

Strukturer for elevsentrert ledelse i videregående skole

En studie av trekantmøter som arena for å realisere målet om tilpasset opplæring

Anna Kristina Lejdelin og Rubi Skøyum



Masteroppgave ved
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, ILS

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Strukturer for elevsentrert ledelse i videregående skole

*En studie av trekantmøter som arena for å
realisere målet om tilpasset opplæring*

© Anna Kristina Lejdelin og Rubi Skøyum

År 2019

Tittel: Strukturer for elevsentrert ledelse i videregående skole: En studie av trekantmøter som arena for å realisere målet om tilpasset opplæring

Forfattere: Anna Kristina Lejdelin og Rubi Skøyum

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

En møtearena i norsk videregående skole er trekantmøter, hvor trinnleder, rådgiver og kontaktlærer møtes for å diskutere saker knyttet til elevers læring. Videregående skoler kan oppfattes som en byråkratisk skoleform med en fagorientert profesjonskultur, men det har skjedd en utvikling til et økt fokus på elevenes læringsutbytte og læringsfelleskap (Helstad, 2012). Skoleledere har fått en ny rolle som pedagogiske ledere der de skal utfordre lærere til å reflektere over egen og andres praksis med tanke på elevers læringsutbytte. Dette fokuset er forankret i opplæringsloven (1998 §1-3) om tilpasset opplæring. Med dette som utgangspunkt vil vi i denne oppgaven besvare følgende problemstilling: *«Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole?»*

Det teoretiske fundamentet i studien bygger på teorier og modeller innen profesjonsutvikling i skolen, skoleleders rolle med tanke på elevers læringsutbytte og kollektiv ledelse. Som rammeverk for oppgaven utgjør Robinsons (2011) modell om elevsentrert ledelse.

Vi har valgt å benytte en kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervjuer av fem trinnledere ved fem forskjellige skoler i en fylkeskommune for innsamling av empiri. Vi transkriberte intervjuopptakene og kategoriserte uttalelser etter en fastsatt koding. Ved hjelp av den teoretiske forankringen, modellen til Robinson (2011) og vår empiri, har vi kommet frem til noen hovedfunn.

Trekantmøtene på skolene ble initiert for å komme tettere på elevene gjennom et nært samarbeid mellom ledere, rådgivere og kontaktlærere. Det ble i hovedsak diskutert elever med faglige og psykososiale utfordringer på trekantmøtene. Grunnen til denne prioriteringen var sterke styringssignaler fra skoleeier, begrenset med tid og klassestørrelse. Vi har dermed i denne oppgaven argumentert at trekantmøter ikke består av diskusjoner om tilpasset opplæring som er i tråd med opplæringsloven (1998, § 1-3). Et annet funn som vi ønsker å fremheve er at informasjon fra trekantmøter kun i noen grad ble brukt til profesjonsutvikling gjennom diskusjoner og refleksjoner, direkte mellom trinnleder og lærere, og i klasselærermøter. Trinnlederne var ikke bevisste på å bruke utforskende spørsmål for å skape refleksjon og utvikling av undervisningsmetoder. Vi avslutter oppgaven med å fastslå at informasjon fra trekantmøter blir brukt delvis i oppfølging av lærere, men for å øke elevers læringsutbytte bør disse strukturene utvikles videre. Selv om denne studien ikke kan generaliseres, kan funnene inspirere til videre forskning på feltet.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende prosess som konkluderer et fireårig deltidsstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Vi startet på studiet i Utdanningsledelse i januar, 2014 og har begge studert ved siden av full jobb. Dette har til tider vært krevende, men samtidig har det bidratt til at vi har utviklet oss som ledere. Studiet har vært erfaringsbasert og vi har opplevd at det vi har lært på en forelesning i studiet kan vi ta i bruk neste dag i vårt arbeid. Det har motivert oss gjennom hele studieløpet.

Proessen fra idemyldring til ferdig problemstilling på masteroppgaven har vært intens, og utfordrende og underveis valgte vi helt å bytte problemstilling. Vi ønsket å forske på et tema som var praksisnært for oss begge og som direkte kunne bidra til å utvikle praksisen på vår arbeidsplass.

Å være to forskere i et masterprosjekt har medført til mange interessante diskusjoner som uten tvil har bidratt til å utvide våre perspektiver på feltet i en helt annen grad enn hvis vi hadde jobbet hver for oss. Her vil vi takke ILS for å ha lagt til rette for mye gruppearbeid underveis i dette studieprogrammet.

Det er mange personer som har gjort det mulig for oss å fullføre denne masteroppgaven. Først vil vi rette en stor takk til vår veileder på masteroppgaven, Ann Elisabeth Gunnulfsen som har gitt oss mange konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen og kontinuerlig motivert oss til videre arbeid til alle døgnets tider. Vi vil også benytte anledning å takke Jorunn Møller for god veiledning av masteroppgaven i starten av prosessen.

Vi vil også takke våre fem informanter som tok seg god tid til å svare på våre intervju spørsmål i sin hektiske hverdag, og på denne måten gav oss et godt grunnlag for vår studie.

Videre takker vi vår rektor Øivind Sørli ved Lillestrøm videregående skole som ga oss mulighet til å tilpasse vår arbeidstid med tanke på studieplanen i disse årene, og sørget for økonomisk støtte til pensumlitteratur.

Vi har de siste fire årene tilbrakt mange timer i studentmodus. Gjennomføring av dette studiet hadde ikke vært mulig uten forståelse og støtte fra ektefelle, Marius Moe og samboer Patrik Lindén

Anna Kristina og Rubi

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Forord.....	vi
1.0 Innledning, tema og problemstilling.....	1
2.0 Kontekst	3
2.1 Videregående skole	3
2.1.1 Videregående skoler – noen kjennetegn	3
2.1.2 Møtearenaer i videregående skole	4
2.1.3 Aktører i trekantmøter	4
2.1.4 Vurderingssystemet i videregående opplæring.....	5
2.2 Tilpasset opplæring	6
2.3 Forskingen om strukturer og ledelse for elevers læring	8
2.3.1 Leders påvirkning på elevers læringsutbytte	9
2.3.2 Videregående skole og profesjonsutvikling.....	11
3.0 Teoretisk forankring	13
3.1 Skoleledere og pedagogisk ledelse.....	13
3.2 Profesjonsutvikling	15
3.3 Makt og tillit	16
3.4 Kollektiv ledelse.....	17
3.5 Elevsentrert ledelse	18
3.5.1 Ledelseskompetanser i elevsentrert ledelsesmodell	19
3.6 Lede lærernes læring og utvikling	20
3.6.1 Å identifisere læringsbehov hos elev og lærer	21
3.6.2 Å fokusere på forholdet mellom undervisning og elevlæring	22
3.6.3 Å sørge for meningsfylt innhold.....	22
3.6.4 Å integrere teori og praksis	22
3.6.5 Å bruke ekstern ekspertise	23
3.6.6 Å sørge for mangfoldige læringsmuligheter.....	23
4.0 Metode	24
4.1 Forskningsdesign	24
4.2 Utvalg og begrunnelse.....	25
4.3 Datainnsamling og transkripsjon.....	26
4.4 Kort beskrivelse av informantene	27
4.5 Analysearbeidet og koding	27
4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	28
4.7 Etske refleksjoner	29

4.8 Forskerrollen	30
5.0 Presentasjon og analyse av funn	32
5.1 Trinnledernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring	32
5.2 Bakgrunn for trekantmøter i norsk videregående skole	33
5.3 Hva prates det om i trekantmøter?.....	36
5.3.1 Det prates om tilpasset opplæring og faglig utfordringer	36
5.3.2 Det prates om fullført og bestått	40
5.3.3 Det prates om det psykososiale miljøet	42
5.3.4 Det prates om tiltak rundt elever	43
5.4 Hvordan brukes trekantmøter til profesjonsutvikling?	45
5.4.1 Det brukes til oppfølging i profesjonsfelleskap	46
5.4.2 Det brukes til oppfølging av enkelt lærere	47
5.5 Oppsummering av empirisk analyse	50
6. 0 Diskusjon.....	53
6.1 Trekantmøter, initiert som profesjonsfelleskap?	53
6.1.1 Trinnledernes teoretiske forståelsen av begrepet tilpasset opplæring	54
6.1.2 Bakgrunnen for trekantmøter – makt eller tillit?	54
6.2 Trekantmøter - samtaler om tilpasset opplæring?	56
6.2.1 Trekantmøter som bidrag til å identifisere elevers læringsbehov	57
6.2.2 Trekantmøter som tilrettelegger for systematiske samtaler mellom aktørene	59
6.2.3 Trekantmøter som evidensbaserte samtaler	61
6.2.4 Trekantmøter som bindeledd mellom teori og praksis	63
6.3 Trekantmøter- grunnlag for profesjonsutvikling?	65
6.3.1 Andre arenaer for profesjonsutvikling	65
6.3.2 Mangfoldige læringsmuligheter	67
7.0 Oppsummering og veien videre	70
7.1 Trekantmøter initiert for at ledere skal komme tettere på elevene.....	70
7.2 Tilpasset opplæring: Forskjell mellom teori og praksis	71
7.3 Trekantmøter som arena for profesjonsutvikling	72
8.0 Litteraturliste.....	74
Vedlegg	78
Vedlegg 1 – Intervjuguide	78
Vedlegg 2 – Svar fra NSD	80
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema	82

1.0 Innledning, tema og problemstilling

En ny møtearena i norsk videregående skole er trekantmøter, der trinnleder, rådgiver og kontaktlærer møtes regelmessig for å diskutere saker knyttet til elevens læring. Vi har selv erfaring som ledere fra en videregående skole hvor trekantmøter gjennomføres, og hos oss er tema på trekantmøtene elevene og deres læringsutbytte. På vår arbeidsplass blir disse møtene oppfattet som hensiktsmessige. Det tradisjonelle synet på videregående skoler er at det er en byråkratisk skoleform, hvor lærerens autonomi står sterk og det er et stort fokus på fag (Hargreaves, 1996). I det siste har man sett en utvikling i videregående skole med større fokus på elevers læringsutbytte og et større læringsfelleskap (Helstad, 2012, s. 226). Vi har ikke funnet noen tidligere forskning på trekantmøter. Det er dermed interessant å se på om disse møtene kan være et bidrag inn i denne forskningen og om trekantmøter kan være en møtearena i den moderne skolen. Et sentralt tema innen elevers læringsutbytte er å se dette i sammenheng med tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven (1998, §1-3), og handler om at elevene skal få opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Det er ikke en rett hver enkelt elev har, men det er en plikt for skolen å tilpasse undervisningen. Forskning viser at det eksisterer ulike tilnærming til tilpasset opplæring og Ottesen, Jeppesen og Kelder (2016) stiller spørsmål om det gjøres nok for å styrke lærenes kunnskap og kompetanse innenfor tilpasset opplæring. For at skolene skal kunne utnytte sitt handlingsrom til å utvikle tilpasset opplæring, mener Jenssen og Roald (2015 s, 12), at et aktivt kollegasamarbeid vil være det sentrale der både nye forskningsresultater og egne erfaringer legges til grunn for å utvikle egen undervisningspraksis. Dette betyr at det finnes et behov for å utvikle samarbeidsarenaer som brukes til profesjonsutvikling innen dette fagfeltet, og vi vil se på om trekantmøter kan fungere som en arena for dette.

Profesjonsutvikling handler om å utfordre hvordan vi tenker om skole, undervisning og elever, og om å utvikle nye forståelser og nye redskaper for undervisning (Elstad, Helstad & Mausestagen, 2014). En skoleleder fungerer som en pedagogisk leder og skal bidra til utvikling av skolen og hver enkelt av sine lærere. Dermed er det å lede pedagogiske prosesser og lærerens læring en del av det å være en skoleleder i dag (Møller & Ottesen, 2012, s. 21). Ledelse og elevers læring er et stort forskningsfelt hvor lederens påvirkning på elevers læringsutbytte står sentralt. Forskning viser at en leder gjennom å lede lærers læring kan bidra til andre pedagogiske grep slik at elevene lærer mer (Leithwood & Louis, 2012, Robinson, 2011). Det

er dermed interessant å se på om trinnleder i videregående skole tar sitt ansvar som pedagogiske ledere og legger til rette for en kompetanseheving innen tilpasset opplæring med utgangspunkt i trekantmøter med elevers læringsutbytte i fokus.

Formålet med denne studien er dermed å forstå hvordan en møtearena som tilrettelegger for systematisk dialog mellom trinnleder, rådgiver og kontaktlærer (trekantmøter) kan bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring for elevene. For å imøtekomme formålet har vi definert følgende problemstilling:

«Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole?»

For å besvare denne problemstillingen vil vi forske på hvordan trekantmøter fungerer på skolene og hvordan tilpasset opplæring er tematisert. Videre vil vi se på om trinnledere bruker trekantmøter som en del av profesjonsutviklingen av lærere. Vi vil primært belyse denne problemstillingen ut ifra et elevsentrert ledelsesperspektiv (Robinson, 2011).

Dette gir følgende forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse vår problemstilling:

1. Hvorfor og hvordan ble trekantmøter initiert på skolene?
2. Hvordan prates det om tilpasset opplæring i trekantmøtene?
3. Hvordan brukes informasjon som fremkommer i trekantmøter i oppfølging av lærere?

Denne studien er først og fremst et bidrag knyttet til temaene ledelse, lærersamarbeid og elevenes læring. Bidraget plasserer seg i forskningsfeltet lærerprofesjonalitet og ledelse og vil utdype og frembringe ny kunnskap knyttet til lærersamarbeid og elevsentrert ledelse i videregående skole. Videre vil studien gi et bredere kunnskapsgrunnlag for profesjonelle aktører i skolen når det gjelder samarbeidsstrukturer som kan styrke elevenes læring.

Oppgaven er delt i syv kapitler. Etter innledende kapittel 1 vil vi se på konteksten og hva forskning viser innen vårt fagfelt i kapittel 2. I kapittel 3 vil vi trekke frem relevant teori om hva en pedagogisk leder er, forholdet mellom makt og tillit, og kollektiv ledelse. I tillegg vil vi forklare Robinsons (2011) modell om elevsentrert ledelse. Kapittel 4 er en metodebeskrivelse og i kapittel 5 analyserer vi vårt empiriske materiale, som vi har samlet inn gjennom intervjuer av trinnledere. I kapittel 6 diskuterer vi våre funn med bakgrunn i den teoretiske forankringen. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon av denne studien.

2.0 Kontekst

I lys av problemstillingen i denne oppgaven er det viktig å se nærmere på hvordan videregående skole er oppbygd med tanke på møtearenaer, ledelsesoppgaver og vurderingssystem. Dette fungerer som bakgrunn for å forstå hvilken plass trekantmøter kan ha i videregående opplæring. Videre ser vi også betydning av å definere tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3). Til slutt vil vi presentere relevant forskning om lederes påvirkning på elevers læringsutbytte og læringsfelleskap. Vi ser både på internasjonal og nasjonal forskning i tilknytning temaene.

2.1 Videregående skole

Vi vil i det følgende beskrive konteksten som en leder kan møte i en videregående skole og hva som er viktig kunnskap å ha med inn i trekantmøtene.

2.1.1 Videregående skoler – noen kjennetegn

Videregående skoler har blitt sett på som skoler hvor autonomi hos lærere har stått sterkt. Hargreaves (1996) beskriver skolestrukturen som balkanisert på grunn av størrelsen, spesialisering av fag og den byråkratiske oppbygde organisasjonsformen. Den er balkanisert fordi lærere jobber individuelt eller i fagseksjoner, noe som kan få konsekvenser for samarbeid, kompetanseutvikling og muligheter for å engasjere og motivere både lærere og elever. Videregående skoler preges dermed av en fagorientert profesjonskultur (Helstad, 2012, s. 226). Fagene har ulike kulturer og normer, noe som kan resultere i at de jobber på forskjellige måter og det er viktig å forstå forskjeller mellom fag og fagkulturer for å kunne lykkes med skoleutvikling. Rektorrollen er dessuten presset, da den skal fremstå som en modell for lærernes faglige arbeid, men lærerne oppfatter ofte ikke at rektor har den nødvendige fagkunnskapen som skal til for å lede det profesjonelle arbeidet (Helstad, 2012, s. 227). På den andre siden har det skjedd en utvikling i videregående skole med et større fokus på elevers læringsutbytte. Dette betyr at både lærere og skoleledere utfordres til å utforske hva som støtter opp om profesjonell utvikling, egen praksis og klarere forventinger til læringsutbytte (Helstad, 2012, s. 227). Det betyr at det er avgjørende at lærere må lære av hverandre og av kunnskapskilder internt og eksternt (Lahn & Jensen, 2008 i Helstad, 2012, s. 227).

2.1.2 Møtearenaer i videregående skole

Som en effekt av kunnskapsløftet kreves det nye former for lærersamarbeid. I stor grad er dette samarbeidet preget av arbeidsdeling og praktisk tilrettelegging (Helstad, 2012). Dette står i kontrast til å fokusere på utvikling av skolens praksis. Det er også vanlig med samarbeid innad i fagseksjoner (Helstad, 2012, s. 228). Vår erfaring bekrefter at det er mye fokus på fag-samarbeid, men at det også finnes flere møtearenaer i videregående skole hvor man prater om opplæringen til elevene. Dette kan imidlertid være forskjellig fra skole til skole. Havnes (2009) i Helstad (2012, s. 240) sier at et tverrfaglig eller elevsentrert lærerteam samler lærere fra ulike fagretninger for å planlegge og diskutere praksis og utfordringer. Slik vi kjenner det kan eksempler på slike møtearenaer være klasselærermøter. På disse møtene møter alle involverte lærere til en klasse og prater om elevene og deres læring. Andre eksempler er fellesmøter og avdelingsmøter. I disse møtene deltar ofte hele det pedagogiske personalet eller lærere fra en avdeling og diskuterer overordnede temaer som tilpasset opplæring, vurdering for læring eller pedagogisk bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).

For at slike tverrfaglige samarbeid skal fungere krever det at innarbeidede tradisjoner i lærerkulturen blir brutt og at nye konstellasjoner og samarbeidsformer oppstår (Helstad, 2012, s. 241). Vår erfaring sier at trekantmøter i videregående skoler fungerer som et tverrfaglig team rundt elever og det er dermed interessant å se på hvorfor og hvordan dette har blitt initiert i enkelte skoler.

2.1.3 Aktører i trekantmøter

I trekantmøter deltar trinnleder, kontaktlærer og rådgiver, og på agendaen står diskusjon omkring læringsarbeidet med elever i en klasse. Utgangspunktet for et trekantmøte kan være at trinnleder, rådgiver og kontaktlærer diskuterer enkeltelever og hvilke av deres behov som er viktige for utviklingen til eleven.

En trinnleder er vanligvis en avdelingsleder for et fagområde og som også har ansvar for et trinn med elever. En avdelingsleder for et fagområde på videregående skole kan for eksempel være avdelingsleder for norsk, avdelingsleder for realfag (matematikk og naturfag) eller avdelingsleder for helse og omsorg. I tillegg er pedagogisk ledelse en viktig arbeidsoppgave for en avdelingsleder (Abrahamsen & Aas, 2014). På noen skoler har også avdelingslederen en funksjon som trinnledere og dermed et ansvar for et fast trinn som vg1. Med vg1 menes elever som går første i videregående opplæring mens vg2 er det andre og så videre. På andre skoler følger trinnlederen sitt trinn gjennom tre år. Trinnlederen har oftest det fagpedagogiske ansvaret

for elevene på trinnet, mens rådgiveren i skolen har det sosialpedagogiske ansvaret. Rådgiveren skal hjelpe elevene og finne seg til rette på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kontaktlærerfunksjonen er fastsatt i opplæringsloven (1998, § 8-2), og den sier at en kontaktlærer har ansvar for klassen og skal følge opp hver enkelt elev. De har den daglige kontakten med elevene (Opplæringsloven, 1998 §8-2), og dette betyr at de dermed oftest har førstehåndsinformasjon om elevens hverdag. Kontaktlæreren underviser også klassen i et eller flere fag og har da også ansvar som faglærer. I tillegg har klassen flere faglærere som underviser i fag og som har ansvar for at eleven fullfører og består faget. På vg1 har elevene i hovedsak fellesfag. De har fag som norsk, matematikk, fremmedspråk, naturfag, geografi og samfunnsfag. Disse fagene bygger videre på kunnskap fra grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det finnes ikke noen tydelige sentrale retningslinjer eller fellesstrukturer for organisering av trekantmøter. Vi har oppfattet at dette er opp til hver enkelt skole og det er dermed interessant å forske på om trekantmøter kan fungere som en strukturell arena for å realisere målet om tilpasset opplæring.

2.1.4 Vurderingssystemet i videregående opplæring

På videregående skole brukes karakterene til å søke seg til høyere utdanning og karaktersystemet strekker seg fra karakter 1 til 6. I henhold til endringen i forskrift til opplæringslova (2009, §3-11, §3-13 og §3-17), skal elevene ha underveisvurdering, halvårsvurdering og standpunktkarakter. Det står følgende om underveisvurdering:

Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2009, §3-11).

Dette betyr at elevene underveis i skoleåret skal ha vurdering med tilbakemeldinger som de kan bruke til videre faglig utvikling. Etter første termin skal elevene få en halvårsvurdering, og når skoleåret er over skal de få en standpunktkarakter som blir stående på vitnemålet. Det står følgende om halvårsvurdering og sluttvurdering:

Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven opp mot kompetansemåla i læreplanen for faget. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2009, §3-13).

Sluttvurderinga skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget. (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2009, §3-17).

Elever som oppnår karakter 1 har ikke bestått faget. De har vist lite kompetanse i faget og blir registrert som ikke fullført og bestått. Det samme gjelder elever som får vurdering «ikke vurdering» (IV). Elever som får vurdering IV får det av to grunner. Den første er at eleven ikke har tatt nok vurderinger eller vist kompetanse på andre måter slik at faglærer ikke har mulighet til å sette en karakter, det vil si at de har ingen måloppnåelse i faget. Den andre grunnen er fravær. Dersom en elev har udokumentert fravær høyere enn 10% i et fag, 15% i spesielle tilfeller, har ikke faglærer lov i henhold til endringen i forskrift til opplæringslova (2016, §3-3), å sette karakter på eleven.

En tallkarakter er en normativ vurdering og den alene sier ikke noe om elevens kompetanse. I tillegg sier ikke karakterene noe om eleven ligger mellom to karakterer, og hva som skal til for å få en ståkarakter. Det samme gjelder en elev som får terminkarakter 5, er den nærmere en karakter 4 eller karakter 6. En sentral del i opplæring for at elevene skal kunne oppleve mer mestring og økt læringsutbytte er tilpasset opplæring.

Et viktig sentralgitt mål er å øke fullført og bestått andelen i videregående opplæring, som betyr at færre elever skal få karakter 1 eller IV. Regjeringen har som mål at innen 2030 skal ni av ti elever fullføre og bestå videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Vi vil se nærmere på om trekantmøter kan bidra til dette målet sett i sammenheng med målet om tilpasset opplæring.

2.2 Tilpasset opplæring

Prinsippet for tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole. I St.meld. nr. 31, 2007–2008 står det at skolen må legge til rette for opplæring som gir alle elever mulighet til å utnytte sitt potensial for læring (Kunnskapsdepartementet, 2008), og iverksette tiltak som sikrer at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Opplæringsloven (1998 §1-3) står det:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.

Opplæringsloven (1998, § 1-3) er formulert som en forpliktelse for skolen som betyr at det stilles krav til at skolen skal gi elevene tilpasset opplæring, mens elevene har en individuell rett til spesialundervisning dersom eleven ikke kan nyttiggjøre seg den tilpassede undervisning.

Spesialundervisning er ifølge opplæringsloven (1998, § 5-1 og § 5-3), en individuell rett som gjelder bestemte tilfeller.

Opplæringsloven (1998, § 5-1) sier:

elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

Opplæringsloven (1998, § 5-3) sier videre:

før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Det vil si at opplæringsloven (1998, § 5-1), trer inn når skoleledere og lærere vurderer at en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisning.

Mange finner begrepet og prinsippet for tilpasset opplæring vanskelig å tolke og håndtere i praksis (Lillejord, 2012). Det kan være mange grunner til det, men det ser ut til å være vanskelig å oppnå balanse mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i praksis.

De elevene som har rett på spesialundervisning er altså de elevene som på tross av tilpasset opplæring, ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Dette betyr i praksis at elever som eksempelvis får tilbud om enetimer, intensivkurs eller undervisning i liten gruppe over lengre periode ikke får tilpasset opplæring ut fra definisjonen, men heller får en form for spesialundervisning. I St.meld. nr. 18 (2010-2011) vektlegges inkludering, solidaritet og den enkeltes rettigheter til utdanning og skolens krav til å gi tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det presiseres at spesialundervisning er en rettighet for de som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Samtidig gjelder det helt klart at Kunnskapsdepartementet (2011) mener at skolen må gjøre en større

innsats for å tilpasse opplæringen og dermed unngå spesialundervisning i det omfanget som er tilfelle i dag.

Tilpasset opplæring er altså de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Det kan være tiltak knyttet til, organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Bachmann og Haug (2006) mener at tilpasset opplæring kan formidles til skolens praksis via ulike reformtiltak som kompetanseutvikling, etterutdanning av lærere, kollegaveiledning og annen prosessorientert evaluering. Best mulig resultat oppnås gjennom refleksjon og diskusjon blant skolens personale. Tilpasset opplæring krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolens lærere og det er rektors ansvar og oppgave å legge til rette for en arena for dette utviklingsarbeidet. Det er derfor interessant å se på hvordan trinnledere forstår begrepet tilpasset opplæring og om trekantmøter kan fungere som en møtearena hvor refleksjon mellom aktørene bidrar til profesjonsutvikling med målet om å realisere tilpasset opplæring.

2.3 Forskingen om strukturer og ledelse for elevers læring

Vårt fenomen kan være innom flere forskningsfelt og vi har valgt å se på forskning knyttet til en leders påvirkning på elevers læring og profesjonsutvikling i videregående skole. Begrepet tilpasset opplæring er ikke brukt helt på samme måte i andre land og det er dermed vanskelig å finne forskning direkte om det på søk i databaser som google scholar og Eric. Vi søkte på ord som «differentiated teaching» og mye av forskningen her viser til hvordan man arbeider med dette direkte i klasserommet med fokus på elevene. For eksempel sier Watts-Taffe, Laster, Broach, Marinak, McDonald og Walker-Dalhouse, (2012) at det er viktig å forstå læringsbehovene hos eleven og det er viktig å følge opp elevenes læringsprogresjon. Det er også viktig å benytte læreplanen kreativt og fleksibelt med fokus på elevenes ulike utfordringer og kunne benytte det handlingsrommet som finnes i læreplanen. Dette er i tråd med hvordan tilpasset opplæring også blir oppfattet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vi fant av forskning sier imidlertid lite om hvordan en leder skal jobbe med tilpasset opplæring innenfor profesjonsutvikling. Derfor valgte vi å søke på ord som blant annet «leadership and learning», «elevsentrert ledelse» og «profesjonsfelleskap» da disse forskningsfeltene kan bidra til å belyse vår problemstilling.

2.3.1 Leders påvirkning på elevers læringsutbytte

Det er mye forskning som viser en skoleleders innflytelse og påvirkning på lærernes motivasjon og elevers læringsutbytte (Leithwood & Jantzi, 2012, Møller, 2013, Robinson, 2011). Møller (2013) sier at rektors faglige autoritet er grunnleggende for at skoleledere skal kunne utnytte det handlingsrommet som er gitt i kraft av posisjonen. Å være en autoritetsperson handler om å få faglig anerkjennelse både fra egne medarbeidere, overordnede, kollegaer, foresatte og andre interessenter.

Lederskap og læring har vært i fokus de siste tiårene og det har vært forventninger om at de to henger sammen. Det har vært en utfordring om hvordan, og hvor mye en leder bidrar til undervisningspraksis og elevers læring, hvilke forhold som må ligge til grunn og hvilken type lederskap. Det finnes i dag mange ulike kilder som prøver å besvare disse spørsmålene (Robinson, 2011, Leithwood & Louis, 2012, Knapp, Honig, Plecki, Portin & Copland, 2014). Knapp et al (2014) kaller dette for lærings-fokusert ledelse i skolen. Denne ledertankegangen konsentrerer seg om kvaliteten på undervisningen, på alt som er knyttet i og rundt klasserommet som skaper muligheter for å lære. Mye av den forskningen som er gjennomført for å undersøke sammenhengen mellom ledelse og elevenes læring er i stor grad basert på spørreundersøkelser til skoleledere og lærere. De siste årene har man også blitt mer oppmerksom på den betydning som kommunalt og fylkeskommunalt nivå har for hva som skjer i den lokale skole (Leithwood & Louis, 2012).

Leithwood og Louis (2012, s. 2) viser til fem forskjellige empiriske retninger om hvilken påvirkning en leder har for en skole. Den første retningen tar utgangspunkt i kvalitative casestudier. Studier basert på dette kommer ofte fra skoler som viser en høy grad av effektivitet og som blir brukt som «best practice» eksempler. Dette står i kontrast til andre kvalitative forskningsstudier som tar utgangspunkt i den typiske skolen, og ikke ser på særtilfellene. Disse studiene viser ofte et komplekst bilde av hvordan ledelse fungerer under ulike forhold og hvordan ledelse påvirker elevers læring. Mange aktører i utdanningsfeltet og forskere mener disse beskrivelsene er interessante og informative. På den andre siden vil ikke et lite antall studier kunne generalisere resultatene til en større populasjon. De andre retningene som forfatterne viser til har opprinnelse fra en storskala kvantitativ studie av effektene en ledelse har på skole og elever. Disse resultatene, fra 1980-tallet, viser at det er en liten men signifikant effekt til at skolens ledelse både har en direkte og indirekte påvirkning til elevers læring (Leithwood og Louis 2012, s. 2).

Det er fortsatt slik at klasseromfaktoren alene forklarer opp til en tredjedel av variasjonen, men det er ikke mye forskning som forklarer hvordan ledere påvirker i praksis. Dermed er implikasjonene for lederes praksis begrenset. Den tredje retningen kommer også fra studier som er kvantitative og i storskala, men som fokuserer på effekten av en spesifikk ferdighet til en leder (Leithwood og Louis 2012, s. 2). En meta-analyse utført av Marzano, Waters og Mc Nulty beskrevet i Leithwood og Louis (2012, s. 3) identifiserte 21 lederskapsegenskaper og kalkulerte korrelasjonen av disse opp mot elevers testresultater. De fant blant annet at en 10-prosentpoengsøkning i elevers testresultater er et resultat av en forbedring i ferdigheter innenfor alle 21 egenskapene med en standarddeviasjon hos en rektor. I denne retning vil også Robinson (2011) forskning kunne inkluderes. Hun har utført en metaanalyse av tidligere publisert forskning om hvilken påvirkning en leders praksis har på elevers læring. Det finnes mange hundretusen undersøkelser om utdanningsledelse, men Robinson (2011) fant bare rundt tretti undersøkelser som målte direkte eller indirekte påvirkning av ledelse på elevens resultater. Undersøkelsene kommer i hovedsak fra USA og en kan diskutere om hennes resultater dermed kan overføres til en norsk kontekst (Nyhus, 2015). Guldahl og Mekki i Robinson (2014) sier likevel at problemstillingene og utfordringene denne forskningen belyser er lett gjenkjennelig i norsk skole også. Forskningen til Robinson (2011) skiller seg fra Marzano, Waters og Mc Nultys på to måter. For det første vil vi hevde at Robinsons (2011) data synes å være av høyere kvalitet, og for det andre var hensikten å lokalisere færre faktorer på hva som hadde den største effekten på elevers læring, på tvers av multiple studier (Leithwood & Louis, 2012). Den fjerde retningen tar utgangspunkt i studier på en leders påvirkning på elevers engasjement i stedet for elevers læring. Dette blir begrunnet i at elevers engasjement er en sterk indikator på elevers læring. Til slutt, viser Leithwood og Louis (2012) til en overbevisende forskning om effekten av lederskap basert på en lederes etterfølger. Denne viser at dersom det skjer et rektorskifte som ikke er planlagt kan dette ha en uheldig effekt på en skoles resultater, uavhengig av hva lærerne gjør. Dette viser at lederskap påvirker skolen.

Leithwood og Louis (2012) påstår med utgangspunkt i deres studie basert på denne tidligere forskning at lederskap er den andre største påvirkning, etter klasseromeffekten, på elevers læring. De mener at en forklaring på dette kan være at en leder har potensial til å utnytte latent kapasitet i en organisasjon. For å skape stor effekt må en skoleleder skape synergieffekter mellom relevante variabler og de har unik posisjon til å nettopp gjøre det.

En leder alene har ikke stor effekt på elevers læring da de ikke har direkte interaksjon med elevene (Leithwood & Jantzi, 2012). Denne teorien er i tråd med hva Leithwood og Louis (2012, s. 3) konkluderer i sin forskning. De sier at de ikke kan skrive en liste med praksiser eller karakteristikk på en skole som direkte påvirker elevers læring. De beskriver seks punkter som viser hvilke prioriteringer man bør fokusere på og de mener først at lederskap påvirker elevers læring når den er målrettet mot et arbeidsforhold, forbedringen av instruksjoner og indirekte elevers resultater og når den krever formelle ledere, lærere, og andre interessenter som deler ansvar og påvirkning. Det vil si kollektivt lederskap og hvor trekantmøter kan være en arena hvor dette skjer. Det vil også påvirke elevers læring hvor man utvikler kapasitet gjennom å støtte et sterkt forhold mellom formelle ledere, lærere og andre interessenter som er enige om en felles forpliktelse ovenfor elevers læring og hvor man styrker det profesjonelle fellesskap for alle aktørene i skolen- og spesielt læringsmiljø hvor utdanner kan arbeide sammen i å forbedre deres praksis og ha fokus elevers læring. Det handler også om at den er adaptive til spesifikke lokale behov som kapasiteter, strukturer og behov mellom bygninger i det samme distriktet og når skolen drar fordel av det eksterne presset for endring og forbedring i stedet for å kjempe mot det (Leithwood & Louis, 2012).

2.3.2 Videregående skole og profesjonsutvikling

Flere studier av profesjonsarbeidet har konsentrert seg om hva som kjennetegner ny lærerpraksis og profesjonsforståelse, men det er færre studier som har tatt for seg erfarne lærere, og hvordan lærere utvikler kunnskap i arbeidslivskontekst (Elstad, Helstad, & Mausestagen, 2014). Videre viser forskningen at eksterne aktører kan supplere og styrke læringsfellesskapet. Helstad (2014, s. 137) viser til en norsk studie av Postholm og Moen fra (2009), som har vist at når forskere tar med seg forskningsbasert kunnskap inn i refleksjonsprosessene sammen med lærere, og lærer og forskere jobber sammen over et lengre tidsrom med samme utviklingsområde, har dette betydning for å sikre profesjonell utvikling. Lærernes deltakelse i læringsfellesskapet med tett praksistilknytning har også påvirkningskraft på måter lærere snakker om og forstår praksiser de er involvert i (Helstad, 2014).

I norsk sammenheng sier Roald (2010) at det i skolen foregår mange og parallelle møter og usammenhengende diskusjoner. Selv om samtaler i møter tilsynelatende kan virker strukturerte og planlagte, kan de stå i fare for å flyte ut i mye utenomfaglig snakk. En annen studie av Junge (2012) har også sett på læringssamtalene mellom lærere. Selv om samtalene mellom lærerne i denne studien var organisert som pedagogisk rettede samtaler, bar de preg av å være uformelle

og det meste av innholdet var knyttet til beskrivelse av praksis. Horn og Little, (2010) har også funnet at samtaler i profesjonelle læringsfellesskap kan ha stor påvirkning på fornyelse av profesjonskunnskap fordi slike samtaler kan være en brobygger mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltet. Helstad (2014) bekreftet de samme funnene. Forskningen viser at samtaler i profesjonelle læringsfellesskap i seg selv, ikke vil være kunnskapsutviklende, men det er kvaliteten på samtalene som er viktig. Det er ikke bare innholdet på møtene som er viktig, men like mye måten det snakkes på som påvirker profesjonsutviklingen (Helstad, 2014, s. 137).

Ottesen et al (2016) sier at norske rektorer anerkjenner tilpasset opplæring, men deres studie viser at det blir håndtert forskjellig. Forskningen viste at det i liten grad hadde betydning for skolene arbeid med undervisning, differensiering og elevmedvirkning. De mener at det burde utvikles arenaer der den kollektive forståelsen av tilpasset opplæring kan utvikles, og lederne kan være tettere på lærerne praksis. Dette forutsetter tillit og legitimitet, hvor rektor er engasjert i elevers læring og i pedagogiske problemstillinger i opplæringen. Dette er i tråd med hva Møller og Sivesind (2014) har kartlagt i sin forskning om hvorvidt det gis kompetansetilbud til nye lærere ved skolen innenfor aktuelle områder som tilpasset opplæring, og de fant ut at det var begrenset med opplæring knyttet til det. Jenssen og Roald (2015, s 15) sier at det er gjennom samhandlingsprosesser i skoler som man kan etablere en dypere forståelse i arbeidsfellesskapet ved ulike sider av tilpasset opplæring. De sier at det ikke er individet som skal inkluderes, men at skolen og læringsmiljøet skal bli mer inkluderende. For å oppnå dette må det være et aktivt samspill mellom elevene, foreldrene, lærerne, og skoleledelsen (Jenssen & Roald 2015, s 15). Denne forskningen viser at det finnes et behov for kollektive læringsarenaer hvor tilpasset opplæring er tema. Det er derfor interessant å se om trekantmøter kan være en slik arena og bidra til å styrke den kollektive forståelsen av tilpasset opplæring.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil vi presentere teoretiske perspektiver som vi har tatt utgangspunkt i. Først vil vi vise til hva teorien sier om skoleledere og pedagogisk ledelse. For at trekantmøter skal bidra til økt læringsutbytte bør de ha en funksjon som profesjonsutviklende og dermed har vi valgt å se på ulike teorier om profesjonsutvikling. Her vil vi også inkludere makt og tillit fordi dette er sentrale problemstillinger i møter mellom skoleledere og lærere. Videre presenterer vi en modell knyttet til kollektiv ledelse for å vise hva og hvordan dette kan bidra til elevers læringsutbytte. Som den overordnede teoretiske forankringen i vår studie bruker vi elevsentrert ledelse med fokus på effektiv profesjonsutvikling. Vi vil ikke teste Robinsons (2011) modell, men bruke den som et rammeverk for å belyse vår problemstilling.

3.1 Skoleledere og pedagogisk ledelse

Forskning viser at profesjonsfelleskap kan bidra til å utvikle lærernes kunnskap om egen undervisning, samtidig ser vi at det ikke finnes tydelige strukturer for dette i norsk videregående skole (Helstad, 2014, Ottesen et al, 2016, Møller & Sivesind, 2014). Trekantmøter som møtестruktur kan fungere som en arena for å styrke profesjonsfelleskapet. Dagens skole har fått tilført nye oppgaver og mer ansvar, og ledelse i skolen har blitt mer mangfoldig og mer krevende (Møller, 2013, s. 44), og trekantmøter vil da kunne oppleves som enda en «oppgave». Likevel kan profesjonsfelleskap som trekantmøter bli sett på som en måte å fylle de to funksjonene som ledelse har. Den første funksjonen er å kunne gi retning og den andre er å kunne utøve påvirkning (Leithwood og Louis 2012, s. 4). Det handler om å utvikle organisasjonen, gjennom å lede den mot fastsatte mål. Det er to hovedområder som en skoleleder må forholde seg til. Først er skolelederen ansvarlig for administrative- og personalpolitiske sider av ledelse, mens for det andre er det også et behov for faglig- og pedagogisk ledelse (Møller, 2013, s. 44). Trekantmøter kan da være en arena for pedagogisk ledelse, hvor lederen kan gi retning for tilpasset opplæring og påvirke personalet.

Det finnes mange ulike ledelsesteorier om hvordan en skoleleder helst bør være og to sentrale er instruksjonsledelse og pedagogisk ledelse. Instruksjonsledelse er en modell som er utviklet for bruk i skolen. Det handler om å ha et økt fokus på klasseromspraksis. Utgangspunktet for denne tankegangen er at instruksjoner og en detaljert tilbakemelding vil forbedre kvaliteten på undervisningen (Møller og Ottesen, 2012, s. 18). Pedagogisk ledelse på sin side betyr at i tillegg til administrative oppgaver skal avdelingsledere motivere og veilede lærere, lede oppfølgingen

av elevenes resultater og gjennomføre og følge opp vurderingsarbeid sammen med å kontrollere lærernes arbeid (Møller & Ottesen, 2012, s. 18). I det lange løp ønsker man at resultatet av denne profesjonsutviklingen skal medføre økt læringsutbytte og økt fullført og bestått hos elevene. For at trekantmøter skal fungere som profesjonsfelleskap for å øke elevens læringsutbytte bør lederne være bevisste på sin rolle som pedagogiske ledere. Dette forutsetter tillit og legitimitet som bygger på at de er synlig engasjerte i elevenes læring og innsikt i både juridiske og pedagogiske problemstillinger rundt skolens opplæring (Møller & Ottesen, 2012 s. 18).

I Norge karakteriseres fremgangsrike skoleledere blant annet gjennom at lærerne gis tillit, og at det er rom for at mange kan utøve ledelse. Samtidig har det vært lite tradisjon for pedagogisk ledelse og oppfølging fra norske skoleledere (Abrahamsen & Aas 2014). Det understrekes også at skoleledere er viktig for utvikling av elevenes læringsresultater. Rådene som blant annet blir gitt er å distribuere ledelse for å legge til rette for økt vekt på pedagogisk ledelse, fordi skoleledelse er blitt for omfattende og krevende til at rektorer kan ivareta dette ansvaret alene (Abrahamsen & Aas, 2014, s. 301). Rektor er fortsatt skolens øverste leder, men med økt vektlegging av avdelingsledernes lederrolle er rektors rolle endret i retning av å lede skolens lederteam. Det er oftest avdelingsledere som har det faglige og pedagogiske oppfølgingsansvaret overfører lærerne (Møller, 2013).

I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* er det også tydelig understreket at en vesentlig del av oppgaver og ansvar for skoleledere er pedagogisk ledelse og oppfølging av læringsarbeidet i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Hvordan dette best kan gjøres er et vanskelig spørsmål, men flere viser til at det å komme tettere på undervisningen og dermed nærmere praksisfelleskapet gjennom observasjon, kommunikasjon og skolevandring kan være gode verktøy i utøvelse av pedagogisk ledelse (Abrahamsen & Aas, 2014, s. 311). Møller (2013) sier at rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon.

Trekantmøter i videregående skolen er en struktur som støtter opp rundt pedagogisk ledelse og kan fungere som en arena for kunnskapsutvikling gjennom å komme tettere på både lærere og undervisningen i klasserommet. Teorier om ledelse i skolen er derfor relevante for å belyse vår problemstilling knyttet til hvordan trekantmøter brukes til oppfølging av faglærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole.

3.2 Profesjonsutvikling

I ledelse av endrings- og utviklingsarbeid med skolens ansatte skal skoleledere forankre endringsarbeidet i den lokale skolestrukturen og skolekulturen. Det er avgjørende at skoleforbedringen er systematisk og helhetlig for å forbedre kvaliteten på elevenes læringsutbytte og skolens resultater (Hargreaves & Fink, 2006; Robinson, 2011, Roald, 2013). Dette betyr at elevenes læring, den enkelte ansattes mulighet for kompetanseutvikling, profesjonsfellesskapets utvikling, organisasjonslæring og læring på tvers av organisasjoner henger sammen.

Å utøve læreryrket på gode og hensiktsmessige måter handler om profesjonalitet, men det er ikke nødvendigvis enighet om hva denne utøvelsen konkret innebærer. Innsikt i den enkelte ansattes profesjonelle utvikling så vel som alle ansattes kollektive læring er viktig for ledelse av endrings- og utviklingsarbeid (Gunnulfsen, 2018). I trekantmøter kan det finnes en mulighet for lederen å se den enkeltes kontaktlærers behov og få informasjon om kunnskapen om tilpasset opplæring i resten av personalet. Profesjonell utvikling foregår både individuelt og kollektivt, der det kollektive arbeidet må kombineres med blick for den enkeltes læring og utvikling fordi det kan være ulike opplevelser for behov for profesjonsutvikling (Gunnulfsen, 2018). Forståelsen hos trinnlederen bør dermed kunne benyttes til profesjonsutvikling hos den enkelte og i fellesskapet på skolen.

Profesjonsfellesskap er en arena hvor man kan jobbe med profesjonsutvikling, og trekantmøter kan bli sett på som et profesjonsfellesskap. For at et profesjonsfellesskap skal fungere som det, er det viktig at det er et fellesskap hvor det å fremme og opprettholde kollektiv profesjonslæring skal være til det beste for elevene (Helstad, 2012). Dette vises gjennom at aktørene i kollektive læringsfellesskap deler sentrale normer og verdier. De har blant annet fokus på elevenes læring og ikke bare på undervisningen, de fører reflekterte dialoger, de avprivatiserer praksis gjennom deling og de har fokus på samarbeid (Helstad, 2012, s. 244). Det handler om at lærerne tar med seg egen erfaring inn i utviklingsarbeid. For å kunne gjennomføre profesjonsutvikling er det viktig at lærerne har en positiv mestringsforventning til seg selv, og hvor fokuset er å praktisere god undervisning (Dahl & Scheie, 2018, Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Som leder er det dermed viktig for å oppnå praksisendring å etablere et fellesskap hvor felles normer og verdier er sentrale og at lederen klarer å ta vare på mestringsfølelsen og bygge videre på denne hos læreren. Det er interessant å se om trekantmøter kan fungere som et

profesjonsfelleskap og man kan gjenkjenne tegnene på profesjonsutvikling i denne møtearenaen.

3.3 Makt og tillit

Ulike interesser mellom ledere og lærere kan føre til spenninger og motstand som skoleledere må håndtere. Dette krever kunnskap om og ferdigheter i å møte spenninger og utfordringer som måtte oppstå (Gunnulfsen, 2018) og hvilket handlingsrom som leder har. Ledelse i skolen består i å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet som man har, på en så klok måte som mulig, og til elevenes beste, slik at elevene føler mestring og utvikler seg faglig (Langfeldt, 2008, s. 131). Hvordan man som leder utnytter dette handlingsrommet avhenger av nøkkelkompetansen som en leder må beherske og som knyttes til begrepene makt og tillit. Å utøve makt er en viktig side ved lederrollen, for uten en viss makt kan det være vanskelig å lede underordnedes arbeid (Vecchio, 2009). Makt kan defineres på ulike måter, og i denne oppgaven defineres det som «evnen til å få andre til å utføre handlinger som de ellers ikke ville ha utført» (Vecchio, 2009, s. 245). Tillit forklarer Langfeldt (2008, s. 129) som «troen på at andre vil en vel, og særlig at de som har ansvar for deg vil deg vel». En trinnleder bør dermed kunne balansere mellom makt og tillit for å kunne benytte trekantmøter som profesjonsutvikling.

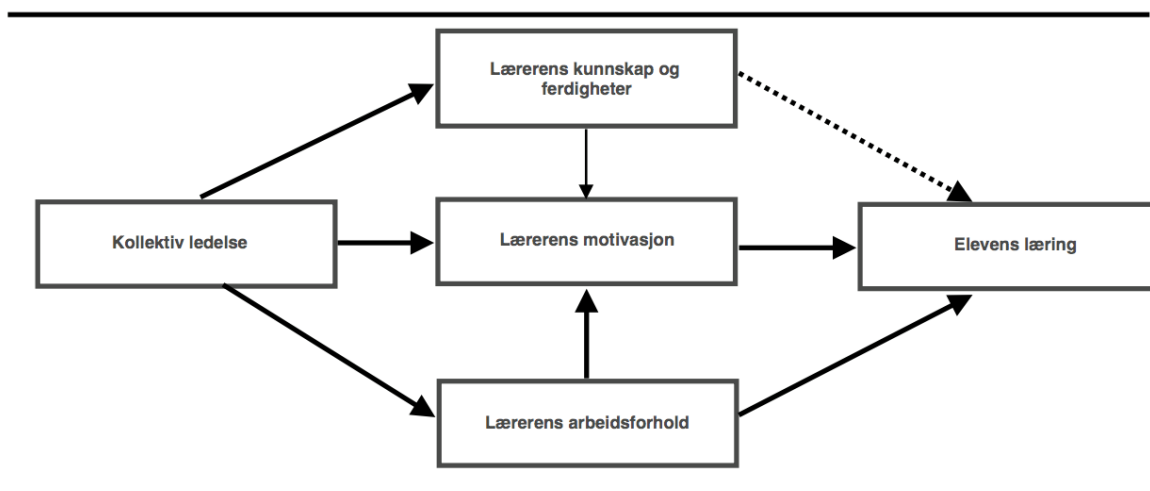
En måte å balansere mellom makt og tillit kan være ansvarliggjøring (accountability) (Elmore, 2004). Med dette menes at aktørene i utdanningssystemet ansvarliggjøres for enkelte avgjørelser med tanke på felles visjoner og mål (Afsar, Skedsmo og Sivesind, 2013) og Elmore (2004) sier at dette er en viktig mekanisme for økt mestring. Denne mekanismen er avgjørende når kravene til skoler stiger i form av hva elevene skal kunne. Personalet på den enkelte skole må sette seg sammen og definere hvilke oppgaver og hvilke mestringsnivå man ser er realistiske, og begynner å analysere seg frem til tiltak for å komme til det nivået man ønsker (Elmore, 2004). Ledelse i en slik situasjon vil da bestå i å benytte handlingsrommet man har som leder til å skape tiltak som bygger tillit og kontroll. Som Langfeldt (2008 s, 149) sier «det er lettere å få oppslutning for de tillitsskapende tiltakene, men de fleste vil ha forståelse for kontrollerende tiltak når begrunnelsen er klar». Han sier videre at lærere som stadig opplever nye krav til faglig-pedagogisk-utvikling, eksempelvis tilpasset opplæring, vil se på disse kravene som en konkurranse med de mål vedkommende allerede er forpliktet til, og som man i hverdagen er opptatt av å gjennomføre og realisere. Derfor er ansvarliggjøring av alle involverte aktører viktig, for å skape tillit og eierskap til nye tiltak som skal implementeres og som fort kan bli oppfattet som implementering ved bruk av makt og kontroll.

Perspektiver på makt og tillit er relevant å anvende for å belyse forholdet mellom lederne og lærerne og om dette forholdet kan påvirke realisering av målet om tilpasset opplæring.

3.4 Kollektiv ledelse

I skolen finnes det flere aktører og det kan være administratorer, lærere, elever, foresatte, skoleeier og skoleledelse og disse kan sammen utgjøre kollektiv ledelse. Leithwood og Jantzi (2012, s. 11) beskriver kollektiv ledelse som i hvilken grad ulike aktører påvirker beslutninger på skolen. Kollektiv ledelse handler om samhandlingen mellom aktørene og deres forskjellige bidrag, og hvordan dette kan påvirke elevers læringsutbytte. Vi vil se på om trekantmøter kan fungere som en arena hvor kollektiv ledelse utføres i realisering av målet om tilpasset opplæring.

Kollektiv ledelse påvirker elevers læring på forskjellige måter og i forskjellig grad. Modellen nedenfor viser at kollektiv ledelse påvirker tre ulike faktorer som igjen kan lede til elevers læringsutbytte.



Tykk pil = Signifikante positive relasjoner
Tynn pil = Positive relasjoner
Stiplet pil = Negative relasjoner

Figur 1: Indirekte effekt av kollektivt lederskap på elevenes læring (Leithwood & Jantzi, 2012, s 16). (Vår oversettelse).

Den første faktoren handler om å påvirke lærers kunnskap og ferdigheter, mens den andre er lærerens motivasjon og til slutt er det arbeidsforholdene rundt arbeidet. Denne modellen viser i hvor stor grad disse ulike faktorene påvirker læringsutbyttet. Modellen viser at arbeidsforholdene til lærere har størst påvirkning på elevers læringsutbytte. Motivasjon er den neste

faktoren som påvirker, mens kunnskap og ferdigheter til læreren har en negativ relasjon på elevers læringsutbytte (Leithwood & Jantzi 2012, s. 16).

Det man kan se i modellen er at det er en positiv relasjon mellom en lærers kunnskap og ferdigheter, og motivasjon som igjen påvirker elevers læring. Det betyr at økt kunnskap og ferdigheter ikke direkte bidrar til elevers læringsutbytte, men det kan øke motivasjon hos læreren (Leithwood & Jantzi 2012, s. 16). Vi kan da tolke modellen som at mer kunnskap om tilpasset opplæring kan lede til økt motivasjon hos lærerne for å implementere metodene i klasserommet, som igjen øker elevers læring. For en leder i norsk skole betyr det at økt kunnskap og ferdigheter om tilpasset opplæring ikke direkte leder til å øke elevers læring, men det er viktig å øke motivasjon og arbeidsforholdene rundt.

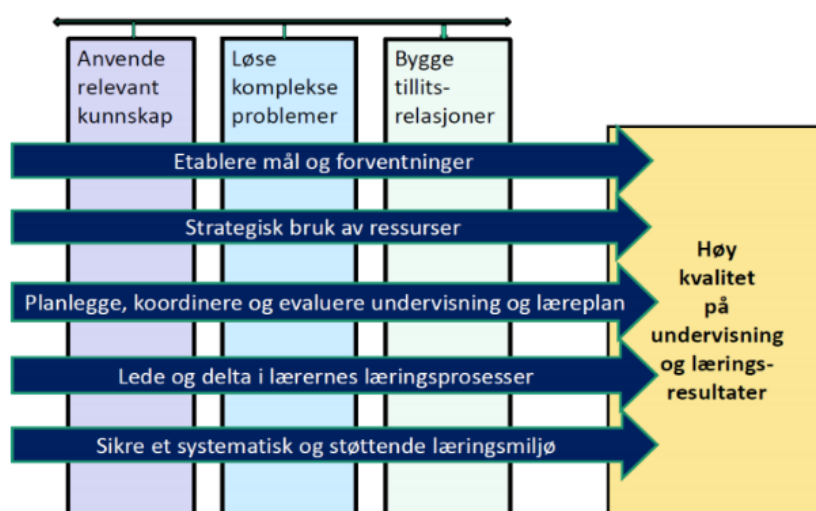
Trekantmøter kan bli sett på som en arena for kollektiv ledelse og det er dermed interessant å ta i bruk denne modellen for å se hvordan møtearenaen påvirke lærere og elevers læringsutbytte.

3.5 Elevsentrert ledelse

Robinson (2011) har valgt å bruke begrepet elevsentrert ledelse for å fremheve hva som skal til for å utvikle kvalitet i undervisningen og dernest forbedre elevenes læringsresultater.

I den empiriske forskningen som er utgangspunktet for teorien til Robinson (2011) er halvparten av de rundt tretti undersøkelsene basert på lærere som har svart på spørreundersøkelser om praksis til sin skoleleder, mens de andre ble spurt generelt om ledelsen ved egen skole. Modellen vil dermed i større grad ta utgangspunkt i påvirkningen fra ledelsen på skolen enn bare rektors ledelse. I denne modellen er elevenes læringsutbytte basert på akademiske resultater innenfor fagene matte, lesing og språk, men også noen studier fokuserte på sosiale forhold, deltakelse og engasjement i skolen. Robinson (2011, s. 21) har samlet alle de individuelle undersøkelsene som målte ledelse på skolen og grupperte de til tre ledelseskompetanser og fem ledelsesdimensjoner.

Fem dimensjoner og tre ledelseskompetanser



Figur 2: Fem dimensjoner og tre ledelseskompetanser. Fra *Elevsentrert ledelse* av V. Robinson, 2014, s. 26 (https://www.udir.no/contentassets/62246690ceac46119820ceb3f9183832/utviklingsveiledere_marianne_b_stomner.pdf).

De tre ledelseskompetansene er å «anvende relevant kunnskap», «kunne løse komplekse situasjoner» og «bygge tillitsrelasjoner», mens de fem dimensjonene er «å etablere mål og forventninger», «strategisk bruk av ressurser», «sikre kvalifiserte lærere», «lede lærernes læring og utvikling» samt «sikre en trygg omgivelse og miljø». Modellen fastslår at en leder må forstå hvorfor og hvordan praksisen kan gjøre en forskjell for å kunne bruke de fem dimensjonene godt (Robinson, 2011). Dataen fra hver undersøkelse ble kalkulert til en gjennomsnittlig påvirkningsfaktor for hver dimensjon og dette viser at av de fem leder-dimensjonene er det å lede lærers læring og utvikling som har størst effekt på elevers læringsutbytte. Som begrensing for oppgaven vil vi dermed ta utgangspunkt i den delen av teorien som bakgrunn for vår forskning. For å forstå hvordan ledelseskompetanser og det å lede en lærers læring og utvikling henger sammen vil vi først kort forklare hva modellen sier om kompetanser til lederen.

3.5.1 Ledelseskompetanser i elevsentrert ledelsesmodell

Elevsentrert ledelse handler om hva skolelederen kan gjøre og hvordan de bør gjøre det. Samtidig er lederen som person en viktig faktor som kan spille inn på skolens utvikling. De fem dimensjonene til Robinson (2011) sier hva ledere skal gjøre, men de sier lite om hvilken kunnskap, ferdigheter og disposisjon som trengs for at dette skal fungere i skolesammenheng og dermed støtter seg modellen til tre ledelseskompetanser.

Å sikre eller tilføre relevant kunnskap handler om å involvere lærere direkte i prosessen med å utvikle undervisning og øke læringsutbyttet. For å kunne gjøre dette trenger en leder oppdatert

kunnskap, evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer, og hvordan undervisning fremmer læringen i et diversifisert klasserom. Denne kunnskapen skal brukes når skolelederen tar beslutninger innenfor eksempler som lærerevurderinger, ressursallokeringer, elever, eller i møte med foresatte. Robinson (2011) viser til Spillane og Seashore Louis (2002, s. 23) som sier at uten forståelse av den nødvendige kunnskapen om hvordan lærere skal gjennomføre god undervisning, kunnskap om innhold, pedagogisk kunnskap, didaktikk, læreplanforståelse og elevers læringsstrategier, vil skoleledere mangle det nødvendige som er avgjørende for å forbedre funksjonene som å observere og støtte lærernes utvikling.

Manglende evne til å kunne løse komplekse situasjoner i et klasserom vil redusere effekten til for eksempel utvikling av elevers læring, tettere hjem skole samarbeid og bedre vurderingspraksis. For å forbedre arbeidet med å sette læringsmål i fagavdelingene er jobben mye større enn bare å lære å sette mål (Robinson, 2014). Lederen må i tillegg ha evnen til å identifisere faktorer som må til for at arbeidet skal fungere. En skoleleder vil konstant oppleve oppgaver hvor det er spenninger, konkurrerende krav, paradokser og utfordringer. Å finne ut hva de er og kunne løfte de opp til diskusjon og bruke de på en positiv og løsningsorientert måte er viktige egenskaper til en leder (Robinson, 2011).

Den siste evnen som en skoleleder trenger er å kunne bygge relasjonell tillitt. Dette begrunnes med at i skoler med en større grad av tillit opplever lærere et større profesjonelt felleskap og de er mer villig til å være innovative og møte utfordringer. I tillegg er også elevene mer akademiske og har en større grad av sosial progresjon enn skoler hvor det er lavere relasjonell tillitt. Det vises til fire ulike faktorer som bidrar til å skape denne tillitten. Den første er respekt som handler om å verdsette ideene til andre. Den andre er troverdighet og den tredje faktoren er kompetanse og til slutt integritet (Robinson, 2011).

Disse karaktertrekkene ved en leder sier hvordan en skal gjennomføre elevsentrert ledelse og de fem dimensjonene sier hva man skal gjøre. Vi har begrenset vår oppgave til å fokusere på dimensjon fire, da denne best vil belyse hvordan trekantmøter kan fungere og bidra til å realisere tilpasset opplæring.

3.6 Lede lærernes læring og utvikling

Av de fem dimensjonene som Robinson (2011, s. 104) har beskrevet i sin forskning er det å lede lærernes læring og utvikling som har størst effekt på elevers læringsutbytte. Robinson (2014) sier at i denne dimensjonen handler det om «hvordan ledere kan bygge kapasitet ved

egne skoler ved å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet» (s. 100).

Effektiv ledelse av lærernes profesjonsutvikling handler om at lederen er involvert og deltar i lærerens læringsprosesser. Robinson (2014) viser til forskning som sier at på høyt presterende skoler er lederne mer involverte i både formelle og uformelle læringsmuligheter. Med formelle læringsmuligheter menes personalmøter og profesjonelle utviklingsaktiviteter, mens med uformelle menes diskusjoner i korridorer og på personalrom (Ottesen, 2012). En annen viktig faktor i effektiv ledelse av profesjonell læring hos lærerne innebærer å inkludere informasjon om elevers læring i beslutningen når det kommer til hvilket kompetansebehov lærere kan ha, om det har effekt, hvem det har effekt for og når profesjonsutviklingen bør avrundes. Det handler også om å bruke forskning om ulike metoder om profesjonell utvikling som kan lede til varig endring i undervisningspraksis, som igjen øker elevers læringsutbytte. Denne forskningen viser til seks faktorer som skal bidra til effektiv profesjonsutvikling. Først handler det om å identifisere læringsbehov hos elev og lærer og kunne fokusere på forholdet mellom undervisning og elevlæring. Det er også viktig at en leder sørger for meningsfylt innhold og at man klarer å integrere teori og praksis. Robinson (2014) viser til sist at man kan bruke ekstern ekspertise, og at det er viktig å sørge for et mangfold av læringsmuligheter.

3.6.1 Å identifisere læringsbehov hos elev og lærer

Å identifisere elevenes og lærernes kompetansebehov handler om å forstå læringsbehovene hos elevene og analysere hva læreren trenger av kompetanse for å møte disse behovene. Robinson (2014) mener at et av de viktigste spørsmålene i planlegging av profesjonell utvikling som lærer bør stille seg er *«hva må vi som lærere lære oss får å kunne fremme læringen til elevene våre?»* (s. 106). Det kan være mange forskjellige behov i forskjellige elevgrupper og det er ikke alle behov til enhver tid som kan bli tilfredsstilt. Det er lederens oppgave å bestemme dette ut ifra hver enkelt elevgruppe (Robinson, 2014). Når hensikten med profesjonsutviklingen er tydelig, er det mulig å gjøre rede for hvem som skal være involvert, hvordan evaluere profesjonsutviklingen og hvordan inkludere arbeidet i personalet.

Å ha et fokus på undervisning og elevers læring handler om å se relasjonen mellom hva som har blitt undervist og hva elevene har lært. Som leder bør man dermed undersøke dette (Robinson, 2011). Teorier knyttet til relasjoner mellom hva som har blitt undervist og hva elevene har lært vil kunne bidra til å belyse hvordan trekantmøter kan være en arena for å

identifisere elevers læringsbehov og dermed lærenes kompetansebehov knyttet til realisering av målet om tilpasset opplæring.

3.6.2 Å fokusere på forholdet mellom undervisning og elevlæring

Å utforske forholdet mellom det som har blitt undervist og det elevene har lært er en viktig del i effektiv profesjonell utvikling. Som leder kan man gjennomføre undersøkende samtaler som binder sammen undervisning og læring, da man tar utgangspunkt i elevenes arbeid. Det trengs dyktig ledelse for å hjelpe lærerne med å kople deres oppfatninger om egen undervisning til hva spesifikke elever har lært i undervisningsøkten. I et klasserom med 30 elever kan det være utfordrende for en lærer å få innsikt i hva hver enkelt elev har lært i en økt, men i skoler hvor andelen undersøkende samtaler er høye, lykkes de bedre med forbedringer i elevprestasjoner. Dette kan tyde på at det er mer fokus på å hjelpe hverandre slik at elevene når læringsmålene (Robinson, 2011, s. 106).

Teorier om struktur vil være aktuelle å anvende for å belyse trekantmøtene som utgangspunkt for systematiske samtaler knyttet til møtenes formål.

3.6.3 Å sørge for meningsfylt innhold

Å ta utgangspunkt i evidensbasert faktagrunnlag som gir et meningsfylt innhold er også en del av effektiv profesjonell utvikling. Det handler om å kartlegge hvilke utfordringer elevene har og hvilken kompetanse lærerne trenger for å møte utfordringene, og deretter bruke forskning aktivt til å finne de mest egnede undervisningsmetodene, tiltakene og tilnærmingene (Robinson, 2014, s. 107).

Teorier om evidensbasert grunnlag er derfor aktuelle å anvende som utgangspunkt for vår drøfting av trekantmøter og lærernes profesjonsutvikling knyttet til realisering av målet om tilpasset opplæring.

3.6.4 Å integrere teori og praksis

Å integrere teoretiske prinsipper og praktisk anvendelse er den fjerde faktoren i effektiv profesjonell utvikling. Å bruke ferdige oppskrifter og standarder for god undervisning sier Robinson (2014, s. 108) ikke fungerer, da det ikke gir innsikt i de underliggende prinsippene i å skape gode betingelser for bedret læring hos egne elever. Det samme gjelder teoretisk innhold som ikke er bundet sammen med praksis anvendelse. For å oppnå effektiv profesjonell utvikling

bør lederen kommunisere tydelige teoretiske prinsipper og sørge for at lærerne bruker dette i utforskningen av hvilke praktiske implikasjoner dette gir i egen undervisning.

Det samme vil kunne gjelde for vår studie, der lederne har bruk for teoretiske prinsipper i trekantmøtene der tilpasset opplæring og elevs læring skal diskuteres og kunne bruke det inn i praksis gjennom målrettede tiltak.

3.6.5 Å bruker ekstern ekspertise

Å bruke ekstern ekspertise er den femte faktoren i effektiv profesjonell utvikling. I denne sammenhengen er ekstern ekspertise noen som har vist en bedre evne til å løse utfordringene enn andre (Robinson, 2014, s. 108). Det kan for eksempel være en annen lærer, en coach, en forsker eller en konsulent. Det er viktig at denne ekspertisen har i henhold til Robinson (2014, s. 108) «evne til å utfordre antakelser og presentere nye muligheter for lærerne, utfordre de sosiale normene som hindrer kollegagruppens profesjonelle læring, og holde fokuset på elevene og deres læring».

Denne dimensjonen kan belyse hvordan informasjon fra trekantmøter kan bidra til profesjonsutvikling gjennom ekstern ekspertise.

3.6.6 Å sørge for mangfoldige læringsmuligheter

Å sørge for mangfoldige læringsmuligheter er den sjette faktoren i effektiv profesjonell utvikling. Med dette menes at lærer trenger et mangfold av muligheter for å lære, integrere og implementere ny kunnskap og nye ferdigheter. Det er viktig at læringsaktiviteten henger sammen med det som skal læres, som for eksempel spesifikke utfordringer eller opplevelser. Det kan ta opptil ett eller to år før læreren forstår sin egen praksis og en ny praksis. De skal også utvikle den nye pedagogiske kunnskapen som støtter ny praksis samt blir trygge på å bruke den nye praksis i egne klasserom (Robinson, 2014, s. 109). Det at lederen legger til rette for mangfoldige læringsmuligheter kan være en interessant dimensjon å anvende i studien for å belyse om trinnlederne benytter ulike kompetansegivende arenaer i arbeidet med å realisere målet om tilpasset opplæring.

Disse dimensjonene vil fungere som et rammeverk for å belyse om trekantmøter kan være en arena for oppfølging av faglærere i norsk videregående skole i arbeidet med å realisere tilpasset opplæring og vi vil dermed undersøke trekantmøter nærmere.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for vår metodiske tilnærming til vår studie. Vi vil først presentere og begrunne vårt forskningsdesign, og deretter gjøre rede for utvalget for undersøkelsen. Til sist vil vi legge frem det empiriske materialet som danner utgangspunkt for analyse og diskusjon, samt diskutere etiske problemstillinger knyttet til vårt metodevalg.

4.1 Forskningsdesign

Formålet med denne studien er å forstå hvordan en struktur som tilrettelegger for systematisk dialog mellom skoleleder, kontaktlærer og rådgiver i så kalte trekantmøter, kan bidra til å nå målet om tilpasset opplæring for elevene. For å svare på problemstillingen har vi valgt en multicasesstudie. Casestudier skiller seg fra andre metoder fordi slike studier er avgrenset til et system eller en organisasjon. I vårt tilfelle er det videregående skoler som har trekantmøter. Forskeren er også vanligvis opptatt av å belyse de unike fordelene ved fenomenet. I vårt tilfelle ønsker vi å belyse hvordan trekantmøter blir brukt til å realisere tilpasset opplæring. Dette kalles for en idiografisk tilnærming (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Yin (2009) definerer case som; *«empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real life context. The boundaries between the phenomenon and the context are not clearly evident»* (s. 18). Dette betyr at i lys av Yin (2009) har vi foretatt en casestudie som undersøker et fenomen i dybden og innenfor konteksten av det virkelige livet. Yin (2009) peker på at fordi casestudier gir et unikt eksempel på ekte personer i ekte situasjoner, blir det lettere og tydeligere for leseren å forstå datamaterialet og funnene sammenliknet med en fremstilling gjennom abstrakte teorier og prinsipper. Han peker videre på at en ikke nødvendigvis skal generalisere et utvalg. Forskeren bør heller sitte igjen med ny og forbedret kunnskap om et tema (Yin, 2009).

Casestudier er ikke anerkjent som en vitenskapelig metode, men som et forskningsdesign (Cohen et al, 2011). Det skilles ofte mellom tre hovedtyper av forskningsdesign i en casestudie. Disse er eksplorativt (utforskende), deskriptivt (beskrivende) og forklarende (Yin, 2009). Vårt forskningsdesign kan karakteriseres som beskrivende. Bakgrunnen for dette er at vi gjennom intervjuene, fikk informantene selv til å fortelle hvorfor og hvordan de gjennomførte trekantmøter for å realisere tilpasset opplæring. Det var informantenes egne fortellinger vi fikk høre.

Videre har vi valgt et deskriptivt forskningsdesign med en kvalitativ metode for å få en bedre forståelse av trekantmøter i videregående skoler. Fordelen med en kvalitativ undersøkelse er at vi som forskere kom nærmere inn på respondentene, gjennom at vi fikk respondentenes syn, erfaringer og tanker om trekantmøter (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi benyttet oss av et semistrukturert intervju. Det er et delvis styrt intervju med åpne spørsmål. Da forsøker forskeren å se og forstå verden fra intervjupersonens side. Det handler om å spørre, lytte og kritisk følge opp intervjupersonens svar på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi intervjuet fem ulike avdelingsledere, som alle var trinnledere, ved fem ulike videregående skoler i en fylkeskommune i Norge. Skolene vi valgte hadde forskjellige elevgrunnlag og var geografisk plassert ulike steder i fylket. De hadde alle på hjemmesidene eller i offentlige dokumenter vist til at de brukte trekantmøter aktivt og at det var en viktig del i arbeidet med tilpasset opplæring. Denne nærheten, sammen med den fleksibiliteten som følger av datainnsamlingen, gjennom semistrukturert intervju, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville få tak i (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014).

4.2 Utvalg og begrunnelse

Vårt empiriske materiale baserer seg på intervjuer med trinnleder på fem videregående skoler. Skolene er valgt basert på hva Maxwell (2013, s. 97) kaller «*hensiktsmessig utvalg*» (vår oversettelse). I denne utvalgsmetoden blir situasjoner, personer eller aktiviteter bevisst valgt da de gir relevant informasjon om vårt forskningsspørsmål. Dette kan også bli sett på som bekvemmelighetsutvalg, men Maxwell (2013) hevder dette er en form for hensiktsmessig utvalg. Denne utvalgsmetoden gir den beste dataen for vår studie da det ikke finnes noen oversikt over videregående skoler som gjennomfører trekantmøter og det er ikke en fast møtearena i norsk skole hva vi vet. Utfordringene med bruk av denne utvalgsmetoden er at undersøkelsen blir lite representativ.

For å få et godt innblikk i trekantmøter er vårt utvalg fem forskjellige skoler med hensyn på elevgrunnlag, faglig tilbud, geografisk plassering og inntakspoeng. Vi har likevel for å kunne få et mer pålitelig datamateriale, intervjuet trinnleder på vg1 studiespesialisering på skolene. Dette trinnet er interessant i henhold til vår forskning fordi disse elevene er en relativ homogen gruppe med tanke på faglige interesser og de har de samme fagene, unntatt ulikt matematikknivå og fremmedspråk. Dette gav en lik ytre ramme i vårt utvalg med hensyn på fagtilbud, timetall og kompetansemål. At elevene gikk vg1 betyr at de er nye på skolen og de har i mindre grad blitt en del av skolens kultur i forhold til vg2 og vg3 elever, samt at trinnleder

i mindre grad hadde en historikk på elevens læring. Skolen måtte derfor kartlegge elevens faglige og sosiale behov.

I vårt utvalg var det både mannlige og kvinnelige trinnledere, men dette var ikke noe bevisst utvalgs-kriterium, og kjønnsforskjeller er ikke en del av vår analyse.

Vi valgte å begrense våre intervjuer til fem forskjellige skoler. Hensikten med en slik begrenset kvalitativ undersøkelse er ikke å trekke noen generelle konklusjoner, men å gi et situasjonsoverblick som kan belyse tendenser som kan undersøkes nærmere. Målet vårt var å se på hvordan trekantmøter brukes i oppfølging i realisering av målet om tilpasset opplæring og denne studien kan bare si noe om hvordan dette blir gjort i vårt utvalg. Det kan likevel peke på noen tendenser som kan forskes videre på.

4.3 Datainnsamling og transkripsjon

Før vi innhentet data fra de fem videregående skolene gjennomførte vi en pilotundersøkelse på egen skole i februar 2019. Hensikten med dette var å teste vårt forskningsdesign, intervjuguide, opptaksutstyret og vår rolle som intervjuere. Med utgangspunkt i dette ble intervjuguiden noe justert.

Vi gjennomførte intervjuene etter de første trekantmøtene i andre termin, fordi da var terminkarakteren blitt publisert. En kunne dermed anta at tilpasset opplæring var et sentralt tema på disse møtene, da elevens faglige prestasjon og utvikling var i fokus. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og de varte mellom 30-40 minutter. Vi besøkte skolene og gjennomførte intervjuene av trinnlederne på deres møterom (se vedlegg 1). Vi var begge tilstede i alle intervjuene og tok egne notater i løpet av intervjuet, i hovedsak som en sikkerhet i tilfelle lydopptaker ikke virket, men også slik at vi kunne notere kroppsspråk, stemning og annet rundt intervjuet som ikke ble fanget opp på lydbånd.

Rett etter hvert intervju satte vi av tid til å reflektere over hva vi hadde sett og hørt. Da var fortsatt våre inntrykk ferske og vi fikk oppsummert foreløpige tanker om forskningsspørsmålene våre. Vi transkriberte intervjuene hver for oss i løpet av den samme uke som intervjuene ble gjennomført. For å kvalitetssikre at vi transkriberte intervjuene på samme måte sammenlignet vi de i etterkant og der det var avvik hørte vi på lydopptakene på nytt. Vi hadde i forkant blitt enige om å transkribere ordrett det som ble sagt inklusive følelsesmessige uttrykk som sukk og latter, pauser og intonasjonsmessige understrekinger.

4.4 Kort beskrivelse av informantene

Vi utførte vår datainnhenting ved fem videregående skoler i samme fylkeskommune som alle har vært tydelige på at de gjennomfører trekantmøter. I tabellen nedenfor er en beskrivelse av de ulike informantene.

Tabell 1: Oversikt over skoler og informanter

Skolenavn	Antall elever	Informant	Informasjon om skolen
Myren videregående skole	600	Lars er trinnleder på vg1 studiespesialisering. Dette har han vært de to siste årene.	Skolen er en kombinert skole og ligger i utkanten av fylkeskommunen. Skolen har lave inntakspoeng. Skolen har et flerkulturelt elevgrunnlag. På denne skolen har trinnlederne ansvar for samme trinn hvert år.
Fjelltoppen videregående skole	700	Karianne er trinnleder på vg1 studiespesialisering. Hun har vært trinnleder i to år og har tidligere vært rådgiver	Skolen ligger sentralt i fylkeskommunen og har studieforbereende utdanningsprogram. Skolen har gjennomsnittlig inntakspoeng. Skolen har elever fra hele fylkeskommunen. På denne skolen har trinnlederne ansvar for de samme elevene gjennom tre år.
Granskogen videregående skole	800	Vegard er trinnleder på vg1 studiespesialisering og har vært det i to år.	Skolen ligger i utkanten av fylkeskommunen og har studieforbereende utdanningsprogram. Skolen har høye inntakspoeng. Skolen har elever fra hele fylkeskommunen. På denne skolen har trinnlederne ansvar for de samme elevene gjennom tre år.
Bjørklia videregående skole	900	Maria er trinnleder på vg1 studiespesialisering. Hun har vært på skolen i 6 år.	Skolen ligger sentralt i fylkeskommunen og har studieforbereende utdanningsprogram. Skolen har høye inntakspoeng. Skolen har elever fra hele fylkeskommunen. På denne skolen har trinnlederne ansvar for de samme elevene gjennom tre år.
Eiktuen videregående skole	600	Linn er trinnleder på vg1 studiespesialisering i tillegg også for vg2 og vg3 elevene på studiespesialisering. Hun har vært på skolen siden oppstart.	Skolen ligger midt i fylkeskommunen og er relativt nystartet og har studieforbereende utdanningsprogram. Skolen har gjennomsnittlige inntakspoeng. Skolen har elever fra hele fylkeskommunen. På denne skolen har trinnlederne ansvar for de samme elevene gjennom tre år.

4.5 Analysearbeidet og koding

Etter at vi transkriberte intervjuene, begynte vi prosessen med koding. Koding er en prosess hvor man organiserer dataene i temaer og plasserer de i ord som representerer kategorier (Creswell, 2014).

Vi tok utgangspunkt i metoden Tesch's Eight Steps in the Coding Process» som vi hentet fra Creswell (2014). Metoden starter først ved at man skal få en oversikt over det transkriberte materialet og vi leste begge all transkribering nøye og skrev ned noen tanker som kom mens vi leste. Videre tok vi et intervju og gransket det nærmere ved å se på den underliggende

meningen. Vi gjorde det på alt datamateriale og skrev i fellesskap ned de ulike temaene som vi fikk ut av datamaterialet og slo sammen de som lignet på hverandre. Vi satte koder på de ulike temaene og sorterte temaene etter dem.

Våre koder er lærernes praksis (LP), oppfølging av lærere (OPL), oppfølging av elever (OPE), organisering (ORG), tilpasset opplæring (TPO), profesjonsutviklingsarenaer (PROA) og pedagogisk ledelse (PL). Vi mener disse kodene innhentet informasjon som vi trengte for å svare på våre forskningsspørsmål. I kodearbeidet sorterte vi ulike ord og uttalelser under de ulike kodene som ble benyttet inn i selve analysearbeidet av det empiriske datamaterialet. Et eksempel fra kodearbeidet er koden PL som vi knyttet sammen med blant annet begrepene *sammen, felles og kollektivt*. Fordelen med dette er også at vi kunne begynne med å gjennomføre en foreløpig analyse. Vi benyttet oss av innholdsanalyse, hvilket betyr å gjengi relevante slutninger fra teksten til relevante tolkninger for vår problemstilling (Cohen et al, 2011). Vi vil bruke direkte sitater fra intervjuene til å presentere funn til våre forskningsspørsmål.

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Forskerens tilstedeværelse kan gi bias responses. Trinnlederne som vi observerte kunne være påvirket av at de visste at temaet var tilpasset opplæring og at dette er et sentralt tema i norsk utdanning. En kan dermed anta deres svar i noen grad ble påvirket av dette. Det er heller ikke alle som er like gode til å uttrykke seg eller er like reflekterende (Creswell, 2014), og det kunne gjøre at informasjonen ikke ble fanget opp hos oss eller uttrykt på en informativ måte.

Validiteten i vår forskning handler om den metodiske tilnærming vi ønsker å benytte og om datagrunnlaget for slutningene er pålitelige og om andre mulige feilkilder er vurdert (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2017). Innen samfunnsvitenskap har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet blitt satt i sammenheng med verifisering av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse begrepene er i særlig grad knyttet til kvalitative forskningsmetoder.

Det er viktig at vi som forskere er pålitelige ved å være nøyaktige og ærlige i forskningen. Validitet betyr gyldighet og er et uttrykk for hvor godt det innsamlede datamateriale, svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget (Kvale & Brinkmann, 2017). I vår studie ville respondentene gjennom intervju være helt relevante for å belyse problemstillingen. Det var avgjørende og viktig for denne forskningen at respondentene opplevde intervjuet som positivt og derfor ønsket å bidra til vår forskning. Å behandle respondentene med profesjonalitet

og konfidensialitet var dermed viktig fordi påliteligheten også avhenger av deltakernes integritet og ønske om å svare autentisk (Dalen, 2013).

4.7 Etiske refleksjoner

I en kvalitativ undersøkelse er det noen etiske spørsmål som fremkommer og som skal fungere som påminnelser om hva man skal se etter i praksis når man utfører et intervju (Kvale & Brinkmann, 2017). Disse kalles for fire usikkerhetsområder og er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110). Vi har i denne oppgaven et eget underkapittel om forskerens rolle.

Før vi gjennomførte datainnhenting sendte vi en formell søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), (se vedlegg 2). Dette sikrer de etiske sidene ved planleggingen av intervjuene. Alle som deltok i studiet fikk et samtykkeskjema som de leste igjennom før intervjuene (se vedlegg 3) og vi informerte også muntlig innholdet til våre respondenter. Vi fikk forklart trinnlederne hvordan vi ville sikre konfidensialiteten i vår studie, formål med studien og åpenhet i hele prosessen. Dette kalles informert samtykke og er en viktig del for å sikre det etiske ved datainnsamlingen. Deltakerne fikk også tydelig beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

Vi transkriberte begge alle lydopptakene hver for oss. For å sikre at vi hadde fått med oss det samme og oppfattet intervjuene på samme måte sammenlignet vi våre notater i etterkant. All data ble anonymisert for å hindre at, det som ble formidlet i de ulike intervjuene, skulle kunne relateres tilbake til de ulike skolene. Å sikre konfidensialiteten i studiet er viktig, og vi var tydelige på dette ovenfor trinnlederne, at da lydopptakene var transkribert ble de umiddelbart slettet. Selve notatene fra transkriberingen ble laget lokalt på en passordbelagt PC og slettet når analysedelen var ferdigstilt.

En etisk utfordring for en forsker er informantens velvære og eventuelle negative konsekvenser av intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne sammenhengen er den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet avgjørende dersom intervjuer skal føre til ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi ga våre informanter anledning til å velge både sted og tidspunkt for intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på de ulike skolene. Vi understreket også tydelig at deres kompetanse og erfaring med gjennomføringen av trekantmøter var viktig kunnskap for vår studie.

En annen etisk utfordring ved gjennomføring av intervjuene er analyseprosessen i etterkant hvor intervjuene ble transkribert og tolket. Kunnskapen som formidles i intervjuene mellom informanten og intervjueren, er avhengig av relasjonen mellom dem. Relasjonen er igjen avhengig av intervjuerens evne til å skape rom og trygge rammer i intervjusituasjonen, slik at informanten kan snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi var opptatt av at informantene også skulle se hensikten med vår studie og se hvilke fordelaktige konsekvenser studien ville ha for dem. Vi har vurdert det slik at ved hjelp av vår studie kan vi bidra til økt bevissthet rundt begrepet tilpasset opplæring og viktigheten av å drøfte dette i sammenheng med elevenes læring og veiledning av faglærere.

I etterkant av intervjuene, fikk de fem trinnlederne tilbud om å få tilsendt oppgaven og dette ønsket de alle. I selve analyseprosessen har vi imidlertid ikke åpnet opp for at informantene skulle få innsyn i hvordan uttalelsene er blitt tolket. Siden vi har vært to, hele veien i analyseprosessen og tolkningsprosessen, mener vi objektiviteten i tolkningene likevel er styrket og dermed styrkes også de etiske hensynene under en slik analyseprosess.

4.8 Forskerrollen

I en kvalitativ undersøkelse har forskeren en sentral rolle og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på dataen (Kvale & Brinkmann, 2017, s.108). I denne studien har vi vært to gjennom alle deler av oppgaven og vi har opplevd i vårt arbeid, at det å være to personer har vært en stor fordel. Først forsterkes reliabiliteten i både intervju og i analyseprosessen. Når vi utarbeidet intervjuguiden gikk vi igjennom og diskuterte flere ganger spørsmålene slik at vi var sikre på at det for eksempel ikke var noen ledende spørsmål i guiden. I selve intervjuet fordelte vi spørsmålene mellom oss, men i tilfelle vi hadde oppfølgingsspørsmål kunne vi komme med innspill. Vår erfaring var at dette forsterket selve intervjuet og at vi oppklarte uklarheter og eventuelle misforståelser. I transkriberingsarbeidet vil det å være to personer være en spesielt viktig styrke. Rett etter at intervjuene var gjennomført satt vi sammen og diskuterte våre første inntrykk. Dette for å se om vi hadde oppfattet det sentrale i intervjuet på lik måte. Vi transkriberte begge alle intervjuer etter et felles system. Vi sammenlignet våre notater og der vi hadde oppfattet intervjuet ulikt lyttet vi sammen på opptakene og transkriberte de sammen. Dette mener vi styrker den vitenskapelige kvaliteten på vår studie og igjen kan bidra til at våre funn er mer nøyaktige og representative (Brinkmann & Kvale, 2017), enn om vi hadde utført alt arbeid selv. Samtidig er vi bevisste på at det kan være en forskjell på våre oppfatninger, men vi har forsøkt å motvirke det Kvale (2009, s. 250) kaller for «en vilkårlig subjektivitet».

På den andre siden, kan det at vi jobber i skolen og gjennomfører trekantmøter på egen skole, påvirke uavhengighet av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017). Informantene kan vite at vi har erfaring fra slike møtearenaer ved egen skole og kan derfor søke bekreftelse hos oss, samtidig som de ikke vil vise svakhetene ved sine rutiner rundt egne møter. Det kan også føre til en kollegial samtale over temaet hvor man deler erfaring og utfordringer om trekantmøter. En risiko med det kan være at vi som intervjuere kan identifisere oss med respondentene slik at vi ikke holder den profesjonelle avstanden som styrker studiens uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Det handler om at vi da tolker og rapporter alt fra respondentenes perspektiver. Det å være to intervjuere kan øke uavhengigheten på undersøkelsen, da vi kan fungere som kontrollfunksjoner for hverandre i tilfelle intervjuene blir mer en kollegial samtale enn et forskningsintervju.

En annen utfordring med å være to er at man kan oppleve uenighet i for eksempel utforming av intervjuguide og man må bli enige i spørsmålsutformingen. Vi diskuterte spørsmålene flere ganger og spisset de ut fra begges synspunkter, men det finnes en fare at nyanser kan bli mindre i denne diskusjonen. Likevel mener vi at det er en styrke å ha en annen å diskutere spørsmålene med og vi har sett nytten av å kunne bruke hverandres kompetanser i dette arbeidet. Dette gjelder også gjennom hele studiet, i tillegg til å ha sine egne tanker og refleksjoner er man nødt til å sette seg inn i den andres refleksjoner. Dette tenker vi styrker validiteten i oppgaven.

Vi vil dermed fremheve at det å være to intervjuere i innhenting av dataen har vært en styrke ved at det har forbedret både reliabiliteten og validiteten av oppgaven, da alle beslutninger og tolkninger har blitt diskutert og kvalitetssikret av oss begge.

5.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet vil vi presentere sentrale funn som belyser vår problemstilling: *«Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med å realisere målet om tilpasset opplæring i videregående skole?»*

Først vil vi avklare hvordan trinnlederne tolker begrepet tilpasset opplæring da dette er grunnlaget for videre analyse. Deres tolkninger og begrensinger av begrepet kan påvirke hvordan man jobbet med tilpasset opplæring i trekantmøtene.

Det analytiske utgangspunktet for oppgaven er å se på de ulike forskningsspørsmålene. Vi begynner med hvorfor og hvordan trekantmøter ble initiert på skolene. Vi vil også se på det andre forskningsspørsmålet om hvordan trinnlederne selv opplever at tilpasset opplæring blir pratet om på trekantmøter. Her vil vi vise til at det blir pratet om tilpasset opplæring med utgangspunkt i faglig utfordringer, fullført og bestått, psykososiale miljøet og tiltak rundt elever. Til slutt vil vi presentere våre funn knyttet til det tredje forskningsspørsmålet om trinnlederens egen oppfatning av hvordan informasjon fra trekantmøtene kan bidra til profesjonsutvikling blant lærerne med tanke på målet om å realisere tilpasset opplæring.

5.1 Trinnledernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som kan tolkes på flere forskjellige måter og våre trinnledere fikk forklare sin oppfatning av begrepet.

Lars fra Myren vgs var veldig tydelig i sin definisjon av begrepet. Han sa «opplæringen er av en sånn karakter at eleven kan få læringsutbytte og vekst av det». Dette er i samsvar med Maria fra Bjørklia vgs som sier at «tilpasset opplæring ser jeg på som å legge til rette for elevenes faglige utvikling i ordinær undervisning, slik at elevene kan utvikle seg fra sitt faglige ståsted». Utfra denne tolkningen kan vi se at Lars fra Myren vgs og Maria fra Bjørklia vgs har et tydelig fokus på individet, og samtidig ser vi at de har en kontinuitet i oppfølging av eleven og det å være tett på eleven. Det handler om å samle inn informasjon om eleven slik at man får full oversikt og kan fordele ansvaret utfra dette. Trekantmøter mener de begge er en god arena for det. Dette er i tråd med det som Karianne fra Fjelltoppen vgs svarte. Hun har også individperspektivet da hun mener at man skal se på hver enkelt elev og hvilke behov den enkelte har. Karianne fra Fjelltoppen vgs er imidlertid veldig tydelig på at tilpasset opplæring skal skje i klasserommet. Vegard fra Granskogen vgs tolkning er i tråd med de andre skolenes, men han

viser også til sin rolle som leder i tilpasset opplæring. Han sier at: «(...) vekke elevens følelse av at dette går, det og få eleven til å tro på det, få læreren til å tro på at den eleven som fikk en toer, kan løftes».

For Vegard fra Granskogen vgs handler det også om å jobbe med holdninger hos lærerne til at alle elever kan lære og at lærerne selv kan få til å jobbe med tilpasset opplæring i klasserommet. Linn fra Eiktuen vgs er tydelig på at tilpasset opplæring gjelder alle type elever da hun definerer begrepet som «enten det er å få en ståkarakter eller å bli utfordra faglig for å nå lengre». Lars fra Myren vgs viser også dette gjennom sin kommentar «og så skulle vi så klart og brukt mer tid på, fordi tilpasset opplæring er det skal de ha som er femmerkandidater også». Det Linn fra Eiktuen vgs også er tydelig på er at tilpasset opplæring blir man aldri utlært i da hun sier at «man kan jo si at tilpasset opplæring er et ideal for skolen som man aldri kan få helt til». Maria fra Bjørklia vgs støtter også opp rundt at tilpasset opplæring er utfordrende da hun sier at «det er vanskelig i en klasse med 30 elever som alle har sitt behov for tilpasset opplæring, enten de er faglig sterke eller svake».

Alle trinnlederne ser på tilpasset opplæring som en viktig del av opplæringen og at det handler om å heve hver enkelt elev utfra sitt ståsted innenfor klasserommets rammer. Trinnlederne er også opptatt av at det å legge til rette for at de faglig sterke elever kan utvikle seg er også et ledd i tilpasset opplæring, men at jobbe med de elevene som har utfordringer er det primære fokuset. Det vises også at tilpasset opplæring er vanskelig og at det er viktig å jobbe med det i skolen.

5.2 Bakgrunn for trekantmøter i norsk videregående skole

Trekantmøtene på Myren vgs startet fordi trinnleder, rådgiver og kontaktlærer ønsket å komme tettere sammen og ha et tettere skole-hjemsamarbeid. Lars fra Myren vgs forteller at:

Så det å komme sammen da, så klarer vi å ha en kontinuitet i oppfølgingen og være tett på eleven, tett på hjemmet. Eventuelt tett på de lærerne som setter IV og sånn.

På Granskogen vgs er tanken at trekantmøtene skal være en arena for kontaktlærerne og Vegard fra Granskogen vgs var tydelig på at møtene er kontaktlærerne arena. Dette bekreftes i hans uttalelse:

Mmm, de er blitt initiert fordi man ønsker å få en tettere oppfølging av kontaktlærerne da. Kontaktlærerne har et forum hvor de kan drøfte ting og få støtte på ting de trenger støtte til da.

På Fjelltoppen vgs var trekantmøter imidlertid initiert for å få bedre oversikt over elevene og deres fravær. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier «vi så jo behovet for å ha mer innsikt som trinnledere også». Maria fra Bjørklia vgs oppsummerer bakgrunnen for trekantmøtene som at det:

(...) var nok for å ha en møtearena for å diskutere ulike problem rundt eleven, både gjeldende fravær og faglig oppfølging.

På Eiktuen vgs som nyoppstartet skole var trekantmøter allerede en rutine fra starten av ved skolen. Linn fra Eiktuen vgs sier at dette er en vanlig modell i fylkeskommunen. Ut ifra svarene hos alle respondentene har grunnen for å begynne med trekantmøter vært et ønske om at aktørene i skolen jobber tettere sammen for å kunne redusere fravær og frafall, samt øke læringsutbyttet hos elevene. De sier også at trekantmøter fungerer som en arena til å ta opp utfordringer og diskutere disse.

Under intervjuene kom det frem at skolene hadde tilnærmet lik struktur på trekantmøtene. Hyppigheten på møtene var ett per måned hos Myren vgs til omtrent tre per halvår hos de andre skolene, men Eiktuen vgs har fast hver sjettede uke. Lengden på møtene varierte fra tretti til seksti minutter. Granskogen vgs hadde også møter uten trinnleder tilstede tre av seks ganger. De var også tydelige på at møtene var kontaktlærernes arena. Her var det også rådgiver som innkalte til møtene, det var det også på Eiktuen vgs, mens på de andre tre skolene var det trinnleder som hadde det ansvaret.

Det er en tydelig agenda på alle skolene, men de har ulike innfallsvinklinger og møtestruktur. Alle trekantmøtene begynner med at de har en plan på hvilke elever de ønsker å diskutere i det møtet. På Myren vgs og Granskogen vgs tok de utgangspunkt i undervisvurdering, terminkarakterene og fravær fra første termin, mens på Eiktuen vgs var trinnlederen Linn tydelig på at de også tok opp saker fra forrige møte. Hun sier at:

Vi har egentlig enn sånn fast agenda som ligger der. Der vi går igjennom elevens fravær og fagvurdering (...) også er det jo selvfølgelig, det vil jo være elever som går igjen fra møte til møte og det er jo bare naturlig.

Vi kan ser her at skolene i hovedsak tar opp elever som har høyt fravær eller som har faglige utfordringer, noe som tyder på at tilpasset opplæring er et naturlig tema som går igjen fra møte til møte.

I tillegg til fagkarakterer og fravær har også trinnledere, rådgivere eller kontaktlærere kunnskap om elevene som de tar med inn i trekantmøtet. Hos våre respondenter var kunnskap i hovedsak utfordringer hos eleven, men også hvordan faglærer opplevde elevene. Linn fra Eiktuen vgs sier for eksempel at «alle kan ta opp saker som de har behov for å ta opp» og dette støttes av Lars fra Myren vgs som sier at «tilbakemelding fra respektive faglærere hvis det har vært noe avvik blir også diskutert i trekantmøtet».

Alle de fem skolene hadde forskjellig praksis for referatføring av trekantmøtene, men de innhold i hovedsak informasjon om eleven, tiltak som skal settes i gang og oppfølging av tiltak fra tidligere. På Granskogen vgs var det kontaktlæreren som skrev referat da de var veldig tydelig på at det var kontaktlærer som eide trekantmøtet. Dette kan handle om ansvarliggjøring av kontaktlærerne.

På Fjelltoppen vgs og Eiktuen vgs var det rådgiver som hadde ansvar for referater, men det var ikke helt tydelig på Fjelltoppen vgs hvor dette ble arkivert. Trinnleder Karianne på Fjelltoppen vgs hadde sine notater i tillegg, mens rådgiver hadde sine og hun sier: «viktige opplysninger blir arkivert på webben». Dette kan bety at de ikke er helt tydelig for deltakerne om hva og hvem som har ansvar for de ulike tiltakene som skal følges opp rundt enkelt elever. Dette kan ha betydning effekten av trekantmøtene på Fjelltoppen vgs.

Eiketunet vgs hadde referatet i en webløsning hvor alle deltakere i trekantmøtet hadde tilgang til enhver tid og det oppdateres kontinuerlig. På Bjørklia vgs skrev trinnlederen Maria selv referat og arkiverte dette i skolen arkiv og la kopier i hyllen til rådgiver og kontaktlærer. Referatet var et levende dokument og hvor ny informasjon om eleven ble lagt inn fortløpende etter hvert trekantmøte. Å ha referat tilgjengelig for deltakerne og dersom tiltakene blir fulgt opp på etterfølgende møte kan dette gjøre at tiltakene raskere blir iverksatte på skolen. På Myren vgs hadde de ikke noen tydelig rutine på dette.

Vi ser at det er forskjell både på agenda og referatføring, men alle skoler uttrykte likevel en form for rutine der de har en rød tråd gjennom alle trekantmøter i et skoleår, med oppfølging og evaluering.

5.3 Hva prates det om i trekantmøter?

I denne delen vil vi presentere våre funn med tanke på hva de prater om på trekantmøter. Vi vil fremstille hvordan de prater om tilpasset opplæring og faglige utfordringer. Fullført og bestått er et sentralt gitt mål og vi vil også presentere hvordan dette kom frem i intervjuene. Til slutt vil vi presentere psykososialt miljø og hvordan de pratet om eventuelle tiltak i trekantmøtene.

5.3.1 Det prates om tilpasset opplæring og faglig utfordringer

På de skolene hvor vi gjennomførte våre intervjuer var fokus i trekantmøtene i hovedsak på elever som sliter faglig og/eller psykososialt. Alle respondentene gav uttrykk av at de pratet om tilpasset opplæring knyttet til denne gruppen av elever på møtene.

Møtene i løpet av skoleåret har omtrent samme gjennomgående temaer hvor de tar utgangspunkt i klasselisten og deltakerne har ulik informasjon om elevene. Vi gjennomførte intervjuet etter at første termin var avsluttet og alle respondenter fortalte at på de første møtene etter jul, var utgangspunktet terminkarakter fra første termin og fravær. De var enige om at første møtet var viktig for å få en oversikt over situasjonen til elevene og behov for tilrettelegginger i andre termin. Terminkarakteren er en dokumentasjon på hvor elevene står i de ulike fagene og elevene som de i hovedsak pratet om var de som slet faglig.

Alle trinnledere fortalte at de pratet om tilpasset opplæring på trekantmøtene og at utgangspunktet for samtalen er undervisningsvurderinger, karakterer og fravær. Linn fra Eiktuen vgs sier at de prater om «... for eksempel ulike tilpasninger som elevene har behov for». Dette er i tråd med Maria fra Bjørklia vgs som bekrefter det gjennom følgende «vi prater om hvordan elevene skal kunne utvikle seg faglig, men vi prater også mye om deres psykososiale utfordringer og tilpasninger knyttet til det». Karianne fra Fjelltoppen vgs er enda mer konkret da hun sier «vi snakker mye om hvordan en lærer kan gi en elev som sliter tilpasset opplæring (...) kan tilrettelegge for henne, sånn at hun kommer seg videre (...) at man prøver å tilrettelegge i vanlig undervisning».

Linn fra Eiktuen vgs beskrev at trekantmøtene var en arena hvor man tydelig diskuterer og deler kunnskap om tilpasset opplæring. Linn sier blant annet at:

Det ikke bare er noe alle sitter alene og finner ut av, men at vi kan være litt åpne med i disse møtene om hvordan vi jobber og hva som kan være fint. Så det er mye tilpasset opplæring som vi diskuterer.

Disse sitatene viser at trinnlederne bruker sin kunnskap om tilpasset opplæring i møtene for å få en oversikt over elevene i de enkelte klassene. De ser på møtene som en arena hvor de kan diskutere dette temaet med to andre aktører. Vi ser også at de tenker tiltak rundt elevene.

På grunn av tidsbegrensninger og en hektisk hverdag opplever de at det finnes et større en potensial i møtene og dette er tydelig i Lars fra Myren vgs utsagn «vi har for mange saker at vi ikke rekker å jobbe bredt nok eller dypt nok». På denne skolen var det mye utfordringer, og hver elev tok lang tid. Lars fra Myren vgs sier at de ikke prater direkte om tilpasset opplæring i møtene, men de kartlegger hvordan elevene ligger an og som deretter blir brukt i etterkant av møtet i oppfølging av faglærere.

Vegard fra Granskogen vgs tar det et steg videre ved at han også ser trekantmøtene som en arena for direkte kompetanseheving av kontaktlærere. På denne skolen har de heller ikke de samme utfordringene som på Myren vgs. Vegard fra Granskogen vgs sier:

Hmm, og så handler min jobb her om å spille litt ball med kontaktlærerne og veilede dem litt. Ok, hva gjør vi da og prøver og få dem til å prøve og se på med litt nye øyene på problemstillingene.

Dette viser at alle skoler bruker trekantmøter som en arena for å prate om og å kartlegge elevers læringsbehov og om det er behov tilpasninger. For å diskutere dette tar de utgangspunkt i karakter og fravær. De forteller også at det er en god møteplass for å diskutere tilpasset opplæring.

Trinnlederne la imidlertid vekt på noen enkelte fag som det ble pratet mest om på trekantmøtene. Maria fra Bjørklia vgs sier at «fagene som er mest utsatt er matematikk og fremmedspråk. Det er i de fagene vi ser at elevene sliter mest med og hvor vi får elever som stryker», og Karianne fra Fjelltoppen vgs bekrefter at de prioriterer tilpasset opplæring i matematikk. Hun sier «vi har jo prioritert litt i matematikk, elevene sliter jo med dette faget og da blir det jo veldig fokus på det». Vegard fra Granskogen vgs forteller at de elevene de snakket mest om på siste trekantmøtet var de som slet i matematikk. Han sier «mange av dem vi snakket om her har matematikk». Videre forteller Vegard fra Granskogen vgs at:

Det er språkfag og realfag som ikke, vi ikke får fullført og bestått ofte, det er der skoen trykker for mange av våre elever, det er det skorter litt. Der det stopper for mange elever.

Både matematikk og fremmedspråk er fellesfag som alle på studiespesialisering på vg1 har og vår data viser at det er disse fagene som blir prioritert på trekantmøtene da mange elever sliter med nettopp disse to fagene. Maria fra Bjørklia vgs mener dette kan komme av at:

Matematikk og fremmedspråk er mer utfordrende enn de andre fagene da vi opplever at opplæring i disse fagene kan være i veldig variert art fra ungdomskolene og vi må dermed jobbe mye med tilpasninger i disse fagene.

På Granskogen vgs forteller Vegard at «på siste møte var det ikke så mye akutt, annet enn matematikk og det følger jeg opp med den mattelæreren som har dem».

Det var tydelig at matematikk er det faget hvor det var størst behov for tilpasset opplæring. Trinnlederen fortalte at det var store forskjeller innad matematikkgruppene og for eksempel Maria fra Bjørklia vgs sier at «i matematikk har vi alt fra stryk til elever som får karakter 6, men vi opplever at en del svake elever har mattevegring og de tror at de ikke kan noe». Maria fra Bjørklia vgs fortsetter videre «jeg tror vi trenger diskutere hvordan vi kan få elever med mattevegring til å forstå at de faktisk kan lære, og lærerne må også forstå det».

Man kan da forvente at trinnlederne prater om tilpasset opplæring i disse to fagene i trekantmøtene. Det vi fant hos våre respondenter var at dette ble gjort i mindre grad. På Fjelltoppen vgs opplevde de i år at elevene slet veldig med matematikk i en klasse og faglæreren i matematikk for klassen var også kontaktlærere for en del av elevene. Dersom trekantmøter var en arena preget av tillit og et felles mål kunne man anta at de diskuterte dette i møtet. Imidlertid opplyser Karianne fra Fjelltoppen vgs at:

Fordi vi har elever som delvis bare har firere, nei femmere og seks og så plutselig to i matematikk eller en, jeg tenkte hva skjer. Ehh, hvorfor er det sånn? Og så var det sånn ganske påfallende i år at det var mange som lave karakterer, rundt 2, 1 og IV, ehh, veldig mange. Jeg var så nysgjerrig at jeg gikk inn på ungdomsskolen for jeg tenkte de kommer men, hvor, hva slags karakterer kommer de inn med. Så var det også litt sånn overraskende at de kom inn med relativt greie karakterer. Åhh, jeg tenkte hva er de som skjer, og det er jo litt touchy åhh, ikke sant er det det.

Her ser vi at Karianne fra Fjelltoppen vgs kontrollerte hvordan faglæreren jobbet gjennom å bruke data fra tidligere skolegang og hun finner at de har gått ned i karakter som en konsekvens av matematikkundervisningen i forhold til ungdomsskolen. Det er tydelig at hun ser på dette som en negativ utvikling av læringsutbyttet og i en slik situasjon hadde det vært naturlig å ta det med faggruppen. Karianne fra Fjelltoppen vgs brukte likevel ikke sin makt som trinnleder. Hun hadde erfaring med å ta opp slike saker med faggruppen i matematikk og hun sa «da hadde

jeg veldig mye møter med faggruppen i matematikk, og plutselig skulle jeg prate om matematikk (...) så følte jeg at det ikke var så fruktbart likevel». Dette var på grunn av at hun var samfunnsviter, og at dermed kan dette oppleves som vanskelig. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier videre «å prate om tilpasset opplæring i et fag som jeg selv ikke har undervisningserfaring er utfordrende», og dermed kan vi anta at det prates lite om tilpasset opplæring i dette faget på trekantmøtene på Fjelltoppen vgs. Det er uheldig når det er dette faget som elevene sliter i. Dette er også i tråd med hvordan Vegard fra Granskogen vgs jobber. Han er realist og er tydelig på at han følger opp faglærere innen realfag. Han sier «når det er realfag så er det jeg, er det språk så er det avdelingsleder for språk som har den dialogen». En kan dermed anta at når en trinnleder har fagbakgrunn i andre fag enn i de fagene som det er økt behov for tilpasset opplæring i, kan vi se at det i mindre grad prates om tilpasset opplæring i disse fagene i trekantmøtene og oppfølging av faglærere i disse fagene. Karianne fra Fjelltoppen vgs uttrykte at hun fokuserte i større grad på andre fag. På de andre skolene var ikke dette imidlertid en tydelig problemstilling uten de pratet om tilpasset opplæring i fag hvor de ikke hadde sin fagbakgrunn fra. Maria fra Bjørklia vgs sier «som trinnleder på vg1 veileder jeg lærerne som har elevene på dette trinnet selv om jeg ikke har fagansvar for disse lærerne (...)». Lars fra Myren vgs var enda tydeligere på at han gikk direkte til faglærer uavhengig av fag. Han sa:

Og jeg sier kan du endre vurderingspraksisen din, ehh, opplæringa er den tilpasset tilstrekkelig og så videre og så er vi på det undervisningstekniske. Hvorfor er det en ener i ehhm, matematikk. Ja, for faglærer svarer sånn og sånn og så slik.

Her ser vi trinnlederne har forskjellige tilnærming for å ta i bruk sin rolle som pedagogisk leder. På enkelte skoler har trinnleder oppfølging av alle lærerne som er involvert i det trinnet, mens på andre skoler følger man de faglærerne som tilhører samme avdeling som en selv. Dette kan være på grunn av strukturer internt på skolen, egen autoritet som leder eller relasjoner mellom trinnleder og lærere.

Det prates også mest om elever som har faglige utfordringer i matematikk og fremmedspråk og som trenger tettere oppfølging. De refererte ikke til andre elever eller andre fag da de fortalte om innhold i trekantmøter. Dette viser at på skolene er det enkelte elevgrupper som tar alt fokus. Dette kanskje begrunnes i kravet om fullført og bestått, og at de ikke hadde nok tid til å diskutere elevene og at det var 30 elever i en klasse.

5.3.2 Det prates om fullført og bestått

Ved Eiktuen vgs har de rapportering av karakterer hver sjette uke og Linn fra Eiktuen vgs var også tydelig på at skoleeier krevde to midtveisvurderinger i tillegg til terminkarakter og standpunkt karakter. Linn fra Eiktuen vgs sier «vi må ha to midtveisvurderinger i tillegg til halvårsvurderingen. Og vi har jo da i tillegg to ekstra til det». De andre skolene har den samme skoleeier, men de nevnte ikke at skolen måtte rapportere midtveiskarakterer to ganger i året. Dette kan bety at vi var der etter terminkarakter var satt og at denne dokumentasjon var i fokus. Det er likevel tydelig at skoleeier har en påvirkning på innhold i trekantmøter gjennom styringssignaler.

Dette vises også tydelig da tre av skolene kommenterte at de blir målt på fullført og bestått og at dette er noe deres skoler er veldig opptatt av. Alle respondenter sa at de pratet i hovedsak om de elevene som sliter enten faglig og psykososialt. Målet om økt fullført og bestått kan dermed være en medvirkende faktor til at fokuset på trekantmøtene i hovedsak ligger på de svake elevene, de som har fått karakter 1 eller 2, og IV. Å få disse elevene igjennom videregående skole med vitnemål, om de bare har fått 2 i alle fag, teller positivt på resultatene om fullført og bestått til skolen. Dersom en elev hever seg fra karakter 4 til 6, vises ikke like tydelig. Lars fra Myren vgs sier at:

Vi prøver å ha en tråd gjennom hele arbeidet for målsettingen vår er å løfte flest av elevene opp på minimum to og bedre. Mitt fokus er hele tiden å holde trykket på enerne og IV.

Lars fra Myren vgs viste til et møte med fylkeskommune hvor dette var et tema. Myren vgs hadde gode resultater i fullført og bestått til tross for lave inntakspoeng og de hadde fått positiv respons fra skoleeier og andre videregående skoler i fylket. Likevel ønsker Lars fra Myren vgs å fokusere på tilpasset opplæring også for de andre elevene. Hans refleksjon rundt dette er at:

Men når vi har så pass mange elever som ligger med IV og en, så kan vi ikke ignorere det. Det er tidkrevende også så det blir liksom en hard prioritering.

Karianne på Fjelltoppen vgs er også bevisst på hva de blir målt etter og hun sier:

Ehh, men det eeer nok mer fokus på akkurat det og så hva det vi får ovenfra. Fullført og bestått. Vi får jo det hele tiden. Så fokuset ligger nok mer der.

Dette er i samsvar med Linn fra Eiktuen vgs som også sier «det kan henge sammen med sånne styringssignaler ovenfra». Dette viser at skolene er opptatt av å levere resultater og setter fokus hvor det som gir mest uttelling basert på målekriteriene fra skoleeier.

Hverken Vegard fra Granskogen vgs eller Maria fra Bjørklia vgs på sin side legger like stor vekt på dette målet. Begge er trinnleder på skoler med høye inntakspoeng og deres elevmasse trenger ikke i like stor grad samme oppfølging på å fullføre og bestå. Likevel har de elever som ligger på karakter IV og 1 i for eksempel matematikk, men grunnet mindre fokus på det å øke fullført og bestått på Granskogen vgs og Bjørklia vgs antok vi at de hadde et høyere faglig fokus og et fokus på hvordan alle elever kan få økt læringsutbytte. Likevel kommer det ikke frem i intervjuene at de prater spesifikt om tilpasset opplæring for de sterke elevene, men at de også i hovedsak prater om elever som sliter enten psykososialt eller faglig. Vegard fra Granskogen vgs sier for eksempel «hvordan skal vi løfte en elev fra en toer til en treer» og Maria fra Bjørklia vgs sier «de elevene som det ikke er noe spesielt med sier vi bare ok». På Eiktuen vgs viser de også til at de prater mindre om elevene som gjør det bra ved at Linn fra Eiktuen vgs sier:

Hmm, vi ser jo at det blir veldig fokus på tilpasning til de som sliter mest faglig eller psykososialt og at vi ikke alltid får diskutert tilpasning til de som sitter og kjeder seg. Der har vi nok litt å gå på.

Tilpasset opplæring gjelder alle elevene, men i trekantmøtene hvor tilpasset opplæring er et tema handler samtalene mest om elever med utfordringer. Respondentene er enige om at de faglig sterke elevene kommer seg igjennom uansett. Linn fra Eiktuen vgs sier videre at:

Vi har et større ansvar for å hjelpe som virkelig sliter, eeeee, enn å hjelpe den beren til å nå enda lenger. De klarer seg liksom greit ha,ha,ha. Også er det litt problematisk å tenke sånn (...).

Responsen som Linn gir i form av en latter oppfattes ikke som nedlatende, men mer som dårlig samvittighet for at de som skole ikke har nok fokus på tilpasset opplæring til alle elever. Karianne på Fjelltoppen vgs uttrykker også frustrasjon over at fokus er på elever som har utfordringer. Hun innrømmer at det ikke er fokus på elever som ligger på fire eller fem ved at hun sier «(...) det gjør vi ikke». Ulempen ved å vri oppmerksomheten mot elever med faglig og psykososiale utfordringer kan være at de andre elevgruppene ikke får oppfylt sin rettighet innen tilpasset opplæring og dermed ikke når sitt potensial.

Linn fra Eiktuen vgs er relativt klar på at alle har et ansvar for at elever skal lære seg mer og hun sier at «jeg opplever jo at lærerne er veldig bevisste på det ansvar som de har og at det ikke er noe som vi trenger å fortelle, eh, til den enkelte». Karianne fra Fjelltoppen vgs sier at de ikke har en tydelig arena hvor de diskuterer tilpasset opplæring for alle elever uavhengig faglig nivå og dette er heller ikke noe som de andre respondentene pratet om. Det kan virke som at hver enkelt lærer må jobbe med dette på egen hånd. Likevel kan tilpasset opplæring skje for disse elevene i klasserommet av faglærere, men dette kommer ikke frem i intervjuene eller er et tema på trekantmøtene.

Vi ser fra vårt datamateriale at uansett inntakspoeng er temaet på møtene elever som har utfordringer faglig. Elever som tilsynelatende fungerer godt i skolen og som ikke trenger spesifikke tilrettelegging virker det som våre respondenter har lite fokus på. Likevel ønsker alle skolene å fokusere mer på denne elevgruppen også, men styringssignalene fullført og bestått setter innhold på møtene. Tidsfaktor og antall elever i klassen bidrar til også at enkelte elevgrupper prioriteres. Temaene i trekantmøtene er imidlertid mer komplekse da de prater både om behov for faglig tilpasninger, men også for psykososiale. Disse to faktorene kan påvirke hverandre, men det trenger heller ikke å være en sammenheng mellom de to. På alle skolene ble det trukket frem at de pratet mye om klasser og klassemiljø.

5.3.3 Det prates om det psykososiale miljøet

Det psykososiale miljøet er viktig for elever på vg1 og Vegard fra Granskogen vgs sier at «også er det det psykososiale, som de må lande og på vg1 handler mye om å finne sin rolle». Karianne fra Fjelltoppen vgs prater også mye om klassekultur og russebusproblematikk. Hun sier «dette begynner allerede på vg1 og dette skaper splittelser innad i klassene, som igjen kan gå ut over læringstrykket i klassene». Dette viser at det også prates om trivsel på skolen og at de tar hensyn til at elevene er nye på skolen og hvor viktig det sosiale spillet er. De var også bevisste på at trivsel er en faktor som påvirker læringsutbyttet. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier videre at «faglig kan det gå strålende, men klassemiljøet er bare ikke veldig bra så da går det mye tid».

I møtene blir det også pratet om hvordan de skal jobbe med læringskultur i klassene og Linn fra Eiktuen vgs sier at:

Læringskulturer på klassenivå. Vi, spesielt i klasser der, der er noe, der det kan være noen utfordringer med det. Ehh, og vi kan diskutere hvordan vi skal ta tak i det. Mmm, ja.

Mens Lars på Myren vgs forteller også at mye av samtalene på møtene handler om klassekultur og sosialisering. På denne skolen, med lave inntakspoeng kan disiplinære utfordringer ta fokuset. Han sier at:

For eksempel har vi elever i en klasse med uro rundt knuffing, lekeslåssing og så videre. De bryter grensene hele tiden, så det er typisk trinnleders ansvar å ta denne saken.

Alle skolene hadde utfordringer knyttet til skolekultur og klassemiljø av ulike årsaker. Dette kan dermed lede til at det er mindre fokus på tilpasset opplæring for enkeltelever i trekantmøtene. Det psykososiale skolemiljøet for elevene blir oppfattet som viktigere. Det er dermed naturlig at denne problematikken tar plass på trekantmøtene. Likevel så vi at hovedfokuset er på tilpasset opplæring rettet mot enkeltelever og enkeltfag.

5.3.4 Det prates om tiltak rundt elever

Alle respondenter var tydelige på at som en konsekvens av samhandlingen mellom trinnleder, rådgiver og kontaktlærer kom det konkrete tiltak om hvordan elever skal prestere bedre faglig eller få et bedre psykososialt miljø. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier om en enkeltelev som har hatt fravær at:

Da må vi kanskje også snakke om hvordan vi kan tilrettelegge for hennes sånn at hun kommer seg videre og ikke føle, nå henger hun så langt etter at ehh, at man prøver å tilrettelegge i vanlig undervisning. Uhhmm, når har vi kanskje utfordringer med de som sliter psykisk. kan vi for eksempel gi andre vurderingsmuligheter, bare gi en samtale sånn at man på en måte tilrettelegger for det presset å være på skolen og hele tiden ha det skriftlige prøve og sånt.

Her prater de om tilpasset opplæring knyttet til vurdering slik at elevene får mulighet til å vise sin kompetanse i faget på en måte som er tilpasset hennes behov. Maria fra Bjørklia vgs sier at de også bruker tilpassede vurderinger samtidig som de i trekantmøter diskutere tiltak for elever som sliter i matematikk. Hun sier «vi diskutere elever som trenger forenklet undervisning i matematikk og hvordan dette kan løses i klasserommet sammen med de andre elevene». Dette er tiltak som tydelig går inn under tilpasset opplæring da de prater om tilrettelegging innen ordinær undervisning.

Imidlertid fant vi at mange av tiltakene var mer i samsvar med spesialundervisning enn tilpasset opplæring. Forskjellen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring var alle trinnledere var veldig tydelige på da de forklarte hva tilpasset opplæring handler om og dette er noe de også

kommuniserer i trekantmøtene. Vegard fra Granskogen vgs sier «vi jobber ganske mye med forskjellen på spesialundervisning og tilpasset opplæring, for tilpasset opplæring skal primært skje i klasserommet». Denne tankegangen er i kontrast til de vanligste tiltakene som kom frem fra trekantmøtene og Linn fra Eiktuen sier at:

Det kan være behov for faglæreren å få tid til å sitte alene med eleven uforstyrret (...) vi tenker at mange av de elevene som har behov for noe leksehjelp, det blir jo leksehjelp da, ha ha.

Dette viser at de tenker på å ta eleven ut av ordinær undervisning med en til en time. De tenker også på økt læringsutbytte gjennom leksehjelp som heller ikke ligger i tilpasset opplæring. Karianne på Fjelltoppen vgs har også som tiltak innen hva hun definerer om tilpasset opplæring i matematikk at elevene skal delta på leksehjelp. Dette er ikke tilpasset opplæring utfra opplæringsloven (1998, §1-3). Maria på Bjørklia vgs sier at «vi har ekstra matteundervisning og intensivkurs for elever som sliter i fremmedspråk» og hun gir uttrykk av at dette er en innarbeidet rutine ved skolen. Hun beskriver dette som en del av tiltak under tilpasset opplæring, men også dette er utenfor ordinær undervisning og favnes ikke direkte under tilpasset opplæring. Et annet eksempel på at det kan være vanskelig å skille disse begrepene er Vegard fra Granskogen vgs som sier «for mange av disse elevene trenger å få ekstra støtte i form av liten gruppe».

Vi kan med dette se at tilpasset opplæring er en kompleks utfordring og det er ikke helt klart hvordan skolene skal jobbe med dette, men det som er tydelig er at alle har fokus på å få flest mulig elever igjennom og at de benytter seg av de ulike alternativene de har tilgjengelig.

Andre tiltak som kom frem var at trinnleder skulle ta en samtale med faglærere om tilpasset opplæring og hvordan dette kan gjennomføres for enkeltelever. Disse samtalene kan man se på som profesjonshevende da fokus er på å heve kompetanse til læreren for å øke elevenes læringsutbytte. Her var det forskjellig praksis på skolene om hvem som gjennomførte samtalene. Noen av trinnlederne var veldig tydelig på at deres ansvar ved å følge opp enkelt lærere. Lars ved Myren vgs sier at de internt på skolen har hatt en prosess om hvordan de skal følge opp informasjon fra trekantmøter med tanke på faglærere og de ble enige om som Lars selv sier: «vi lande vel på det at vi går direkte til lærerne nå, korteste vei, ikke via, minst mulig via via». Han sier videre at «så lenge det er rent fag så prøver jeg å ha direkte linje til den læreren uansett hvem han eller hun sorterer under». Maria på Bjørklia vgs jobber på samme måte og hun sier:

Hvis det er et fag som jeg som trinnleder er ansvarlig for tar jeg det med faglærer, hvis det er et fag jeg ikke har fagansvar kan det være naturlig at jeg tar det selv, men jeg kan også ta det med fagansvarlig eller personalansvarlig avhengig av hvor store tilpasning det er behov for.

Dette viser at det ligger et fellesansvar i ledelsen om å øke elevers læringsutbytte. Det handler om at de i felleskap har fokus på tilpasset opplæring og de vil helst gå direkte til faglærer, noe som viser deres ansvar ovenfor sine elever på trinnet.

På Fjelltoppen vgs er det mindre tydelig at Karianne går direkte til en faglærer med informasjon og oppfølging av enkelt eleven. Hun sier:

Hvor det var et fag så snakker jeg også direkte hvis det var en tilpasning vi snakket om, hvis det er saker som en elev hvor det er et eller annet i forhold til læreren og elev da går jeg også til personalansvarlig.

I tillegg til at trinnlederne tar informasjon fra trekantmøter og prater direkte med faglærere, tar de også informasjonen ut i flere andre møtearenaer hvor de prater om elevene. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier «da kaller vi inn til et klasselærermøter i tillegg. Åhh, ehh det har vi da jevnt og trutt».

Dette viser at tiltak fra trekantmøter blir videreført ut i personalet både gjennom direkte kontakt, men også ut i andre møtearenaer. Disse tiltakene kan bli sett på som profesjonsutviklende dersom de blir brukt effektivt.

5.4 Hvordan brukes trekantmøter til profesjonsutvikling?

Det virker som enkelte fag utmerker seg i trekantmøtene på de skolene som vi gjennomførte vår studie på og det var også forskjell i hvordan de brukte informasjonen videre i oppfølging av lærere.

Alle trinnlederne pratet om at de hadde et ansvar som ledere for å følge opp informasjon fra trekantmøtene med lærere. Noen var mer tydelige på at de brukte profesjonsfelleskap, mens andre var mer opptatt av å gå direkte til den enkelte lærere eller gjennom personalleder. Vi vil først presentere vår data i lys av profesjonsfelleskap og videre med tanke på direkte oppfølging av enkelt lærere.

5.4.1 Det brukes til oppfølging i profesjonsfelleskap

Trinnlederne fortalte at informasjon fra trekantmøter ble brukt inn i andre profesjonsfelleskap. I disse møtene diskuterer de elever og undervisning med flere involverte faglærere. Linn fra Eiktuen vgs sier:

(...) vi ser også at det kan være lurt å diskutere i kollegiet for å vite hva man skal gjøre og kanskje diskutere oss frem til noen konkrete tiltak da også i trekantteamet også som vi kan prøve ut og som forhåpentligvis også kan føles som en støtte også og ikke bare kontroll av om man gjør jobben sin.

I tillegg til å vise at Linn er opptatt av å støtte lærerne er hun også veldig tydelig på at kompetanse som finnes internt på skolen kan brukes. Det viser også at det er en samhandling mellom aktørene i trekantmøtet som leder til konkrete tiltak som kan brukes i oppfølging av faglærerne eller diskuteres i kollegiet. Vegard på Granskogen vgs trekker også frem seksjon som en arena hvor de prater om elevenes behov, men dette er veldig tilfeldig. Han sier «det har vært mye ad hoc-jobbing på min seksjon. Dette kan være på grunn av de har høye inntakspoeng og at fullført og bestått ikke er like prekärt. Vegard fra Granskogen vgs bekrefter dette ved å si «det er litt skoletype da. Det der såpass sterk elevmasse, så vi har ikke sett helt behovet. Men «når vi ser vi har behovet, så ser vi at det er nyttig». Maria fra Bjørklia vgs viste også til fellesmøter og avdelingsmøter som møtearenaer og hun sier:

På disse møtene diskuterer vi tilpasset opplæring men ikke om enkelt elever fra trekantmøter, men, ja, men vi deler ulike undervisningsopplegg og diskuterer tilpasset opplæring på, hmmm, generelt grunnlag.

Det er likevel mest tydelig på Fjelltoppen vgs at de har gode rutiner på å ta med informasjon fra trekantmøter inn andre møtearenaer. Karianne fra Fjelltoppen vgs fremhevet spesielt klasselærermøter og faggrupper hvor de prater om tilpasset opplæring. Karianne fra Fjelltoppen vgs forteller:

Men, vi har nå blitt enige om at på vg1 gjør vi det i lunsjpausen, at vi tar 20 minutter, da holder jeg meg egentlig tilbake da. Og da kommer det veldig mye bra egentlig fra de ulike lærerne. Og så er det ikke minst fint for noen unge lærere som, som opplever noe vanskelig at de faktisk ser at andre erfarne lærere også sliter med det (...).

Her ser vi tydelig at på Fjelltoppen vgs kan informasjon fra trekantmøter bidra til å realisere tilpasset opplæring gjennom en felles kompetanseheving. Det virker som de har

klasselærermøter oftere enn trekantmøter og informasjon derfra kan også bli tatt opp i trekantmøter for videre diskusjon. Behandling av saker fungerer dermed som en syklus hvor de diskuterer tiltak i trekantmøter, hvordan det fungerer i klasselærermøter og prater også der om hvordan gjennomføre tilpasset opplæring gjennom erfaringsutveksling. Dette kan bidra til å øke kompetansen hos alle lærere, og dersom det oppstår utfordringer tas det tilbake til trekantmøter hvor de kan diskutere dette på nytt og videre fordele oppfølgingsansvaret. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier også at «akkurat trekantmøter og klasselærermøter er noe alle opplever som nyttig». Det er ingen av de andre skolene som har en like tydelig fastsatte struktur og samhandling mellom trekantmøter og klasselærermøter. I tillegg til Eiktuen vgs og Fjelltoppen vgs prates de også om bruk av klasselærermøter på Bjørklia vgs. De har ikke en like tydelig struktur eller hyppighet på disse møtene sammenlignet med Fjelltoppen vgs, men de bruker også klasselærermøter som en arena for å diskutere tilpasset opplæring som en konsekvens av informasjon fra trekantmøtene. Maria fra Bjørklia vgs sier «vi innkaller til klasselærermøter etter behov, når det er informasjon om tilpasninger om enkelt elever knyttet til flere fag. Vi prater da om hvordan vi skal legge til rette for eleven». Det var ikke fokus hverken hos Myren vgs eller Granskogen vgs om bruk av klasselærermøter til videre oppfølging fra trekantmøtene, men de gikk mer direkte på faglærer og faggruppe.

5.4.2 Det brukes til oppfølging av enkelt lærere

På enkelte skoler i vårt utvalg var de veldig tydelige på at trinnlederen gikk direkte til faglærere. Et eksempel som viser hvordan de jobber på Myren vgs er når Lars i klartekst sier:

Da stiller jeg spørsmålet, kan du endre din praksis på noen måte så eleven kan få to, for å skape noe refleksjon. Åhh, av og til er det ikke noe å gå på, men andre tider legger de om stilen og tilnærming og så klarer de å løfte eleven, og det er liksom, det er veldig individuelt».

Gjennom dette utsagnet viser Lars fra Myren vgs at han tar oppfølging av tilpasset opplæring direkte med faglærer og samtidig gjør han faglærer ansvarlig for elevens resultater. Det er viktig for Myren vgs å få flest mulig elever gjennom videregående opplæring og de fikk også igjennom mange elever ut fra inntakspoengene. Lars fra Myren vgs er veldig bevisst dette ansvaret og at det er viktig at tiltakene fra trekantmøtene kommer raskt i gang. Han sier «vi har ganske rask responstid».

På Fjelltoppen vgs er det mindre tydelig at Karianne går direkte til faglærer med informasjon og oppfølging av enkelteleven. Hun er mer opptatt av klasselærermøter som møtearena hvor de

i første hånd håndterer informasjon fra trekantmøtene og de har også rask respons på tiltak. Karianne fra Fjelltoppen vgs sier at «vi tar det direkte, egentlig veldig fort, disse klasselærermøtene». Videre sier hun at «tilpasset opplæring og tiltak tar jeg på trinnet uansett». Når hun mener trinnet henviser hun til klasselærermøter hvor faglærerne i trinnet møtes. Dette viser at hun oppfatter sin rolle som trinnleder og at hun har et faglig ansvar ovenfor eleven, men at hun ikke ofte direkte går inn i diskusjoner med faglærer om tilpasset opplæring om elever.

Vegard på Granskogen vgs er veldig bevisst på sine arbeidsoppgaver som pedagogisk leder og han sier:

Jeg er mindre og mindre inne i enkelt saker, elevsaker nå enn jeg var i fjor, fordi jeg er fristilt med å jobbe med lærerne. Min hovedbeskjeftigelse er faglig resultater og av pedagogikken, det er det jeg skal ha, det er det jeg skal drive med (...), hvis det er elever som strever i et fag så er det mitt bord (...)

Han gir uttrykk for at han får innsikt om elevenes faglige kompetanse og utfordringer gjennom trekantmøter og det viktigste jobben han har, er å veilede faglærere til hvordan å jobbe med tilpasset opplæring. Granskogen vgs har en tydelig rollefordeling hvor Vegard har det direkte fagansvaret og følger opp faglærerne på elevprestasjoner, mens rådgiver følger opp de psykososiale forholdene til elevene. Han sier «det er naturlig at jeg veileder lærerne». Informasjonen fra trekantmøter tar han direkte til faglærer og Vegard fra Granskogen vgs sier:

Så det blir litt faglig oppfølging av meg i etterkant med mattelæreren. Sånn grovt sett så tar jeg de som handler om disiplinære ting og litt som administrativt og faglig oppfølging av lærerne, hvis det er elever som strever i et fag som er innenfor mitt fagområde (...).

Vegard fra Granskogen vgs har det overordnede ansvaret for fullført og bestått på sitt trinn mens veiledning av faglærerne på trinnet er fordelt mellom de ulike fagansvarlige. I forskjell til Lars fra Myren vgs vil informasjon fra trekantmøter gå gjennom flere ledd, og det kan ta lenger tid før tiltak blir satt i verk. Granskogen vgs har ikke like store utfordringer med fullført og bestått og det kan virke som de jobber mer langsiktig. At de ikke trenger en like rask respons på oppfølging i forhold til Myren vgs. Maria på Bjørklia vgs som har omtrent det samme elevgrunnlaget er likevel opptatt av rask respons. Hun har direkte veiledning med faglærer på trinn uansett fag. Hun sier:

Grunnen til at vi ønsker å ha direkte kontakt med faglærerne selv er at vi vil være tett på elevene (...) da, har vi, da får vi et direkte bindeledd mellom faglærer, elev og meg, og jeg kan bidra til elevene hever seg faglig.

Her kan vi se at både Vegard fra Granskogen vgs og Maria fra Bjørklia vgs veileder lærere og bruker informasjon fra trekantmøter som en del av oppfølging av lærerne. De jobber også tett med faglærerne om hvordan de kan endre praksisen sin slik at elevene lærer mer. Linn fra Eiktuen vgs er også veldig bevisst på at enkelte lærere trenger kompetanseheving vedrørende tilpasset opplæring og hun sier:

Ja da er det jo litt viktig å få snakket med læreren om hva som skal til for å få den eleven til å stå og så kan det eeee, så er det viktig også å se på hvilke behov for støtte en faglærer trenger for å kunne hjelpe eleven».

Linn er dermed i samsvar med de andre skolene, men hun har også mer fokus på at lærerne trenger støtte og veiledning innenfor tilpasset opplæring. Det kan tyde på at faglærerne ikke helt er klar over sitt handlingsrom innenfor tilpasset opplæring og Linn gav uttrykk for å være litt oppgitt over dette da hun sa:

Det kan jo være for eksempel ulike tilpasninger som eleven har behov for. Ehh, at vi diskutere det som kan være muligheter og ehh, og, ehh, og også for, om det er noe, sukk, noen faglærer trenger også å få ehh, litt bekræftelser på at det er, at liksom få en bekræftelse på at det er tenker fornuftig, når en tenker at vi kanskje prøve dette».

Linn fra Eiktuen vgs sukker når hun prater om at faglærer trenger bekræftelser på at de gjør riktig og hun gir inntrykk av at dette er noe hun har veiledet de ofte på, men at de ikke helt tørr å bruke ulike metoder innenfor tilpasset opplæring. Det kan også virke som det er vanskelig å få lærerne til å prøve ut tiltakene man blir enige om. Hun sier videre:

Ja det kan man jo kanskje noen ganger se, heeeeeee, noen lærere som har et behov og så har vi jo mange lærere som har mye erfaring fra vgs og ungdomsskolen og så har vi lærer som ikke ha den tryggheten i lærerrollen. Det opplever vi ihvertfall i vårt kollegium, viljen er der, men det kan være litt vanskelig å vite hva man skal gjøre, eeeee, og da kan det absolutt være behov for kompetanseheving på noen lærer og (...).

Maria fra Bjørklia vgs virker være enig i dette da hun sier:

Vi har lærere som synes det er vanskelig med tilpasset opplæring i klasserommet, da, eeesh, opplever det som urettferdig ovenfor resten av klassen. Hmm, de opplever at det er spesielt vanskelig i vurderingssituasjon.

Dette viser at kunnskapen om tilpasset opplæring er litt variert hos faglærere på de fem skolene og at det er behov for kompetanseheving. Det er også forskjell på nye og mer erfarne lærere og hvordan de kan bruke sitt handlingsrom og både Maria fra Bjørklia vgs og Linn fra Eiktuen vgs gav uttrykk om at det kan være vanskelig å få lærerne til å forstå og å bruke metodene. Det gjør de også på Myren vgs, men der er Lars litt hardere i retorikken og han sier:

Åhh, av og til er det ikke noe å gå på, men andre tider legger de om stilen og tilnærming og så klarer de å løfte eleven, og det er liksom, det er veldig individuelt. Mmm, eh, ja. Så det blir liksom sånn monitorerer lærernes innsats opp mot inn mot eleven. Men det skulle være ønskelig å kunne gjøre det mye oftere. Og grunnen at jeg sier det er at det er elever som begynner å glippe før høstferien. Hvis vi ikke da har klart å stable på beina et tettere opplegg og bedre tilpasset opplegg og sånn så glipper det i verste fall resten av året også. Så tidligere tett på er stikkordet.

Han tar inn begrepet monitorerer, noe som kan oppfattes mer som overvåking og kontroll enn støtte. Ingen av de andre trinnlederene var innom denne type ledelse, men som Lars fra Myren vgs sier kan det kan være på grunn av at de har mange elever med faglig og psykososiale utfordringer. De er nødt til å ha tett oppfølging av faglærere og elever slik at de klarer å løfte flest mulig elever til en ståkarakter, noe som skiller de fra de andre skolene som har høyere inntakspoeng.

Vi ser at det er store forskjeller mellom skolene på hvordan de jobber med oppfølging av enkeltlærere i kompetanseheving innenfor tilpasset opplæring. De fleste går direkte til faglærere og stiller undersøkende spørsmål, mens andre bruker fagansvarlig eller avdelingsleder.

5.5 Oppsummering av empirisk analyse

I denne analysen har vi presentert vår empiri, der vi har sett nærmere på hvordan trekantmøter fungerer i norsk videregående skole. Vi har sett på hvordan trinnlederene tolker begrepet tilpasset opplæring og grunner til hvorfor og hvordan trekantmøter ble initiert ved skolene. Videre har vi sett på hva trinnledene tenker om hva det prates om på trekantmøtene og til slutt har vi sett på hva trinnlederene tenker om profesjonsutvikling med utgangspunkt i trekantmøtene.

Trinnlederene beskriver tilpasset opplæring som en viktig del av opplæringen. De utviser en felles forståelse om hva som ligger i begrepet og de er enige om at det handler å heve hver enkeltelev utfra sitt ståsted. Videre var de tydelige på at tilpasset opplæring skal skje i rammene inne i klasserommet og at det skal favne alle typer elever uansett faglig nivå. På grunn av styringssignaler fra skoleeier om å ha fokus på å øke fullført og bestått opplevde de at i

trekantmøtene ble fokuset primært rettet mot elever som står fare for å få karakter 1 eller IV. Alle trinnleder var enige om at tilpasset opplæring er et komplekst begrep, men at det er viktig å jobbe med dette i skolen.

På skolene var trekantmøter initiert fordi de ønsket en arena hvor trinnledere, rådgivere og kontaktlærere kunne diskutere elever og dermed være tettere på hver enkelt elev. Som utgangspunkt for møtene brukte alle trinnledere underveisvurdering, karakter og fravær og de gikk igjennom klasselisten. Vi fant at det var en forskjell både på agenda og referatføring mellom skolene, men alle uttrykte likevel en form for rutine der de har en rød tråd gjennom alle trekantmøter i et skoleår, med gjennomgang av elever, diskusjon av tiltak, gjennomføring av tiltak og evaluering av tiltakene i neste møte.

Til tross for at alle elever skal ha en tilpasset opplæring, fant vi at i trekantmøtene ble det i hovedsak pratet om elever som har faglige utfordringer i matematikk og fremmedspråk. Det var elever som trengte tettere oppfølging. I våre intervjuer refererte ikke trinnlederne til andre elever eller andre fag, da de fortalte om hva det ble pratet om i trekantmøtene. Dette viser at på skolene i vårt utvalg er det enkelte elevgrupper som tar alt fokus. Elever som tilsynelatende fungerer godt i skolen og som ikke trenger spesifikk tilrettelegging virker det som våre respondenter har lite fokus på. Dette kan være en konsekvens av kravet om fullført og bestått og at det er begrenset med tid og mange elever i hver klasse. Vi ser også fra vårt datamateriale at uansett inntakspoeng på skolene er denne elevgruppen tema på møtene. Likevel var alle trinnledere beviste på skolens plikt til å gi tilpasset opplæring til alle elever.

Det ble også pratet om psykososiale forhold hos elevene. Denne faktoren sammen med faglige utfordringer kan påvirke hverandre, men det trenger heller ikke å være en sammenheng mellom dem. På alle skolene ble det trukket frem at de pratet mye om klasser og klassemiljø da elevene var nye på skolen. De var opptatt av at elevene måtte finne sin plass og i tilfelle det var mindre bra miljø så de en sammenheng mellom dette og elevers læring. Dette funnet kan bidra til at det er mindre fokus på tilpasset opplæring for enkeltelever i trekantmøtene og det er naturlig at denne problematikken tar plass i denne møtearenaen. Likevel så vi at hovedfokuset var på tilpasset opplæring rettet mot enkeltelever og enkeltfag.

I møtene ble det også pratet om tiltak rundt elever som ble videreført ut i personalet både gjennom direkte kontakt mellom leder og lærere, men også ut i andre møtearenaer som klasselærermøter. Trinnlederne forklarte at de eller en avdelingsleder ofte gikk direkte til en faglærer og stilte utforskende spørsmål om hvordan de jobber med tilpasset opplæring mot en

enkeltelev fra trekantmøtet. Dette viser at de er bevisst sin rolle som leder og at de tar ansvar for elevenes læring. Videre brukte de også informasjon fra trekantmøtene til profesjonsfelleskap, hvor klasselæremøter var mest brukt. Disse tiltakene kan bli sett på som profesjonsutviklende dersom de blir brukt effektivt. Trinnlederne beskrev også konkrete tiltak som de ble enige om i trekantmøter og det var for eksempel leksehjelp, intensivkurs og en til en undervisning. Dette er mer over i feltet av spesialundervisning da de tar ut enkeltelever fra ordinær undervisning. Dette til tross for at den teoretiske forståelsen av begrepet hos trinnleder er i tråd med lovverket.

I vår analyse så vi at årsaken til at trekantmøter ble initiert var på grunn av et behov for en arena med tettere samarbeid rundt enkelteleven. Aktørene på møtet var trinnleder, rådgiver og kontaktlærer og dette var likt på alle skolene. I hovedsak pratet de om tilpasset opplæring rettet mot enkeltfag og enkeltelever som slet faglig eller psykososiale. Trinnlederne mente dette er på grunn av styringssignalene om fullført og bestått, begrenset med tid og antall elever i klassene. I vår studie fant vi at trinnlederne brukte informasjon fra trekantmøtene forskjellig, men alle brukte informasjonen i ulike arenaer med tanke på å forbedre undervisning slik at elevenes læringsutbytte økte.

6. 0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å forstå hvordan en møtestruktur som trekantmøter kan tilrettelegge for systematisk dialog mellom trinnleder, rådgiver og kontaktlærer og kan imøtekomme målet om tilpasset opplæring. I dette kapitlet vil vi ta utgangspunkt i vår teoretiske forankring og datafunn til å belyse vår problemstilling:

«Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole?»

For å belyse problemstillingen vil vi først diskutere hva trinnlederne legger i begrepet tilpasset opplæring. Dette vil bidra til å forstå hvilken teoretisk forståelse som ligger til grunn for hvordan de jobber med tilpasset opplæring. Videre vil vi diskutere vårt første forskningsspørsmål om hvorfor og hvordan trekantmøter ble initiert på skolene og om vi kan se på dette som profesjonsfelleskap. I trekantmøter deltar trinnleder, rådgiver og kontaktlærer og det er derfor naturlig å diskutere hvordan trinnlederne balansere mellom makt og tillit.

Videre vil vi se på vårt andre forskningsspørsmål om hva det prates om i trekantmøtene og da tar vi i hovedsak utgangspunkt i Robinsons (2011) modell om elevsentrert ledelse. Ved bruk av denne modellen vil vi diskutere om trekantmøter kan brukes til å identifisere elevs læringsbehov og om disse samtaler er systematiske ved at trinnleder bruker en utforskende tilnærming. Vi vil også se på om agendaen i trekantmøtene er evidensbaserte og om denne gir et godt nok bilde på elevs læringsutbytte. I tillegg vil vi se om den teoretiske forståelsen av begrepet tilpasset opplæring kan resultere i relevant praksis som er i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3).

Til slutt, vil forskningsspørsmål tre om informasjon fra trekantmøter blir benyttet til profesjonsutvikling bli diskutert med bruk av ekstern ekspertise. Det er også viktig at lærer har et mangfold av læringsmuligheter for å jobbe med metoder knyttet til tilpasset opplæring og vi vil se på hvordan trinnlederne på våre skoler legger til rette for dette.

6.1 Trekantmøter, initiert som profesjonsfelleskap?

For å sikre at trinnlederne tolker begrepet tilpasset opplæring i henhold til opplæringsloven (1998, §1-3) vil vi i dette underkapitlet diskutere hvilken forståelse trinnlederne har av begrepet tilpasset opplæring. Videre vil vi se på vårt første forskningsspørsmål om hvorfor og hvordan trekantmøter ble initiert på skolene.

6.1.1 Trinnledernes teoretiske forståelsen av begrepet tilpasset opplæring

Alle respondentene hadde samme oppfattelse av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. De mener at undervisningen skal være av en slik karakter at alle elever kan få læringsutbytte og vekst av det, innenfor ordinær undervisning gjennom en helhetlig oppfølging av elevene.

Videre er de opptatt av at alle elever skal oppleve mestring uansett faglig og psykososialt utgangspunkt. Respondentene jobber på ulike videregående skoler med ulikt elevgrunnlag som igjen kan medføre ulike utfordringer med tanke på praktisering av tilpasset opplæring. Imidlertid ser vi at alle respondentene har en tydelig oppfattelse av hva som ligger i lovverket om kravet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette tyder på at de alle har god teoretisk forståelse til de kravene som stilles om tilpasset opplæring i norsk videregående skole.

Alle respondentene forsto tilpasset opplæring som enkeltelevers behov for tilrettelegging og viktigheten av dette på individnivå, noe som igjen viser at de har den teoretiske forståelsen for begrepet. Da vil det være interessant å se om de tar utgangspunkt i tilpasset opplæring når trekantmøter ble initiert på skolene og om tilpasset opplæring er tema på trekantmøtene.

6.1.2 Bakgrunnen for trekantmøter – makt eller tillit?

Trekantmøter i videregående skole er en struktur som ikke er en obligatorisk møtearena og det gjennomføres heller ikke på alle videregående skoler i Norge. Før denne møtearenaen var det ikke noen tydelig samhandling mellom trinnleder, rådgiver og kontaktlærer, og møter mellom disse aktørene hadde vært av mer tilfeldige karakter. Hos alle respondenter var tanken bak trekantmøter at trinnleder, rådgiver og kontaktlærer skulle danne et profesjonsfelleskap der de kunne være tett på elevene, danne seg et bilde om hvordan elevenes læringsutbytte er og utveksle erfaringer rundt elevenes læring. De var også tydelig på at i trekantmøter drøfter de ulike tilnærminger for tilpasset opplæring i undervisningen. I tilfelle elevene ikke har det forventede læringsutbyttet skal aktørene diskutere tiltak som kan øke utbyttet. Dette er kjennetegn på et profesjonsfelleskap (Helstad, 2012). Å få denne kollektive ledelsen rundt elevene var en av hovedgrunnen til at trekantmøter ble initiert og opprettet hos våre respondenter. De tre aktørene har ulike kunnskap og kjenner elevene på forskjellige måter, i tillegg har de ulike arbeid- og ansvarsområder på skolen, noe som gjør at de komplementerer hverandre.

Respondentene gav uttrykk for at de sammen kan diskutere frem tiltak rundt elevene på en bedre måte, enn om lærer jobber alene med elevens læringsutbytte i fag. Dette viser at trinnlederne oppfatter trekantmøtene som en felles arena hvor man har sterkt forhold og tillit mellom aktørene, noe som også styrker det profesjonelle felleskapet (Leithwood & Louis, 2012). Dette viser at de har funnet en møtearena hvor de kan støtte hverandre og diskutere komplekse situasjoner, fravær og faglige utfordringer. Denne møtearenaen vil dermed kunne bidra til det overordnede målet om å øke fullført og bestått i videregående skole.

Det er viktig i et møte som trekantmøter, å balansere makt og tillit. I et møte hvor en trinnleder, rådgiver og kontaktlærer er tilstede og utveksler erfaringer rundt en elev vil maktforholdet stå sentralt. På den ene siden kan møtet fungere som en kontrollfunksjon hvor lærere og rådgivere rapporterer inn hvordan de og andre faglærer jobber med målet om tilpasset opplæring. Trinnlederen kan da bruke sin posisjon til å utøve makt og instruere hvordan de skal jobbe med elevene og tilpasset opplæring. Dette kan gi negative konsekvenser ovenfor lærere, noe som ikke bidrar til profesjonsutvikling. Ved enkelte skoler gav de uttrykk for at møtet var initiert for å være tettere på kontaktlæreren, og hvis det er for at trinnlederen skal kontrollere kontaktlærer vil dette være hemmende. På en av skolene brukte de til og med begrepet monitorering av lærere. Dette viser at trinnlederne ansvarliggjør lærerne for elevenes læringsutbytte. Disse funnene isolert sett kan tolkes slik at trekantmøter ikke er en arena for profesjonsfellesskap, men er en arena for kontroll. På den andre siden fant vi i liten grad hos våre respondenter at de brukte møtet som kontrollfunksjon, men det var tydelig at trekantmøter var basert på tillit. Trinnlederne oppfattet arenaen i hovedsak som en mulighet for å lære sammen, og utveksle erfaringer der man hadde elevens læringsutbytte som mål. De var veldig opptatt av at møtet skulle fungere som et kollektivt læringsfellesskap.

Vi oppfattet at partene i møtet tilnærmet var likestilt til tross for ulike roller, og at de delte samme normer og verdier for å skape det beste for enkelteleven (Helstad, 2012). På en skole var de også veldig bevisste på at det var kontaktlæreren som eide møtet og dette støtter opp rundt en tillitsbasert tilnærming. Det var fokus på at aktørene sammen skulle finne frem til gode tiltak som skulle iverksettes. Det vil dermed kunne argumenteres for at trekantmøter er et tillitsskapende tiltak hvor aktørene ser på det som et felles ansvar å øke læringsutbyttet til hver enkelt elev. Det kan også bety at tiltak, som blir diskutert fram i trekantmøtene og som er rettet mot andre faglærere, kan være mer motiverende enn om det kommer fra en leder alene som instruerer eller pålegger faglærere om å jobbe med tilpasset opplæring. Denne måten å organisere oppfølging av elever på viser en endring i norsk videregående skole, fra Hargreaves

(1996) beskrivelse om den balkaniserte skolen, til å støtte opp under Helstads (2012) tanke om økt fokus på elevers læringsutbytte i felleskap. Dette tyder også på at trekantmøter er en ny arena hvor trinnlederne kan utøve pedagogisk ledelse.

Hos våre respondenter kom det frem at det gjennomføres mellom seks og ti trekantmøter i løpet av skoleåret og hvert møte varte rundt 30-60 minutter. Det var en tydelig agenda på møtene hvor man tok utgangspunkt i undervisningsvurdering, terminkarakter, fravær og innspill fra aktørene i møtet. I tillegg ble innspill direkte fra faglærere diskutert, da møtene var åpne for at alle aktører kunne ta opp saker. Denne måten å strukturere agendaen på bekrefter at møtene er basert på tillit. Alle skolene i vårt utvalg førte referater, fast på ulike måter. Det viser at de har en rød tråd i oppfølging og evaluering av elevene. Denne måten å organisere møter på kan være i kontrast til det Roald (2010) fant om lite målrettede møter. Gjennom å ha en tydelig rød tråd, en fast agenda, referater og oppfølging av tiltak i en begrenset tid kan dette bidra til at diskusjonene blir mer sammenhengende og at de ikke prater utenomfaglig. Samtalene blir også mer formelle gjennom denne organiseringen. Med dette kan vi se at trekantmøtene er et bra utgangspunkt for å danne godt profesjonsfellesskap hvor det er et tillitsforhold mellom ledere og lærerne. For våre respondenter var dette en viktig arena for å skape gode relasjoner til sine lærere. De hadde fokus på å bygge relasjonell tillit og dermed vil aktørene være mer innovative og møte utfordringer (Robinson, 2011).

Med dette har vi belyst vårt første forskningsspørsmål om hvorfor og hvordan trekantmøter ble initiert på skolene. Vi har vist at trekantmøter ble initiert for at trinnleder, rådgiver og kontaktlærer skulle ha en møtearena hvor de kunne diskutere elever, og dermed komme tettere på dem. Det vil derfor være interessant å se nærmere på om de prater om tilpasset opplæring i trekantmøter og om informasjon brukes til å jobbe med profesjonsutvikling.

6.2 Trekantmøter - samtaler om tilpasset opplæring?

I denne delen vil vi se på vårt andre forskningsspørsmål om det prates om tilpasset opplæring på trekantmøter. Først vil vi diskutere om trekantmøter bidrar til å identifisere elevers læringsbehov i lys av tilpasset opplæring og om trekantmøter fungerer som systematisk samtaler hvor dette er tema. Til slutt vil vi diskutere om trekantmøter har samtaler som er evidensbaserte og om tiltak er i tråd med den teoretiske forståelsen av tilpasset opplæring.

6.2.1 Trekantmøter som bidrag til å identifisere elevers læringsbehov

For å kunne diskutere tiltak som kan bidra til økt læringsutbytte i trekantmøter prates det om elevene læringsbehov. Hos alle våre respondenter var tilpasset opplæring et sentralt tema i trekantmøtene. For at en leder skal kunne forbedre arbeidet innenfor tilpasset opplæring er det viktig at en leder har ferdigheter til å identifisere ulike faktorer som må til (Robinson, 2014). I vår studie er det begrenset til om elevene presterer som forventet eller om faglærer trenger kompetanseheving i hvordan tilpasse undervisningen slik at elevene mestrer og vokser av den. Trinnlederne hadde en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Vi kan derfor anta at de har erfaring med faktorer som kan påvirke elevenes læring. Noen eksempler på faktorer som vi fant hos våre trinnledere er å få læreren til å tro på at eleven kan mestre, at læreren kan klare å utfordre eleven faglig og metoder for å tilrettelegge for tilpasset opplæring i klasser med 30 elever.

I vår studie fant vi at det i hovedsak var karakterer og fravær som var utgangspunkt for trekantmøtene. Blant våre respondenter var underveiskarakter og terminkarakterer en måling på hva elevene hadde lært. Det kan diskuteres om tallkarakterer kan gi god nok forståelse av en elevs læringsutbytte, fordi en tallkarakter er en normativ form for vurdering. Tallkarakterer sier noe om hvordan en elev presterer, men den sier ikke noe om hva eleven mestrer eller har utfordringer med. På alle skoler er karakterene utgangspunkt for de første trekantmøtene i andre termin, og dette la også grunnlaget for samtalen. De elevene som tok mest plass på møtene var de elevene som har faglige utfordringer i fag som matematikk og fremmedspråk og som fikk karakter 1 eller IV. Dette kan tyde på at man har et større fokus på fag og ikke på helheten rundt elevens læring. Dette er i tråd med tanken om at det er faget som er i fokus i videregående skole (Hargreaves, 1996). Et fagfokus med utgangspunkt i karakter kan bidra til at dialogene i trekantmøtene i mindre grad blir reflekterende, ved at man fokuserer på enkeltfag og i mindre grad fokuserer på elevers læring. Dette vil bety at trekantmøter ikke fungerer som profesjonsfelleskap i tråd med Helstad (2012). Dersom en trinnleder ikke klarer å identifisere elevers læringsbehov vil det bety at lederen ikke har et godt nok grunnlag for å analysere hva lærerne trenger av kompetanse. Det kan dermed redusere mulighetene for at trekantmøter kan realisere målet om tilpasset opplæring.

I trekantmøtet er det trinnleder, rådgiver og kontaktlærer som er tilstede og når faglærerne ikke er en del av denne møtearenaen, kan de heller ikke begrunne karakterene. Dette vil kunne begrense forståelsen av læringsbehovene hos elevene. På den andre siden er det tre sentrale aktører tilstede i trekantmøtet og de har sine informasjonskilder om elevene som de bringer med

inn i møtet. Agendaen inkluderer alle elever og det betyr at elevene går igjen fra møte til møte. De elevene som diskuteres og hvor tiltak blir formulert blir fulgt opp på neste møte. Mellom møtene var aktørene i kontakt med faglærere, elev og hjem og denne kunnskapen ble også overført inn i neste møte. Det kan bety at trinnleder, rådgiver og kontaktlærer alle har kunnskap på forskjellige måter om elevene som de tar med i trekantmøtet, som kommer i tillegg til normativ vurdering. Dette kan bidra til at de tre aktørene sammen får en god forståelse av hver enkelt elev og denne samhandlingen mellom aktørene fungerer som et kollektivt lederskap, noe som kan påvirke elevens læringsutbytte (Leithwood & Jantzi 2012).

Matematikk og fremmedspråk er fag som elevene ikke kan velge bort og de har ulik grad av kompetanse fra ungdomsskolen. Alle skolene var også, men i ulike grad opptatt av fullført og bestått. Skoleeier er opptatt av dette som et mål på hvordan skolene jobber og om de har suksess. Dette betyr at agendaen på møtene er hva Robinson (2011) kaller for kapret av skoleeier. Naturlig førte dette til at det var elevene som sliter med å fullføre og bestå et fag som var temaene på møtene og det var også rundt disse elevene hvor læringsbehovet var i fokus. Når matematikk og fremmedspråk viser seg å være fag elever har utfordringer med er det derfor naturlig at skolene legger vekt på disse. Dette betyr at skolene har identifisert læringsbehovet hos elevene, men på grunn av krav fra skoleeier er det kun enkelte grupper av elevenes læringsbehov som ble identifisert. Kravet om tilpasset opplæring skal oppfylles for alle elever uansett faglig nivå, men det kan virke som respondentene tenker at disse elevene kommer seg igjennom uansett og dermed er deres læringsbehov ikke like viktig å avdekke. Dette viser at skolene bryter den plikt som ligger i opplæringsloven (1998, §1-3) om at skolen plikter til å tilpasse opplæringen slik at den enkeltes elevs behov og forutsetninger blir tatt hensyn til. Alle trinnledere i vår studie uttrykte likevel at det var problematisk å jobbe på denne måten og de ønsket at alle elever uansett faglig nivå skulle få en undervisning tilpasset dem. Som skoleleder kan man ikke tilfredsstillere alle elevens behov til enhver tid og dermed må en velge hvilken gruppe av elever man ønsker å ha fokus først på (Robinson, 2011). En sterk skoleeier som er tydelig på hvilke mål som skal prioriteres vil være med på å undergrave trekantmøtenes mulighet for å avdekke læringsbehov for alle elever og øke fokus på enkelte grupper. Dette vil dermed ikke bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring.

Trinnlederne i vår studie fremhevet også andre grunner til hvorfor enkelte grupper av elever fikk mer plass i trekantmøtene. Først viser de til tidsperspektivet. Å kartlegge læringsbehov, diskutere eleven og drøfte tiltak kan ta lang tid, noe som betyr at det må prioriteres hvilke elever som skal tas opp på møtet. Med et begrenset antall møter og begrenset tid per møte samt målet

om å få mest mulig elever igjennom videregående opplæring er det begrenset tid til å avdekke læringsbehov hos elevene som ikke sliter faglig, men som ved tilpasset opplæring kunne strukket seg enda mer. Vi så også en forskjell på hvordan aktørene benyttet møtene avhengig av inntakspoeng og det kom frem av dataene fra trekantmøtene på skolen med lave inntakspoeng at det ble pratet lite om tilpasset opplæring. Det andre perspektivet er antall elever i klassen. Trinnlederne opplyste at det var vanlig med 30 elever per klasse på vg1 studie-spesialisering og dette betyr at det ikke er anledning til å drøfte hver enkelt elev i klassen. Dette bidrar til at fokus på trekantmøtene er elever som sliter faglig eller psykososialt. I våre intervjuer la trinnlederne også stor vekt på at det psykososiale læringsmiljøet i klassene hadde effekt på elevens læring. De var spesielt opptatt av skolekultur og klassemiljø. Dette er interessante funn som det kan forskes videre på. Likevel var hovedfokuset i trekantmøtene på enkeltelever og enkeltfag.

Basert på denne diskusjonen kan vi se at trinnleder, rådgivere og kontaktlærere sammen kan kartlegge og avdekke læringsbehov hos elever basert på forskjellige kilder av informasjon. Samtidig ser vi at dette i hovedsak gjelder elever som sliter faglig og psykososialt og som står i fare for å ikke fullføre og bestå videregående opplæring. Dette på grunn av tidsfaktor, antall elever i klassen og tydelige signaler fra skoleeier om hvilke mål som skal prioriteres. På grunn av ovennevnte rammefaktorer er enkelte faggrupper prioritert, men vi kan likevel argumentere for at trekantmøtene bidrar til å avdekke læringsbehovet hos elever.

6.2.2 Trekantmøter som tilrettelegger for systematiske samtaler mellom aktørene

Ved å innføre en kollektiv ledelse bestående av trinnleder, rådgiver og kontaktlærer rundt hver enkelt elev var målet å redusere frafall og øke læringsutbyttet hos elevene. Robinson (2011) sier at for at møter som trekantmøter skal bidra til effektiv profesjonsutvikling og øke elevenes læring, bør de være undersøkende. Det betyr at lederen stiller spørsmål om hva som har blitt undervist og hva elevene har lært. Til tross for at agendaen på møtet var elevenes karakterer kan det likevel være et godt utgangspunkt for utforskende samtaler (Robinson, 2011).

Gjennom vår studie har vi funnet at aktørene på de forskjellige skolene bruker samtalene på ulike måter. Alle respondentene var tydelige på at tilpasset opplæring var et sentralt tema i trekantmøtene, der man diskuterte ulike tilpasninger elevene har behov for. Disse samtalene kan være en metode å komme tettere på undervisningen som en del i rollen som pedagogisk leder (Kunnskapsdepartementet, 2004). Imidlertid var det ikke like tydelig at lederne hadde en utforskende tilnærming og fremgangsmåte i møtene. En av trinnlederne uttrykte dessuten at det

var litt vanskelig å stille utforskende spørsmål om hvorfor elevene slet i enkelte fag. I denne situasjonen ble det også tatt utgangspunkt i terminkarakterene til elevene og trinnleder sammenlignet disse med karakterene fra ungdomsskolen, noe som viste at elevenes karakterer hadde gått ned. I trekantmøtet ble utfordringen kun konstatert, men i en slik situasjon burde trinnlederen undersøkt nærmere hva som hadde blitt undervist og hva elevene faktisk hadde lært seg. Dette kan dermed resultere i at trekantmøtene kan bli overfladiske og ikke utforskende. Da vil de heller ikke fungere som systematiske samtaler. Dersom trinnleder unnviker eller ikke tør å stille utforskende spørsmål vil dette også kunne begrense ansvaret til faglæreren i å realisere målet om tilpasset opplæring. Informasjon fra trekantmøter vil dermed ikke bli brukt til å reflektere over egen praksis. I tillegg kan dette bidra til at trinnlederen også får en mindre forståelse av hvilke kompetansebehov som faglærere har innenfor tilpasset opplæring. Lederen tar dermed heller ikke ansvar for å gjennomføre profesjonsutvikling hos den enkelte faglærer.

Den samme trinnlederen hadde også formidlet kunnskap fra trekantmøtene direkte til en faggruppe og stilt utforskende spørsmål rundt elevenes læring. Trinnlederen hadde i denne situasjonen opplevd at det var utfordrende å oppnå nok legitimitet for å kunne påvirke faggruppen. Hennes fagbakgrunn var annerledes enn faggruppen og dette kan dermed hemme effekten av utforskende samtaler og trekantmøter. Dette bekrefter balkanisering, hvor disse faggruppene sto sterkt, og at denne trinnlederen ikke var bevisst på forskjeller mellom fag og fagkulturer (Hargreaves, 1996, Helstad, 2012). Hennes erfaring var at det var mer naturlig å ta informasjon om elever i spesifikke fag fra trekantmøtene til ansvarlig avdelingsleder som igjen tok det opp med sin faggruppe. Dette eksemplet viser at faglærerne på denne skolen ikke oppfattet at hun hadde nødvendige fagkunnskapen for å lede dette arbeidet, men det var nødvendig at avdelingsleder med samme fagbakgrunn tok over (Helstad, 2012). Dette kan vise at Hargreaves (1996) syn på skole fortsatt delvis er gjeldende. Trinnlederens løsning på utfordringen fungerte, men i disse tilfellene kan det hende at trekantmøtene blir mer beskrivende om elevene og at det ikke blir diskutert faglige utfordringer som en elev har i trekantmøtene, fordi trinnleder selv ikke har fagkompetansen. I pedagogisk ledelse skal en leder kunne jobbe med profesjonsutvikling på tvers av fag. Det kan dermed lede til at realisering av målet om tilpasset opplæring ikke blir innfridd. På den andre siden kan det tenkes at den andre avdelingslederen klarer å jobbe med faggruppen på en utforskende måte slik at de sammen klarer å reflektere og ha et større fokus på elevens læringsutbytte. Dermed vil andre aktører i skolen kunne bidra til realisering av målet om tilpasset opplæring med bakgrunn fra trekantmøter, men gjennom flere ledd.

Denne involvering av andre ledere kan stå i kontrast til hvordan flere av de andre trinnlederne opplevde samme situasjon. En av trinnlederne var veldig tydelig på at det som kom frem på trekantmøtene, ble diskutert der, og tiltak som kom frem skulle formidles korteste vei til de ansvarlige. Imidlertid ble det ikke pratet direkte om tilpasset opplæring i trekantmøtene på denne skolen, men trinnlederen var veldig tydelig på at han gikk direkte til faglærer uansett fag og stilte spørsmål knyttet til læringsutbyttet. I de samtalene stilte han utforskende spørsmål. En annen var tydelig på at han brukte trekantmøtet til å veilede de kontaktlærerne som var tilstede, og han stilte tydelig utforskende spørsmål, som fikk de til å reflektere og fikk nye perspektiver på problemstillingene. Det kan dermed være vanskelig å trekke noen slutninger om hvordan innholdet i trekantmøtene er og de bruker disse samtalene på forskjellige måter. Leithwood og Jantzi (2012) hevder at kollektiv ledelse har en sterkere påvirkning på elevers resultater enn individuell ledelse. Det betyr at det kan ligge et enda større potensial i trekantmøtene enn det gjør i dag ved skolene i vår studie. Robinson (2011) sier at det trengs dyktig ledelse for å få lærerne til å reflektere over deres egen undervisning og hvordan den påvirker elevenes læring. Videre sier Robinson (2011) at på skoler som bruker god tid på slike samtaler ofte har elever som presterer bedre, da det er et større fokus på å hjelpe hverandre til å møte elevenes læringsmål. Vi kan se i vår studie at det er forskjell mellom skoler og trinnledere i hvordan de bruker sin rolle til å påvirke undervisningen. Om dette er på grunn av kompetansen til trinnlederen eller om det er på grunn av faktorer som tidsfaktor eller strukturen på selve møtet kommer ikke frem i vår studie. Vi vil uansett si at det finnes muligheter for å utvikle trekantmøtene videre ved å skape en møtearena hvor man tydelig diskuterer sammenhengen mellom det som blir undervist og elevenes læring. Dette vil da kunne bidra til effektiv profesjonsutvikling.

6.2.3 Trekantmøter som evidensbaserte samtaler

I vår studie var det tydelig at utgangspunktet for samtalene var datagrunnlaget hentet fra karakterer og fraværssrapportering. Som nevnt sier dette ikke noe om hva elevene mestrer, men Robinson (2014) sier at resultater kan gi et meningsfylt innhold for å bidra til profesjonell utvikling. Karakterer kan være en normativ måling for elevenes kunnskap, mens fravær kan være en normativ måling på elevenes psykososiale forhold. Aktørene i trekantmøtene tar med egen kunnskap inn i møtet og bruker sammen det normative datagrunnlaget aktivt. Det var tydelig at alle skoler oppfattet datakildene som relevante, og at det gav de et godt utgangspunkt og struktur for møtene og sammen med oppfølging av tiltak fra møte til møte, kan i denne sammenheng fungere som evidensbasert data. Spørsmålet er likevel om disse dataene gir et

godt nok grunnlag for å kunne kartlegge hvilke utfordringer hver enkelt elev har. I vår data kom det ikke frem noen tydelige signaler på om skolene hadde gode rutiner for å innhente informasjon om elevene fra de andre faglærerne eller hadde andre kilder til informasjon. Å ikke få tilgang til helhetsbildet rundt hver elev kan resultere i at en elevs utfordringer ikke blir drøftet effektivt i trekantmøtene. Dermed kan det hende at pedagogiske grep ikke blir målrettet nok.

For at samtaler skal være effektive er det viktig at det på agendaen også tas opp ulike undervisningsmetoder. Dette skal være basert i forskning på hva som fungerer i ulike situasjoner (Robinson, 2014) og ha kunnskap om dette er en stor del i det å være pedagogisk leder. Trinnlederne la ikke stor vekt på at man i samtaler diskuterte hvilke pedagogiske metoder som kunne være hensiktsmessige. Vi oppfattet heller ikke at de i stor grad evaluerte hvorfor og hvordan disse eventuelt ikke fungerte eller vurderte andre metoder. Dette kan vise at trinnlederne i mindre grad har den ledelseskompetanse om å bruke relevant kunnskap som trengs. Samtaler i trekantmøtene har evidensbasert faktagrunnlag, men på grunn av kompetansen til trinnlederne kan samtalen være mindre effektive. Det vil dermed ikke være kunnskapsutviklende i henhold til Helstad (2014).

Det kom imidlertid frem noen konkrete eksempler. På en skole vurderte de forskjellige vurderingsmuligheter, slik at eleven kan vise kompetanse på forskjellige måter. For mange elever kan det oppleves som vanskelig å ta en tradisjonell prøve og dermed klarer de ikke å vise sin reelle kompetanse i faget. Å diskutere ulike pedagogiske grep i trekantmøtene med utgangspunkt i at en enkeltelev trenger tilpasninger for å vise kompetanse, kan være et godt eksempel at dette fungerer.

Våre funn viste likevel at drøfting om elever var nokså begrenset. Dersom datagrunnlaget i trekantmøtene hadde dybdekunnskap om elevene kunne det bidra til at man kan bruke pedagogiske grep som fungerer i et fag over i et annet. Uten denne kunnskapen vil det være vanskelig å kunne analysere hva som fungerer eller ikke hos hver elev. En kan dermed diskutere at trekantmøtene i noen grad har evidensbasert kunnskap som utgangspunkt for samtaler, men for å virkelig kunne drøfte elevenes læringsutbytte og hvilke pedagogiske metoder som bidrar til å heve eleven kan en tenke at datagrunnlaget er for snevert. Vi vil likevel argumentere at kjennskapen rundt eleven som de tre aktørene bringer med inn i trekantmøtet i stor grad bidrar til å få en god innsikt om elevene og som dermed kan bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring.

6.2.4 Trekantmøter som bindeledd mellom teori og praksis

Trinnlederne hadde en felles oppfattelse av hva tilpasset opplæring er. Den er i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3). Når det imidlertid kommer til praktisk gjennomføring av tilpasset opplæring var det tydelig at fokuset var på de faglig svake elevene og hvordan legge til rette best mulig for disse, slik at de kan bestå videregående opplæring. Her kan vi se en brytning mellom teoretisk forståelse og praksisfeltet mot eleven (Robinson, 2011). Realisering av målet om tilpasset opplæring i klasserommet for alle elevene var det lite fokus på i intervjuene av respondentene. De knyttet derimot tilpasset opplæring til pedagogiske virkemidler, hvor enkeltelever eller grupper av elever fikk tilpasset opplæring utenfor ordinær undervisning. Eksempler på dette er små grupper, en-til-en-undervisning, leksehjelp, og intensivkurs. Dette kan ses på som å benytte ferdige oppskrifter på undervisning (Robinson, 2014), hvor da enetimer kan være en slik oppskrift på å håndtere elever med faglige utfordringer. Å bruke ferdige oppskrifter og standarder for god undervisning sier Robinson (2014) ikke fungerer, da det ikke gir innsikt i de underliggende prinsippene i å skape gode betingelser for bedret læring hos egne elever. Dette er heller ikke effektiv profesjonsutvikling av tilpasset opplæring.

Ut fra respondentenes egne definisjoner av tilpasset opplæring samsvarer dermed ikke deres egen forståelse av begrepet med de konkrete pedagogiske tilpasninger de selv forteller om i intervjuene med oss. Dette kan tolkes som at de har en utvidet forståelse av hva ordinær undervisning er og det kan tyde på at det er uklare oppfatninger på forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Grunnen til denne begrepsforvirringen kan skyldes at selve opplæringsloven er uklar på dette området og kan medføre at tolkningsarbeidet blir utfordrende, basert på skjønn og som gir rom for lokale tilnærminger (Lillejord, 2012). Det kan også være en tanke at man i praksisfelleskapet på skolene i vår studie ikke diskuterer godt nok hvordan man kan legge til rette for tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Dette kan også vise at trinnlederne ikke har den nødvendige ledelseskompetansen innenfor tilpasset opplæring og ikke klarer å bruke relevant kunnskap til å løse utfordringer med tilpasset opplæring i klasserommet. Dette kan også vise at tilpasset opplæring er et komplekst problem og utfordrende å gjennomføre i praksis.

På den andre siden så vi at på noen skoler tok de i bruk den kollektive profesjonsarenaen for å prate om hvordan elever kan heve seg faglig og hvordan en lærer kan jobbe med tilpasset opplæring. Leithwood og Jantzi (2012) sier at ny kunnskap, skapt gjennom kollektiv ledelse kan øke motivasjon hos læreren og som direkte har positiv innvirkning på elevens læring. For å

oppnå effektiv profesjonell utvikling bør lederen kommunisere tydelige teoretiske prinsipper og sørge for at lærerne bruker dette i utforskningen av hvilke praktiske implikasjoner dette gir (Robinson, 2011, Jenssen & Roald, 2015). I vår data så vi at trinnleder selv i noen grad fulgte opp faglærerne eller delegerte dette arbeidet til andre avdelingsledere.

En annen faktor som kan ta bort fokuset på tilpasset opplæring i trekantmøter er klassemiljø. Flere trinnledere viser til at læringsmiljøet i klassene ikke alltid var det beste, noe som naturlig tok plass på trekantmøtene. De pratet mye om det psykososiale miljøet i klassene og dette går utover læringstrykket. Å få et godt klassemiljø på plass er dermed en viktig faktor, da Robinson (2014) sier at uten et trygt skolemiljø er det umulig å lykkes med å utdanne elever.

Trinnlederne i vår studie virker ha god innsikt i hva tilpasset opplæring er i henhold til opplæringsloven (1998, §1-3). Imidlertid er mange av tiltakene knyttet til tilpasset opplæring ikke i tråd loven. En kan dermed argumentere for at trinnlederne ikke klarer å integrere teori og praksis, og dermed heller ikke at trekantmøter klarer å realisere målet om tilpasset opplæring. Likevel er trinnlederen bevisste lærernes ansvar for tilpasset opplæring og de diskuterer dette i trekantmøtene, direkte med faglærerne eller tar det videre i møtearenaer som klasselærermøter. Det var heller ikke helt klart hvordan lærerne hadde jobbet med tilpasset opplæring i ordinære klasser, men enkelte trinnledere spurte de berørte faglærerne direkte om det. Selv om vårt datamateriale ikke sier noe om resultatet av disse samtalene så kan det hende at faglæreren har prøvd ut forskjellige undervisningsmetoder i ordinær klasse og dermed er tiltakene fra trekantmøtene et naturlig steg videre for å få elevene til å bestå faget.

Med dette har vi drøftet vårt andre forskningsspørsmål om hvordan det prates om tilpasset opplæring i trekantmøtene. Vi vil argumentere at trinnlederne bruker den teoretiske forståelsen av tilpasset opplæring som utgangspunkt for trekantmøtene, mens praksisen av tilpasset opplæring i skolen er utfordrende og komplekst. Noe som viser en kontrast mellom teori og praksis. I trekantmøtene har aktørene fokus på tilpasset opplæring, men kun til elever som har faglige og psykososiale utfordringer. Denne elevgruppen blir prioritert på grunn av målet om økt fullført og bestått, begrenset med tid i møtene og at det er klasser med opptil 30 elever. For å se om informasjon som fremkommer i trekantmøter kan brukes videre i oppfølging av lærere vil vi drøfte vårt tredje forskningsspørsmål.

6.3 Trekantmøter- grunnlag for profesjonsutvikling?

I denne delen vil vi diskutere vårt tredje forskningsspørsmål om informasjon som fremkommer fra trekantmøter blir brukt i oppfølging av lærerne. Vi vil ta utgangspunkt i profesjonsutvikling og først ved bruk av ekstern ekspertise, og videre om trinnlederne legger til rette for mangfoldige læringsmuligheter.

6.3.1 Andre arenaer for profesjonsutvikling

Trekantmøter kan bli sett på som et profesjonsfellesskap. Våre respondenter viste også til flere forskjellige arenaer hvor tilpasset opplæring var et tema. De presenterte fellesmøter, avdelingsmøter og klasselærermøter som mest sentrale for erfaringsutveksling og kompetansehevende møter. Disse fellesskapene kan bli sett på som profesjonsfellesskap og viser at balkanisering av videregående skole ikke står like sterkt som tidligere. Det var også flere skoler som nevnte spesifikke faggrupper som arenaer hvor man pratet om tilpasset opplæring. Ved at trinnlederne har det pedagogiske ansvaret delegert fra rektor har de ansvar for å ta de ulike utfordringene som blir diskutert i trekantmøtene videre til andre arenaer for ytterligere diskusjon. Hos våre respondenter var det klasselærermøter som var den arenaen som var mest brukt til erfaringsutveksling innen tilpasset opplæring. Dette står i kontrast til hva Ottesen et al (2016) og Møller og Sivesind (2014) sier er tilfelle i skolen. De uttrykker at det er et udekket behov for slike møtearenaer, men vi vil argumentere for at på disse skolene har de begynt å utvikle disse arenaene.

En av respondentene fremhevet spesielt klasselærermøte som en viktig arena for profesjonsutvikling. Klasselærermøtene på denne skolen er initiert av trinnleder, rådgiver og kontaktlærer som en direkte konsekvens av informasjon fra trekantmøter. Dette oppleves som en vellykket møtearena på grunn av at det foregår direkte erfaringsutveksling rundt enkeltelever hvor det snakkes om hvordan det jobbes med de i klasserommet. På disse møtene møter aktuelle faglærere, både nye og mer erfarne, som har de elevene. Disse er ikke en tydelig ekstern ekspertise slik som Robinson (2011) beskriver, men man kan se på gruppen faglærere tilstede som en ekspertisegruppe hvor fokuset er tilpasset opplæring med eleven i sentrum. I disse møtene er det en tydelig agenda med fokus på erfaringsdeling og diskusjon om tilpasset opplæring, noe som er i tråd med Bachmann og Haug (2006). De sier at refleksjon og diskusjon i et personale gir best resultater. Denne måten og organisere profesjonsutvikling er også i samsvar med Møller og Ottesen (2012) som sier at læring foregår i et dynamisk samspill mellom mennesker. Dette kan dermed bidra til at trekantmøter er med å realisere målet om

tilpasset opplæring gjennom at det skapes en møtearena der lærerne har felles forpliktelser overfor elevenes læring (Leithwood & Jantzi, 2012).

Klasselærermøter kan dermed også fungere som kollektiv ledelse i tråd med Leithwood og Jantzi (2012) og kan bidra til økt læring hos faglærerne om ulike metoder. Dette kan igjen lede til økt motivasjon og med det resultat at de prøver ut nye undervisningsmetoder i egen undervisning. Dette kan bidra til økt læringsutbytte hos elevene gjennom avprivatisering av praksis (Helstad, 2012). På den andre siden var ikke trinnlederen selv aktiv i møtene, noe som kan hemme dybden i samtalen. Det er ikke sikkert at de som har mest kompetanse om tilpasset opplæring er de som utgjør den eksterne ekspertisen i møtene. Grunnen til at trinnlederen ikke deltok kan være at hun oppfattet at de andre lærerne hadde mer kunnskap på dette feltet. Denne måten å delta i et møte er ikke i tråd med pedagogisk ledelse. Som trinnledere og som formell leder burde hun utfordret de ulike holdninger hos lærerne for å skape refleksjon og kompetanseheving (Leithwood & Jantzi, 2012). En konsekvens av dette kan være at faglærerne beskriver praksis, bekrefter hverandres utfordringer, og er uformelle (Junge, 2012). Dette trenger ikke å bidra til kompetanseheving, men at praksis fortsetter som tidligere, noe som ikke vil føre til effektiv profesjonsutvikling. Likevel virket det som at de på denne skolen hadde en god syklus ved bruk av ekstern ekspertise gjennom klasselærermøter, noe som kan styrke arbeidet rundt tilpasset opplæring.

De andre respondentene nevnte også slike klasselærermøter, men de uttrykte ikke den samme strukturen eller frekvensen av denne møtearena som hos den ene videregående skolen. Vi kan likevel anta, at de i noen grad fungerer som profesjonelle læringsarenaer. Av de andre møtene som trinnlederne fremhevet var det ingen som hadde en tydelig rutine for bruk av disse arenaene som kompetanseheving innenfor målet om tilpasset opplæring med utgangspunkt i trekantmøtene. I disse møtene ligger det dermed et stort potensial for å kunne jobbe systematisk med profesjonsutvikling gjennom erfaringsdeling. Det kan imidlertid hende at disse møtene blir brukt til kompetanseheving av tilpasset opplæring, men vi så ingen sammenheng mellom informasjon som blir avdekket i trekantmøtene og disse læringsarenaene.

Å identifisere og automatisere ekspertise internt på skolen blant de ansatte kan også være utfordrende fordi den allmenne meningen er at alle lærere er like gode på det de gjør (Robinson, 2014). En av trinnlederne nevner at alle har et ansvar for tilpasset opplæring og dette ansvaret ligger også i profesjonen. Her kan vi se at det er forventet at lærerne har en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, men våre funn sier at man tolker dette forskjellig. Enkelte lærere kan jobbe med tilpasset opplæring på en måte som ikke er i tråd opplæringsloven (1998, §1-3).

Noen lærere opplever også at tilpasset opplæring er urettferdig og dette bekrefter en mistolkning av begrepet. På andre skoler er dette ikke like tydelig. Det resulterer i en forskjell i tolknings spørsmål og praksis rundt tilpasset opplæring på skolene og det fører til at enkeltlærer sitter med en tolkning som er mer i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3) og som da kan benyttes som ekstern ekspertise. Det kan likevel oppstå utfordringer blant kollegaer, der det å akseptere innflytelse fra andre i større grad er basert på rolle, alder og erfaring enn en ekspert på nettopp tilpasset opplæring (Robinson, 2014).

Å etablere profesjonsfelleskap med fokus på kompetanseheving er i kontrast til Leithwood og Louis (2012), da de sier at en lærers kunnskap som kommer fra det kollektive lederskap har en negativ relasjon til elevers læringsutbytte. Det betyr at ekstern ekspertise, som faglærere i klasselærermøter som deler sin kunnskap og ferdigheter, ikke direkte bidrar til å realisere målet om tilpasset opplæring. På den andre siden vil økt kunnskap og kompetanse i personalet bidra til økt motivasjon som igjen bidrar til økt læringsutbytte hos elevene. I slike situasjoner vil da en leder ha en viktig rolle for å klargjøre forventninger og skape en felles forståelse for årsaken til disse møtearenaene. Både i trekantmøtene og klasselærermøtene var dette tydelig, da de brukte informasjon fra trekantmøtene som utgangspunkt. Vi kan anta at lærerne opplever klasselærermøter som motiverende og en trinnleder fortalte at nettopp trekantmøter og klasselærermøter oppleves som nyttig. Det kan vise at disse arenaene bidrar til å realisere målet om tilpasset opplæring.

Vi vil dermed argumentere for at å jobbe med kollektiv profesjonsutvikling gjennom trekantmøter og klasselærermøter, hvor de jobber spesifikt med enkelt elever, vil bidra positivt til økt forståelse av tilpasset opplæring, lærernes motivasjon til å jobbe med elevene som igjen videre kan bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring.

6.3.2 Mangfoldige læringsmuligheter

Tilpasset opplæring var et overordnet tema på alle trekantmøtene, men det var ulike måter å følge opp elevsakene med de aktuelle lærere eller aktuelle faggrupper på. I likhet med elevene trenger lærere mangfoldige muligheter til å lære, integrere og implementere ny kunnskap og nye ferdigheter (Robinson, 2014). Vi så i vårt materiale at det i hovedsak var trinnleder eller avdelingsleder som fungerte som veiledere ovenfor lærerne.

En av respondentene var tydelig på at elevers læring knyttet til tilpasset opplæring, tok han direkte med den aktuelle faglæreren. For han var det viktig å være tett på elevens læring og da

i neste steg være tett på faglærer gjennom direkte veiledning for å heve kompetansen til den enkelte læreren, som igjen kan medføre økt læring og mestring for eleven. Hvordan en faglærer ser på denne type kompetanseheving ble det ikke sagt noe om, men vi kan likevel se på dette som profesjonsutviklende. Hvis dette resulterer i økt kompetanse og utprøving av nye undervisningsmetoder er dette i samsvar med Leithwood & Jantzi (2012) som mener at jo mer kompetanse en faglærer får om tilpasset opplæring, jo høyere motivasjon for å implementere metodene i klasserommet får læreren, som igjen øker elevenes læringsutbytte. En annen viktig faktor i denne sammenhengen er mestringsforventning som utvikles i praksis, der forventning om mestring bygger på erfaring med å mestre ulike situasjoner og kontekster (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det som da i utgangspunktet må være på plass er tillitsrelasjon (Robinson, 2014).

I skoler med høyere grad av tillit opplever lærere et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villig til å fornye praksis og ta sjanser (Robinson, 2011). På skoler der trinnleder selv tar ansvar for oppfølging av faglærer kan det bidra til et tett bindeledd, der leder viser tillit og gir støtte i arbeidet med tilpasset opplæring. Resultatet kan føre til gradvis kompetanseheving ut fra elevenes faglige behov for tilrettelegging, og økende fullført og bestått. Vi fikk en forståelse for at trinnlederne var tydelige i kommunikasjonen og kommuniserte deres ansvarliggjøring ovenfor faglærerne. Dette kan tyde på at faglærere ikke bruker det handlingsrommet som de har tilgjengelig. Lederne vil kunne ta i bruk sin posisjon som leder og pålegge faglærer oppgaver. Dette kan hemme tilliten mellom aktørene. Vi så imidlertid at trinnledere som brukte sin posisjon gjorde dette med elevens behov i sentrum. Det var for å unngå at elever dropper ut av videregående skole og denne begrunnelsen for å bruke makt kan vi anta de fleste faglærere ha forståelse for, noe som ikke svekker tilliten (Langfeldt, 2008).

Andre læringsmuligheter kan være bruk av ekstern ekspertise og hos våre respondenter er klasselærermøter den arena hvor læring foregår. Vi fikk ikke inntrykk av at de hadde andre læringsmuligheter som legger til rette for mangfoldig profesjonsutvikling for lærere med fokus på tilpasset opplæring, med utgangspunkt i trekantmøter. Dette kan vise at lærerne ikke får utvikle en bred faglig kompetanse med bakgrunn fra et mangfold av arenaer, men at det heller er fokus på enkeltelever som har utfordringer. På klasselærermøter var tilpasset opplæring temaer, men vi fikk ikke noe inntrykk av at trinnlederne fulgte opp kompetanse fra disse møtene til å veilede lærerne videre.

At det ikke vises mangfoldige læringsmuligheter for lærerne i vårt datamateriale betyr imidlertid ikke at det ikke finnes, men vi fikk ikke noen indikasjoner på det. Fellesmøter og

avdelingsmøter ble benyttet i noen grad til generell kompetanseheving. Vi kan derfor anta at tilpasset opplæring er et tema som gjennomsyrrer hele den pedagogiske organisasjonen. Dette fikk vi også bekreftet gjennom intervjuene. Alle respondentene viste tydelig engasjement for elevenes læring og de gav uttrykk for at alt pedagogisk utviklingsarbeid, som skjedde i ulike møtearenaer, hadde til hensikt å styrke den felles mestringsforventningen til lærerne gjennom å bygge på erfaringen til hver enkelt og gjennom erfaringsdeling (Dahl & Scheie, 2018). Dette er i tråd med pedagogisk ledelse (Møller & Ottesen, 2012) og viser at trinnlederne er bevist sin rolle som pedagogiske ledere.

Avslutningsvis bør det nevnes at alle respondentene har en klar teoretisk oppfatning av tilpasset opplæring, men under intervjuene ble det avdekket uklare oppfatninger av hva tilpasset opplæring er når begrepet skal overføres fra ord til handling. I den sammenheng er det legitimt å stille spørsmål ved hvordan de ulike skolene jobber med felles kompetanseheving for å løfte hver enkelt elev når det avdekkes en uklar forståelse av hva tilpasset opplæring betyr i praksis for elevene. Dette fant vi ingen data på i intervjuene, men det kan virke som at skolene har gode intensjoner om å løfte elevene både faglig og sosialt gjennom fokus på tilpasset opplæring og at trekantmøtene er en møtearena som har en viktig funksjon i dette arbeidet.

Dermed har vi også besvart vårt tredje forskningsspørsmål som har som mål å se på om informasjon som fremkommer fra trekantmøtene blir brukt i oppfølging av lærere. I hovedsak følger trinnlederne opp enkelte lærere og informasjon blir tatt opp på klasselæremøter. Disse arenaene kan bli brukt som profesjonshevende, men trinnlederne fremsto kun i noen grad som pedagogiske ledere og dermed ble det ikke stilt utforskende spørsmål som skaper refleksjon. Vi argumenterer dermed at det finnes et større potensial med å bruke informasjon fra trekantmøter til profesjonsutvikling av lærerne.

7.0 Oppsummering og veien videre

Med utgangspunkt i drøftingen vil vi i dette siste kapitlet oppsummere studiens funn i lys av oppgavens problemstilling: *Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole?* Kapitlet avsluttes med å synliggjøre mulige implikasjoner, studiens funn kan ha for strukturer for ledelse av lærernes læring, samt videre forskning.

Våre forskningsspørsmål:

1. Hvorfor og hvordan ble trekantmøter initiert på skolene?
2. Hvordan prates det om tilpasset opplæring i trekantmøtene?
3. Hvordan brukes informasjonen som fremkommer i trekantmøter i oppfølging av lærere?

7.1 Trekantmøter initiert for at ledere skal komme tettere på elevene

Oppsummert viste vår studie at møtene ble initiert for å komme tettere på elevene gjennom et nært samarbeid mellom trinnleder, rådgiver, og kontaktlærere på skolen. Aktørene opplevde trekantmøtene som nyttige, og vi mener dermed at trekantmøter kan fungere som et profesjonsfellskap og bidra til å støtte opp rundt den moderne skolen.

Til tross for at trinnlederne har en felles forståelse av hva tilpasset opplæring handler om i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3), viser funnene at de ikke oppfyller kravene til loven i verken innhold i møtene eller tiltak som blir diskutert der. Gjennom våre intervjuer kom det frem at trekantmøtene ikke besto av diskusjoner om alle elevers læringsutbytte, men agendaen i hovedsak handlet om tilpasset opplæring for elever som sliter med faglige utfordringer. Det var flere årsaker til dette funnet. Den mest sentrale, er det nasjonale målet om fullført og bestått, og en skoleeier som følger tett opp på utviklingen av dette på hver enkelt skole. Trinnlederne var veldig bevisste på at de ble målt etter dette kriteriet, noe som resulterte i et økt fokus på elever med karakter 1 eller IV. De var dermed kun tett på disse elevene. Vi fant at de eneste fagene som våre respondenter refererte til, og som det ble pratet om på trekantmøtene er matematikk og fremmedspråk. Det var interessant at våre respondenter viste til kun disse to fagene, og derfor deltok bare et utvalg av lærerne i profesjonsutviklingsarenaer knyttet til tilpasset opplæring. For å øke andelen av fullført og bestått på skolene prioriterte de denne elevgruppen. Det betyr at på grunn av fokus på fullført og bestått, og på enkeltfag i trekantmøter vil vi argumentere at det bidrar til å realisere målet om tilpasset opplæring, men kun for enkelte elevgrupper.

7.2 Tilpasset opplæring: Forskjell mellom teori og praksis

En annen årsak til at aktørene i trekantmøtene diskuterte elever som sliter med faglig utfordringer er tidsperspektivet og klassestørrelse. På skolene var det planlagt et visst antall møter per skoleår, og det var satt av en begrenset tid per møte. Trinnlederne opplevde at det var tidkrevende å diskutere enkeltelever, og med opptil tretti elever per klasse, samt det konstante fokuset på fullført og bestått, ville de prioritere enkelte elevgrupper. Vårt argument blir dermed at trekantmøtene ikke besto av diskusjoner om tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven (1998, §1-3), og funnene viser dermed at møtene ikke bidrar til å realisere målet om tilpasset opplæring i norsk videregående skole. Imidlertid må en skoleleder prioritere enkelte grupper og i den forbindelse vil trekantmøter være en sentral møtearena for en tettere oppfølging av elever som står i fare for å ikke fullføre og bestå videregående opplæring.

Et annet viktig funn er kontrasten mellom trinnlederens teoretiske og praktiske forståelse av tilpasset opplæring mot eleven. Trinnlederne fortalte at i trekantmøtene diskuterte de tiltak som skulle settes i gang for elevene. De pedagogiske virkemidlene som de beskrev var knyttet mot enkeltelever, eller enkeltgrupper utenfor ordinær undervisning. Denne brytingen mellom teori og praksis kan vise at de har en utvidet forståelse av hva tilpasset opplæring er, og at deres praktiske pedagogiske tilnærming beveger seg i grenseland mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Trinnledere som pedagogiske ledere har et ansvar for å anvende kunnskapen i arbeidet med å lede og å lære lærerne. Når de ikke kommuniserer tydelige sammenheng mellom teori og praksis vil dette kunne hemme pedagogiske diskusjoner, og ikke bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring. Dette kan vise at trinnlederen ikke har den nødvendige ledelseskompetansen som trengs for å kunne utnytte potensialet som ligger i trekantmøter. Imidlertid kan det hende at de på tidligere trekantmøter har diskutert pedagogiske virkemidler i klasserommet, men at disse ikke har bidratt til økt læringsutbytte. Ingen av trinnlederne pratet om at tiltak i klasserommet hadde vært tema på tidligere trekantmøter, noe som kan tyde på at brytningen mellom teori og praksis eksisterer. Dette kan lede til at praktisk forståelse av tilpasset opplæring blir uklar i personalet på skolene, og målet om å realisere tilpasset opplæring vil dermed bli begrenset.

7.3 Trekantmøter som arena for profesjonsutvikling

Et funn som vi ønsker å fremheve er at informasjon fra trekantmøtene kun i noen grad ble brukt til profesjonsutvikling. Vi fant at elevsaker i hovedsak ble diskutert direkte mellom trinnleder og lærer, og i klasselærermøter. Oftest ble informasjon fra trekantmøtene formidlet direkte til lærere. Vi fant at det i noen grad ble brukt til å stille utforskende spørsmål til lærerne, noe som kan øke deres refleksjon rundt tilpasset opplæring. Dersom trinnleder selv tar ansvar for oppfølging av lærer kan det utvikles en høyere grad av tillit. Dette kan videre bidra til at lærernes refleksjon over praksis rundt tilpasset opplæring har bedre kvalitet ved at trinnleder kan stille mer utforskende spørsmål. Ved noen skoler ønsket ikke trinnleder å snakke med lærere i et fag som de ikke selv har bakgrunn i, og delegerte ansvaret til en annen leder. Det blir da mange ledd mellom trekantmøtene og elevenes læringsutbytte. Vi mener da at informasjonen fra trekantmøtene ikke blir tydelig for læreren, og har dermed ikke noen påvirkning på deres motivasjon for profesjonsutvikling.

Trekantmøter og klasselærermøter kan sammen fungere som en praksis for kollektiv ledelse da kunnskapen om elever blir videreført fra trekantmøter til klasselærermøter hvor erfarne og nye lærere er tilstede. I disse møtene diskuterer de elevene og deres læringsutbytte. Ved at de deler sine erfaringer rundt elever og tilpasset opplæring vil de få økt kunnskap og motivasjon, noe som kan heve lærernes kompetanse (Leithwood & Louis, 2012). Vi vil dermed argumentere at klasselærermøter kan bidra til at lærerne prøver ut nye metoder, og som på sikt kan lede til varige praksisendringer. Dette vil da bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring i videregående skole. Vi vil likevel trekke frem at det finnes et potensial for at disse møtene kan bli enda mer utforskende. Dersom trinnlederne har en annen fagkompetanse enn matematikk eller fremmedspråk vil de da ikke agere som pedagogiske ledere i disse møtene. For at møtene skal være profesjonshevende bør det stilles utforskende spørsmål til hverandres praksis som er forankret i en teoretisk og praktisk forståelse av begrepet. Rutinene ved å bruke informasjon fra trekantmøter til klasselærermøter var begrenset til noen få skoler. De fleste hadde ikke noen tydelig møtearena hvor lærere i fellesskap diskuterer informasjon fra trekantmøtene og dermed vil vi argumentere at det er et større potensial ved bruk av informasjon fra trekantmøter til klasselærermøter, Vi vil likevel si at informasjon fra trekantmøter som blir brukt i klasselærermøter, vil kunne bidra til å realisere målet om tilpasset opplæring i videregående skole gjennom en felles profesjonsutvikling.

Vi vil avslutte denne oppgaven med å fastslå at trekantmøtene blir brukt i direkte oppfølging av lærere og indirekte gjennom klasselærermøter til profesjonsutvikling for å realisere målet om tilpasset opplæring, men det kan utvikles videre. Trekantmøter er et godt utgangspunkt, men det finnes imidlertid et stort potensial for å utvikle en enda sterkere relasjon mellom formelle ledere, lærere og andre interessenter som er enige om en felles forpliktelse ovenfor elevers læring. Man vil da kunne styrke det profesjonelle fellesskapet enda mer for alle aktørene i skolen, og spesielt læringsmiljø hvor ledere og lærere kan arbeide sammen i å forbedre egen praksis og å ha fokus på elevers læringsutbytte (Leithwood & Louis, 2012).

I denne studien har vi tatt utgangspunkt i trekantmøter som møtearena og hvordan informasjon fra møtene kan brukes til profesjonsutvikling. Dataene er basert på intervjuer av fem trinnledere. Med et så begrenset utvalg kan vi ikke trekke generaliserende konklusjoner, men vi håper at gjennom denne studien har bidratt til å vise at det skjer en utvikling i norsk skole. Det er et økende fokus på samarbeid på tvers av fagretninger med elevenes læringsutbytte som det sentrale. Vår studie er et bidrag til å inspirere andre til å forske videre på strukturer for kollektiv ledelse og dens innvirkning på profesjonsutvikling av tilpasset opplæring i en norsk kontekst.

8.0 Litteraturliste

- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2014). Avdelingsledere- en ny profesjon innenfor skoleledelse? I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 300-311). Oslo: Universitetsforlaget.
- Afsar, A., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2013). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av norsk utdanning. I Sivesind, K., Langfeldt, G. & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (5.utg, s, 202-226). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr.62). Volda: Høgskolen i Volda.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Creswell, John W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Dahl, Anne Kristin & Scheie, Janne T. Arbeidslivsmestring: To unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner. *Bedre skole* 1/18 (s. 32-37). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/april/arbeidslivsmestring--to-unge-lareres-valg-i-mote-med-utfordrende-situasjoner/>.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elmore, R.F (2004): *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elstad, E., Helstad, K, & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E.Elstad & K.Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Endr. i forskrift til opplæringslova. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>.
- Endr. i forskrift til opplæringslova og friskolelova. (2016). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova*. (FOR-2006-07-14-932). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-23-782>.
- Gunnulfsen, A. E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*. Doktoravhandling. Universitet i Oslo, Oslo.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Helstad, K. (2012). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – villkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I Møller, J. & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg., s, 225-249). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglig læringsfelleskap. I profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E., & K.Helstad (Red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horn, I.S. & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47 (1), 181-217.
- Jenssen, E. S, & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfelleskap. *Bedre skole 1*, 10-16.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved lærers kollegasamtaler og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalerne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 374-386.
- Kleven, T.A, Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-focused Leadership in Action – Improving Instructions in Schools and Districts*. New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartement (2018, 27. aug). Flere fullfører videregående i alle fylker. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-fullforer-videregaende-i-alle-fylker/id2609307/>

- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2012). Collectiv Leadership. The Reality og Leadership Distribution Within the School Community. I Leithwood, K. & K. S. Louis (Red.), *Linking Leadership to Student Learning* (s. 11- 24). San Fransisco: Jossey- Bass.
- Lillejord, S. (2012). Kunsten å være rektor. I Møller, J. & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg., s, 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Møller, J. (2013). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I Sivesind, K., Langfeldt, G. & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (5.utg., s, 43-60). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J & Ottesen, E. (2012). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I Møller, J. & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2. utg., s, 15- 25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Sivesind, K. (2014). Rektors blikk på opplæringslovens rettslige regulering. I Andenæs, K. & J. Møller (Red.), *Retten i skolen, mellom pedagogikk, juss og politikk*. (s. 161-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, L. (2015). Elevsentrert skoleledelse. *Bedre skole*. (1) 95-96.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (Lov-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E. (2012). Ledelse gjennom samtaler. I Møller, J. & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef- om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg., s, 265-281). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ottesen, E., Jeppesen, S. & Kelder, K. (2016). Rektor i et spenningsfelt: Mellom skolens rammer og forventinger til tilpasset opplæring. I Andenæs, K. & J. Møller (Red.), *Retten i skolen, mellom pedagogikk, juss og politikk*. (s. 216-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skoler og skoleeigar*. Doktor avhandling. Universitet i Bergen, Bergen.
- Roald, K. (2013). Organisasjonslæring- eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I Sivesind, K., Langfeldt, G. & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (5.utg., s, 148- 165). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/62246690ceac46119820ceb3f9183832/utviklingsveiledere_marianne_b_stomner.pdf
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). *Trivsel og stress blant lærere*. *Bedre Skole nr. 2*. 72-82.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 17. sept.) Hva er rådgivning? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgivning/hva-er-radgivning/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 29. juni). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2018. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2018/vedlegg-1/3vgo/#3.3studieforberedende>
- Vecchio, R. P., (2009). Makt, politikk og innflytelse. I Martinsen. Ø. L., (Red.), *Perspektiver på ledelse*. (3.utg., s, 245-270). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald, C., Walker-Dalhouse, D., (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66, 303-314. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/TRTR.01126>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan brukes trekantmøter til oppfølging av lærere i arbeidet med realisering av målet om tilpasset opplæring i videregående skole?»

Forskningsspørsmål 1: Hvorfor og hvordan ble trekantmøter initiert på skolene?

- Hvordan ble trekantmøtene initiert ved deres skole?
- Hva var bakgrunnen for oppstart med trekantmøter?
- Hvem deltar på disse møtene?
- Hvor ofte har dere denne type møter?
- Hvordan kommer agendaen frem på trekantmøtene?
- Hvordan ser deres rutine for å ta opp ulike elevsaker?
- Hvem har ansvar for å innkalle?
- Hvordan referatføres de ulike elevsakene som komme opp?
- Hva opplever du, som trinnleder, fungerer bra med trekantmøtene?
- Hva opplever du, som trinnleder, fungerer mindre bra med trekantmøtene?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan prates det om tilpasset **opplæring** i trekantmøtene?

- Hva legger du, som trinnleder, i begrepet tilpasset opplæring?
- Hva handler trekantmøtene om?
- Hvordan prates det om tilpasset opplæring i trekantmøtene?
- Hvordan prater dere om elevenes læring i trekantmøtene?
- Hvordan drøftes tiltak knyttet til tilpasset opplæring med tanke på elevenes læring i trekantmøtene?
- Hvordan prates det om tilpasset opplæring med tanke på lærerne?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan brukes informasjon som fremkommer i trekantmøter i oppfølging av lærere?

- Hvordan fordeles oppfølgingsansvaret mellom deg, som trinnleder, rådgiver og kontaktlærer med tanke på lærerne?
- I hvilke arenaer brukes informasjon fra trekantmøtene og hvordan prates det om tilpasset opplæring i disse?
- Hvilken rolle tar, du som, trinnleder i de forskjellige arenaene hvor informasjon fra trekantmøtene diskuteres?
- Hvordan fungerer oppfølgingen av tiltakene fra trekantmøtene?
- Hvilken rolle har, du som, trinnleder med tanke på oppfølging av lærere?
- Hvordan følger, du som, trinnleder opp informasjon fra trekantmøtene med lærere?
- Hvordan evalueres tiltakene i etterkant?

Vedlegg 2 – Svar fra NSD

10.5.2019

NSD - Min side

NSD Personvern

18.03.2019 09:48

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 293466 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 18.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Trekantmøter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå hvordan en struktur som tilrettelegger for systematisk dialog mellom skoleleder, kontaktlærer og rådgiver (trekantmøter) fungerer på ulike skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave innen studiet Master i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har trukket ut vår populasjon basert på skoler som gjennomfører trekantmøter og har slike møter som en del av skolehverdagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi vil gjennomføre strukturert intervju av deg som trinnleder på rundt 30 minutter om din rolle i trekantmøter. I intervjuet vil vi ta lydopptak og vi vil ikke stille spørsmål som går ut over din taushetsplikt som trinnleder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Rubi Skøyum og Anna Kristina Lejdelin som vil ha tilgang til dataene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil vi anonymisere de opplysningene du gir oss og ditt navn og kontaktopplysninger vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Når dataene er transkribert, vil disse bli slettet.
- Oppgaven kan bli tilgjengelig gjennom biblioteket ved UIO.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.19. All data vil da være slettet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Epost: a.e.gunnulfsen@ils.no, tlf: 977 59 928
- Anna Kristina Lejdelin. Epost: annastinalejdelin@outlook.com, tlf: 906 78 186, eller Rubi Skøyum. Epost: rubi.skoyum@lillestrom.vgs.no, tlf: 951 24 236
- Personvernombudet ved UiO er Maren Magnus Voll. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann Elisabeth
Prosjektansvarlig (veileder)

Anna Kristina Lejdelin
Student

Rubi Skøyum
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Trekantmøter*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)