

HIF-Rapport

2008:3

Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan.

Rapport I fra prosjektet "Tilpasset opplæring,
spesialpedagogikk og fagdidaktikk ved
innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark"
(TOPFAG)

Sidsel Germeten



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2008:3 ISBN: 978-82-7938-141-9 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan. Rapport I fra prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark" (TOPFAG)	Antall sider: 91 Dato: 15. mai 2008 Pris: kr 55,-
Forfatter: Sidsel Germeten	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: Professor Sidsel Germeten, Høgskolen i Finnmark 1.amanuensis Ann Elise Rønbeck, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan

Rapport I fra prosjektet ”Tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark” (TOPFAG)

Sidsel Germeten

FORORD	9
BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	11
UNDERSØKELSEN SOM DEL AV ET STØRRE FORSKNINGSPROSJEKT	11
FORSKNINGSTEMAETS BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLINGER	12
EN VIDERE KONKRETISERING AV VÅR LOKALE PROFIL I RELASJON TIL FORSKNINGSPROGRAMMET "PRAKSISRETTET FOU"	16
TEORETISKE PERSPEKTIVER	18
RELASJONER MELLOM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING.....	18
GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER OG FAGDIDAKTIKK	19
FRAMGANGSMÅTE VED UNDERSØKELSEN.....	21
FORSKNINGSDESIGN, FRAMGANGSMÅTER OG METODER	21
OM SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN I DENNE RAPPORTEN	21
OM Å SPØRRE OG FÅ SVAR.....	23
DATA OM INFORMANTENE OG SKOLENE.....	24
DATA OM INFORMANTENE OG SKOLENE I DENNE UNDERSØKELSEN.....	24
IMPLEMENTERINGSPROSESSEN	27
INFORMASJON, OPPLÆRING OG KOMPETANSEUTVIKLING KNYTTET TIL KUNNSKAPSLØFTET.....	27
PLANARBEID PÅ EGEN SKOLE.....	36
LOKALE PLANER	36
OMORGANISERING PÅ VISSE OMRÅDER	42
TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING.....	46
HVA LEGGER REKTORENE I BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING?	46
HVA VIL REKTORENE AT LÆRERNE SKAL LEGGE VEKT PÅ?	50
ROM FOR ALLE OG BLIKK FOR DEN ENKELTE?	54
EN INKLUDERENDE SKOLE?.....	58
OM VIDERE IMPLEMENTERING AV KUNNSKAPSLØFTET	61
FRA PLANLEGGING TIL GJENNOMFØRING.....	61
NY LÆREPLAN - STØRRE ARBEIDSBELASTNING?	63
FORELDESAMARBEID	65
KUNNSKAPSLØFTET - BEDRE OPPLÆRING FOR ELEVENE?	67
PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN – ELEVMEDEVIRKNING OG VURDERING.....	68
HVA SKAL TIL FOR Å GJENNOMFØRE KUNNSKAPSLØFTET?	72
DISKUSJON OG OPPSUMMERING	76
REFERANSER	80

Forord

Høgskolen i Finnmark fikk i brev av 08.06.07 tildeling fra Norges Forskningsråd til prosjektet ”Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet.”, forkortet TOPFAG. Prosjektet fikk tildelt prosjektnummer 182891/S20, og sorterer under forskningsprogrammet ”Praksisrettet FoU i barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning”. Søknaden til Norges Forskningsråd dokumenterte samarbeidsavtaler med Fylkesmannen i Finnmark, Finnmark Fylkeskommune, Nord-norsk Kompetansesenter/Statped-nord og de regionale skoleeierkontorene (RSK) i Finnmark, og det er også disse instanser som er målgruppe for denne rapporten.

Prosjektleder for hele prosjektet er professor Sidsel Germeten, som også er ansvarlig for gjennomføringen av et eget delprosjekt som heter ”Innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark”, der fokus er rettet mot informasjonsspredning, implementeringsprosesser, kompetanseutvikling og kunnskapsgenerering i og mellom aktørene i skolesamfunnet.

Den foreliggende rapporten er den første delrapporten i prosjektet som helhet, og må sees på som del av vår strategiske formidlingsplan (jfr. søknaden). Den formen for rapportering som presenteres her henvender seg først og fremst til de informanter som har deltatt i undersøkelsen, samt skoleeier på kommunalt - og fylkesnivå. Medforskere og eksterne samarbeidspartnere vil også kunne ha glede av å lese den, i tillegg studenter i lærerutdanning.

Tematikken i rapporten handler om rektors oppgaver, ansvar, strategi og tanker ved innføring av en ny læreplan – her Kunnskapsløftet. Deltakere i undersøkelsen er rektorer i grunnskoler i Finnmark, og det er deres stemmer som rapporten ønsker å løfte fram. Til forskjell fra tidligere skolereformer, presiserer reformen Kunnskapsløftet tydeligere rektors rolle og funksjon (Jfr. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*), og derfor starter vårt forskningsprosjekt med en presentasjon av en undersøkelse blant rektorene i Finnmark. Neste del av det samme delprosjektet knyttet til ”Innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark” skal foregå som feltarbeid ute på skoleeier- og skolenivå. Den delen av prosjektet vil starte opp høsten 2008.

Alta, april 2008

Sidsel Germeten

Bakgrunn for undersøkelsen

Undersøkelsen som del av et større forskningsprosjekt

Norges Forskningsråd har gitt midler til et treårig forskningsprosjekt fra høsten 2007 til Høgskolen i Finnmark (HIF). Prosjektet har tittelen ”Tilpassetopplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark”. Søknaden til Norges Forskningsråd var fremmet som ledd i et samarbeid mellom HIF og Fylkesmannen, Fylkesskolesjefen og RKS-kontorene (skoleeiere) og Nord-norsk Kompetansesenter (supplerende kunnskapsmiljø).

Prosjektet har utviklet en felles hovedproblemstilling, en teoretisk begrepsforståelse, en felles metodologisk tilnærming og en intensjonserklæring om samarbeid mellom de ulike delprosjektene. Hvert delprosjekt har deretter utviklet hver sin prosjektbeskrivelse forankret i hovedprosjektets profil og felles samarbeidsområde. Denne rapporten presenterer første del av et delprosjekt, nemlig en spørreskjemaundersøkelse som er sendt ut til alle rektorer i grunnskolen (både barne- og ungdomstrinn) i Finnmark.

Den første målsettingen for prosjektet som helhet, i følge søknad til Norges Forskningsråd, er følgende: Å innhente forskningsbasert om innføring av ”Kunnskapsløftet” i Finnmark. Målet er å styrke den profesjonelle dialogen mellom ulike kompetansemiljø under en tydelig forskningsledelse. Under dette punktet har vi valgt ut følgende målområder:

A) Å studere selve implementeringsprosessen som er valgt lokalt for, gjennom et meta-perspektiv, å få kunnskaper om implementeringsmodellens funksjon, prosessen og samarbeidet som er allerede satt i gang.

B) Å få, på et bredt grunnlag, kunnskaper om hva *tilpasset opplæring* er i praktisk handling i klasserommet. Vårt tyngdepunkt i prosjektet ligger på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, på utvikling av strategier for tilpasset opplæring og på fagdidaktiske implementeringer av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Her vil vi gå inn å studere dette både på barnetrinnet, på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

C) Det siste målsettingen i prosjektet er at vi ønsker å iverksette aksjonsrettet forskning og kompetanseutvikling knyttet til innføring av ulike fag i ”Kunnskapsløftet”.

Den første målsettingen ovenfor ligger til grunn for valg av rektorer som informanter i den rapporten som foreligger her. Første del av undersøkelsen setter altså fokus på rektors funksjon og oppgaver i implementeringsprosessen av den nye læreplanen LK06/LK06S, og vi vil dermed få kunnskap om hvordan skolelederne tenker og planlegger innføringen av en ny skolereform. Den andre målsettingen med prosjektet er å styrke og systematisk videreutvikle forskningskompetansen på praksisrettet FoU ved Høgskolen i Finnmark. Dette vil vi gjøre ved å satse på kvalifisering av allerede tilsatt personale og ved nyrekruttering. I prosjektet ligger en nyopprettet stipendiatstilling, innenfor hovedtemaet om spesialundervisning og videre vil prosjektet bli brukt som kvalifisering for ansatte ved Høgskolen i Finnmark som vil kvalifisere seg på post-doc-nivå, på dosentnivå og på førstelektornivå.

Den tredje målsettingen er å videreutvikle et allerede etablert samarbeid i regionen/fylket om FoU-virksomhet knyttet til praksisfeltet. De systemrettete forholdene skulle ligge til rette for å videreutvikle det samarbeidet som allerede eksisterer mellom partnerne som står bak prosjektsøknaden, men det har aldri tidligere har vært arbeidet med et større felles forskningsprosjekt. Derfor vil selve samarbeidsmodellen også være gjenstand for forskning. Et slikt samarbeid mellom skoleeiere, kompetansesentra og høgskole krever møteplasser og formidlingsstrategi. Før denne rapporten var kommet i trykken, var noen av dataene allerede presentert på en samling for rektorer og skoleeiere i regi av RSK Vest-Finnmark, og på en konferanse om ”Tilpasset opplæring” i regi av Fylkesmannen. Dette er også deler av vår formidlingsstrategi.

Forskningstemaets bakgrunn og problemstillinger

Etter Kvalitetsutvalgets innstilling, S nr. 268 (2004-005) og Stortingets vedtak i St. melding nr.30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, har vi nå fått en ny skolereform for hele grunnopplæringen som bærer navnet ”Kunnskapsløftet” (UFD, 2004). I korthet går Kunnskapsløftet ut på at elever skal bedre settes i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer ved å skape ”kultur for læring”. For det første skal ”målene det skal arbeides mot skal bli tydeligere” og det skal legges mer vekt på ”grunnleggende ferdigheter”. Samtidig skal alle elever ha ”krav på tilpasset opplæring” i en skole ”basert på likeverd”

(alle sitat i kursiv er fra UFD, 2004:3). Videre formuleringer om hvordan "Kunnskapsløftet" skal praktiseres i skolen, er blitt konkretisert i nye læreplaner i skolefagene, der *grunnleggende ferdigheter* skal integreres i alle fag og på alle nivå. Regjeringens såkalte Soria- Moria erklæring høsten 2005 utvidet perspektivet på hva de grunnleggende ferdighetene skal omfatte, sammenlignet med rundskrivet fra 2004 (UFD, 2004). Regjeringen skriver at de, i tråd med innstilling S nr. 268 til Stortinget, oppfatter at grunnleggende ferdigheter består av 1) Ferdigheter i lesing, skriving, regning og tallforståelse, 2) Ferdigheter i engelsk, 3) Digital kompetanse, 4) Læringsstrategier og motivasjon og 5) Sosial og kulturell kompetanse. Disse områder skal konkretiseres innenfor hvert enkelt skolefag.

Alle skolefagene skal legge vekt på å måle elevenes ferdigheter og kunnskap på gitte tidspunkt gjennom opplæringsløpet. Derfor vil et konkret forskningstema i prosjektet TOPFAG som helhet dreie seg om hvordan skolene ivaretar tilpasset opplæring i kombinasjon med å fremme grunnleggende ferdigheter som skal kunne måles gjennom nasjonale prøver. Noen av de spørsmål vi er interessert i er knyttet til tilpasset opplæring og relasjonen til kompetansemål og ferdighetsresultater hos den enkelte, for eksempel nasjonale prøver. Nasjonale prøver er formulert som del av et kvalitetssikringssystem i Kunnskapsløftet der kompetanseutvikling og kursing av lærere i prøvegjennomføringen og resultatvurderingen inngår (Utdanningsdirektoratet, 2004). Faren kan være at den tenkte kvalitetsutviklingen på bakgrunn av nasjonale prøver vil kunne skje i mer beskjeden grad, variere fra kommune til kommune og være vilkårlig på hver skole. Da kan veien være kort til en mer instrumentalistisk tenkning der lærere legger sin undervisning, både innhold og metoder, tett opp til de kravene nasjonale foreskriver av elevene. Hvordan samsvarer denne (mer instrumentalistiske) arbeidsmåten med det overordnede perspektivet om tilpasset opplæring for alle? Disse er sentrale forskningsspørsmål i prosjektet.

Et forskningsfelt i dette prosjektet handler om å finne ut hva som i praksis, ikke bare som formulerte mål, kan være "*grunnleggende ferdigheter for alle*" i utvalgte fag i skolen, og hvordan blir da relasjonen mellom det å arbeide med grunnleggende ferdigheter skolefagene og det overordnede prinsippet om "tilpasset opplæring"? Hovedproblemstillingen for den delen av prosjektet som presenteres i denne rapporten er:

Hvordan tolker og iverksetter, tenker og planlegger rektorer i Finnmark implementering av sentrale prinsipper i læreplanen Kunnskapsløftet?

Den foreliggende undersøkelsen som baserer seg altså på svar fra rektorer i en spørreskjemaundersøkelse, slik at den vil ikke kunne avdekke hvordan tilpasset opplæring realiseres og praktiseres. Svarene vi har fått her er uttrykk for et *formuleringsnivå* (Lundgren, 1984), nemlig det rektorene forteller at de ønsker og tror vil skje i skolehverdagen når en ny læreplan skal gjennomføres. For å få tak i *realiseringsnivået*, vil vi videre ut i skolene og observere og intervjuer der. Dette handler prosjektets andre del om.

I Regjeringsplattformen (2005-2009) fra Soria Moria står det at: *"Hvert menneske er unikt og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt. Alle barn og elever skal møtes med tilpasset opplæring"*. Samtidig er det formulert i Kunnskapsløftet at *"eleven skal kunne..."*, det vil si vise til eller "reprodusere" ferdigheter i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2004; UFD, 2005). Det er interessant å finne ut om denne forflytningen av begreper¹ er forenelig med prinsippet om tilpasset opplæring for alle. De grunnleggende ferdigheter knyttes videre til kompetansebegrepet, der den enkelte elevs kompetanseutvikling omtales som det å framstille seg slik at ferdigheter og kunnskaper kan prøves. Samtidig er det i rundskrivet, F13/04, beskrevet at alle har *"krav på tilpasset opplæring"* og *"likeverd"*. Disse perspektiver er presisert i Kunnskapsløftet i den delen som er kalt "Prinsipper for opplæringen".

I følge en forskningsoversikt (Bachmann & Haug, 2006, side 101) tolkes den nye læreplanen som en dreining fra fellesskapet mot en mer individualistisk opplæring. Et sentralt forskningsspørsmål i dette prosjektet er derfor å finne ut hvordan rektorer og lærerne beskriver og praktiserer tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom individualitet og fellesskap. Tilpasset opplæring er først og fremst beskrevet i "Prinsipper for opplæringen" som inkluderer Læringsplakaten i elleve punkter. Prinsipper for opplæringen" erstatter de 50 sidene som i "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen" (L97) ble kalt "Broen". "Broen" inneholdt en beskrivelse og konkretisering av hva tilpasset opplæring skulle være i tilknytning til lokalt innhold, elevers kjønn og elevers forutsetninger og behov. I læringsplakaten blir tilpasset opplæring presentert slik: *"Skoler og lærebedrifter skal...fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter."* Dette punktet i læringsplakaten kan lett fortolkes som om tilpasset opplæring er knyttet kun til arbeidsmåter og metoder i opplæringen. Dette er, etter

¹ I L97: Lærers ansvar å tilrettelegge opplæringen slik at eleven *fikk høre om, vite om eller fikk kunnskaper om noe*, til "Kunnskapsløftet" der eleven selv skal kunne framstå med visse ferdigheter og gjennom nasjonale prøver prøving og internasjonal måling.

vår vurdering, et for snevert perspektiv på tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Forskningsspørsmålet vi da vil stille handler om hva tilpasset opplæring er i praksis. Hva legger rektorer og lærere i begrepet, hva gjør de når de ”tilpasser opplæring”, hvordan snakker de om det og hvordan praktiserer og organiserer de? Det er også viktig å stille spørsmål om hva de ikke gjør eller ikke får til.

Det andre feltet dette forskningsprosjektet som helhet handler om, er å finne ut hva tilpasset opplæring er og hvordan det praktiseres i klasserommet på alle trinn av grunnopplæringen. Hva er relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisningen? Hva er det lærere sier, gjør og uttrykker som ”tilpasset opplæring”? Det tredje området handler om relasjonen mellom tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter i utvalgte fag.

Konkret går dette ut på at de delprosjektene som har sitt tyngdepunkt idet første problemområdet, ser relasjonen ut fra hovedbegrepet tilpasset opplæring,. Omvendt vil de delprosjektene som har et fagdidaktiske utgangspunkt studere relasjonen ut fra grunnleggende ferdigheter i fagene. Som en del av overbygningen i prosjektet, vil det utvikles diskusjoner og dokumentasjon om hvordan relasjonen mellom de to har vist seg å være. Fordi praksisdimensjonen står så sentralt som den gjør i alle de områdene prosjektet skal omfatte, innebærer det for det første at prosjektet utføres som et samarbeid i og mellom de partnere som deltar i prosjektene. For det andre innebærer det at prosjektene utvikles i og sammen med grunnplanet i opplæringen. Empirien hentes der hvor opplæringen foregår, det vil si der hvor undervisning *praktiseres* og gjennomføres i skolen. Prosjektene skal altså forske i og med praksis.

For at hele denne prosessen skal kunne kvalitetssikres og bli til forskningsbasert kunnskap, ønsker vi å la selve forskningsprosessen å bli gjenstand for forskning. Som del av flere delprosjekter vil vi komme inn på den kompetansehevingsprosessen som er iverksatt i regi av RSK-kontorene og fylkeskommunen når det gjelder innføring av Kunnskapsløftet. Det vil være meta-perspektivet som dette prosjektet vil inkludere. Det vil si at det siste området dette prosjektet vil studere er å evaluere hvordan selve implementeringsprosessen fungerer når så mange instanser og mennesker skal samarbeide om å innføre en ny skolereform. Noen sider ved denne prosessen blir berørt allerede i denne første rapporten.

En videre konkretisering av vår lokale profil i relasjon til forskningsprogrammet ”Praksisrettet FoU”

Prosjektet som her beskrives er del av ”Program for praksisrettet FoU i barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning” som har iverksatt forskningsprosjekter over hele Norge (www.forskningsradet.no) der hovedstrategien er en modell for samarbeid mellom forskere og de partnere som skal samarbeide. Dette er et ”*forskningsprosjekt med brukermedvirkning*” (Forskningsrådet, 2005: side 3) som søker å vinne ny kunnskap om tilpasset opplæring og inkluderende skole for alle gjennom forskningsarbeid. Videre vil vi kunne dokumentere forskningsprosesser og utviklingsarbeid som samarbeidsprosesser, og dette kan sees på som et forskningsarbeid i seg selv. Til sist dekker prosjektmodellen vår opplæring av flere partnere, i grunnopplæring som både gjennom systematisk spredning av forskningsresultater tilbake til grunnopplæringsfeltet, men også som prosesser der forskere, stipendiater, studenter, spesialister og skolemedarbeidere samarbeider om utvikling av problemstillinger, datainnsamling og diskusjon av funnene. Opplæringsdimensjonen i samarbeidet er av vesentlig betydning.

Høgskolen i Finnmark har i dette prosjektet satt i gang flere delprosjekter med ulike innfallsvinkler. Noen prosjekter er klassifisert til de ulike skolefagene Det er *en* type tematikk delprosjektene vil ta utgangspunkt i. Videre vil delprosjektene våre være samlet om noen spesielle tema som viderefører prosjekter vi allerede har arbeidet med over år som:

- 1) En oppfølging av LOSA-elever i videregående opplæring. LOSA (Læring og samarbeid med arbeidslivet) i Finnmark representerer en alternativ opplæringsmodell der elevene det første året på videregående får tilbud om å gå på skole på hjemstedet gjennom nettbasert opplæring fra Nordkapp Videregående. Halvdelen av det første opplæringsåret er tilknyttet bedriftsopplæring, det andre selvstudier med veiledning (Germeten og Solheim, 2007; Germeten, Jacobsen, Pedersen og Solheim, 2007). Problemstillingen her handler om hvordan Kunnskapsløftet i videregående skole kan realiseres slik at det hindrer *bortvalg* (Markussen m.fl., 2006) En videre oppfølging av LOSA-elevne vil handle om hvordan det går med disse elevene (N=65 fra 2006-kullet) når de går Vg2 og Vg3. Spørsmålet er om det første året på hjemlassen har gjort elevene mer skolemotiverte, og om de mestrer skole og borteboertilværelse bedre når de har utsatt flytting hjemmefra et år?

- 2) Det andre prosjektet prosjektmedarbeiderne er knyttet til, heter ”Gutter i Finnmark” (Fylkesmannen i Finnmark, 2005b) igangsatt av Utdanningsdirektøren for å sette fokus på skolemotivasjon blant gutter. I vårt forskningsprosjekt om Kunnskapsløftet ønsker vi å følge opp noen skoler med sentrale problemstillinger som er knyttet til ”Prinsipper for opplæringen” som blant annet handler om foreldresamarbeid, elevmedvirkning og lokalt samarbeid.

- 3) Det tredje området vi ønsker å vite noe mer om handler om inkluderingsperspektivet, relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og om grunnleggende ferdigheter og fagdidaktikk. Denne delen av vårt prosjekt er en videreføring av de undersøkelser som er foretatt og gjort tidligere om bruk av spesialundervisningsmidler i Finnmark (Fylkesmannen i Finnmark, 2005a; Fylling og Rønning, 2005). Her vil vi gå videre med å studere både omfang og innhold av spesialundervisning, samt få kunnskap om hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning iverksettes for et utvalg av elever.

Delprosjektene i Finnmark vil ha rom for flere teoretiske tilnærminger til Kunnskapsløftet, både spesifikke fagdidaktiske teorier, mer generelle læreplananalyser og annen teori om skole og utdanning. Felles for alle prosjektene i Finnmark vil være en felles prosjektstyring og koordinering, men også slik at samtlige delprosjekter har noen felles områder for forskning. Konkret vil dette være at alle prosjektene, som for eksempel bruker observasjon som metode, skal ha noen felles punkter i sin observasjonsguide, og alle som bruker intervju skal ha tilsvarende like spørsmål i sin intervjuguide. På den måten vil prosjektet TOPFAG, som vi forkorter prosjektet til, i sin helhet kunne samle sammen, analysere, diskutere og rapportere noen felles forskningsområder.

Teoretiske perspektiver

Relasjoner mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

I opplæringsloven er tilpasset opplæring for eksempel beskrevet slik:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (Opplæringslovens § 1-2). Lovformuleringen presiserer at det er den enkelte (elev, lærling eller lærekandidat) som skal ha opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger, det vil si loven skriver om *individuell* tilpasset opplæring. Relasjonen mellom den individuelt tilpassete opplæringen og fellesskapet i gruppen/klassen der undervisningen blir gitt, er det ikke formulert noe om. Derfor er dette et felt fullt av muligheter, grenseoppgaver og diskusjoner. I Opplæringslovens § 5 står det videre om spesialundervisning:

Eleva som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre eleva og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

Spesialundervisningen i seg selv er ikke hovedsak i dette prosjektet, men et sentralt begrep vi vil bære med gjennom flere delprosjekter. Derfor vil *relasjonene* mellom opplæringslovens bestemmelser om tilpasset opplæring for alle og spesialundervisning for noen vil være et sentralt forskningstema. Dette handler dels om en paradigmatisk diskusjon der konflikter mellom ett system, der spesialundervisning ble organisert som segregerte tiltak kanskje står i konflikt med intensjonene om dagens inkluderende skole (Dale & Wærnes, 2003; Thomas & Loxley, 2001). Spesialpedagogikk er spesialundervisningens kunnskapsområde, og Bengt Persson (2001) definerer spesialpedagogikk slik:

Spesialpedagogikk är et kunnskapsområde med rötter i den pedagogiske disciplinen och med uppgift att stötta pedagogiken då variasjoner i eleverns olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker til .

Denne definisjonen synliggjør noe av funksjonen til spesialpedagogikken, nemlig at den skal supplere pedagogikken, der [den vanlige] pedagogikken ikke strekker til. Det relativiserer

feltet, men viser også sammenhengen mellom ”vanlig” undervisning og spesialundervisning. Dersom den ”vanlige” undervisningen inneholder stor grad av tilpasset opplæring, har vi en antakelse om at behovet for spesialundervisning blir mindre. Det vi allerede vet fra kommuner i Finnmark, er at ressursbruk til spesialundervisning varierer mye kommunene imellom, selv der hvor kommunestørrelse, skolemønster, elevgrunnlag, lærertetthet og andre faktorer skulle tilsi at det kunne vært sammenlignbare tall (Fylkesmannen i Finnmark, 2005a; 2005b). I dette systemet er det særlig gutter som faller igjennom og er storbrukere av ”spesialundervisning”. Videre er det denne gruppen som dropper fortest ut av utdanningssystemet i videregående opplæring i Finnmark (Fylkesmannen, 2005b). Bachmann & Haug (2006; side 73ff) diskuterer mulige årsaker til dette, uten å kunne gi en entydig konklusjon ut fra de empiriske undersøkelser de har tilgang på. Når vi samtidig vet at det ikke nødvendigvis er flere lærere som gir bedre utbytte av skolen i form av bedre avgangskarakterer i grunnskolen (Statistisk Sentralbyrå, 2005), er det viktig å finne ut hvordan *tilpasset opplæring* iverksettes, hva lærere gjør og ikke gjør i opplæringen. I vårt prosjekt vil derfor relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning være interessant ut fra to innfallsvinkler: For det første å undersøke omfanget av spesialundervisning (som er en form for tilpasset opplæring for noen få) i relasjon til annen tilpasset opplæring (for alle). For det andre vil prosjektet søke å finne omfanget av segregerte tiltak innenfor rammen av ”vanlig skole”. Prosjektet som helhet vil støtte seg til evaluering av ”Modellprosjektet om tilpasset opplæring og spesialundervisning” der Finnmark er en av fire fylker som prøver ut nye modeller for ressursbruk og ressursfordeling, med målsetting om å redusere omfanget av spesialundervisning (Fylling & Rønning, 2005).

Grunnleggende ferdigheter og fagdidaktikk

De grunnleggende ferdigheter er blitt gjenstand for et eget avsnitt i alle læreplaner for fag. Det sies også i læreplanene at de grunnleggende ferdigheter ”er integrert i kompetansemålene”. Utformingen av denne delen av læreplanen skal gi forståelse for hva elever og lærer i det spesifikke faget skal sikte mot i arbeidet med å tilegne seg og bruke grunnleggende ferdigheter. Hvis vi sammenligner for eksempel beskrivelsene av grunnleggende ferdigheter for norskfaget og matematikkfaget (UFD, 2005), ser vi at de inneholder definisjoner av hva disse ferdighetene er i faglig sammenheng. Selv om formuleringene er generelle, er de likevel nokså forskjellig formulert, fordi de dreier seg om forskjellige fag. De grunnleggende ferdigheter defineres vekselvis som evne, aktivitet, metode, kompetanse, mestring,

problemløsning, tolkning og analyse. Dette er komponenter i enhver læringsprosess, uansett fag og fagdidaktisk tilnærming.

Når læreplanen skal implementeres på skolene, må hver enkelt bruker av læreplanene gjøre seg opp en mening om hvilke konsekvenser formuleringene om grunnleggende ferdigheter får for deres eget arbeid som lærer, elev, skoleleder, forelder eller fagdidaktiker. For fagdidaktikerne innen de forskjellige skolefagene, også innenfor lærerutdanningene, blir det nødvendig å se på faglig innhold og struktur ut fra den definisjon av grunnleggende ferdigheter som uttrykkes i læreplanene. Fagforståelse og vektlegging av arbeidsområder innen faget og det lærings- og kunnskapssyn som ulike fagdidaktiske teorier bygger på, må vurderes i forhold til kravet om grunnleggende ferdigheter. Det vil være en oppgave for prosjektets deltakere å ta opp slike problemstillinger for å omskape dem til konkrete og brukbare verktøy i skolehverdagen. Når vi i prosjektet bruker uttrykket ”grunnleggende ferdigheter for alle”, tenker vi på at hele elevgruppen gjennom tilpasset opplæring skal få maksimal mulighet til å utnytte sitt eget læringspotensial, for som det står i første punkt på ”Læringsplakaten”: skolen skal *”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre”*.

Framgangsmåte ved undersøkelsen

Forskningsdesign, framgangsmåter og metoder

Prosjektet TOPFAG ledes av en *styringsgruppe* som består av alle deltakerne (forskerne) i prosjektet. Styringsgruppa har hatt og har jevnlig møter for å drive prosjektet framover. På disse møtene er også de masterstudentene som skriver sine oppgaver tilknyttet prosjektet. I studieåret 2007/2008 er det tre masterstudenter som skriver sine oppgaver på områder som handler om fådelte skoler og skoleledelse ved innføring av Kunnskapsløftet. En av disse masterstudentene foretar en sammenlignende spørreskjemaundersøkelse som presenteres i denne rapporten, men blant rektorer i videregående skole.

Alle delprosjektene har en *aksjonsrettet* samarbeidsstrategi, noe som ikke innebærer at de kan kalles aksjonsforskningsprosjekter. (Se ulike perspektiver: O'Hanlon, 2003; Tiller 2003; Germeten & Gaarder, 2004: 6), Strategien vil kunne variere fra prosjekt til prosjekt og fra en skole til den neste. Det er først når samarbeidet er etablert at denne delen av utviklingsarbeidet er mulig. Både omfang av aksjonsforskningen, antall klasser/grupper involvert, teoretisk grunnlag, metodevalg og omfang av datainnsamlingen vil kunne variere. Felles for alle delprosjektene vil likevel være at det dreier seg om klasseromsnære forskningsmetoder, såkalt *klasseromsforskning* (Germeten, 2005), der observasjon, tekstanalyser, intervjuer og noen ganger spørreskjema vil være de viktigste metodetilnærmingene. Relasjonene mellom de enkelte metodene vil bli beskrevet i hvert enkelt delprosjekt.

Om spørreskjemaundersøkelsen i denne rapporten

I denne delen av undersøkelsen er det brukt et design som tar høyde for å få fram så mange røster som mulig fra rektorer i Finnmark. Da falt valget på å konstruere et spørreskjema i databasen QuestBack (www.Questback.com). QuestBack er et webbasert selskap og en elektronisk database som både gir mulighet for å konstruere spørreskjema etter eget ønske og design, for så å få utskrift av de genererte rådataene i etterkant. Spørreskjemaet her besto av 57 spørsmål som var organisert etter tema (se vedlegg 1). Det første temaet var knyttet til personlige forhold som rektors utdanning og kjønn og hvor lenge rektor hadde vært rektor på skolen. Videre var det spørsmål om den skolen rektor arbeider på, skolens størrelse og elever

med annet morsmål enn norsk og hvordan elevene er organisert i undervisning. Det neste temaet handlet om den informasjon, opplæring eller kompetanseutvikling som rektor hadde fått i tilknytning til innføring av Kunnskapsløftet og den opplæring rektor mente at lærerne på samme skole hadde fått. Det tredje området handlet om lokalt læreplanarbeid, og spørsmålene var knyttet både til opplæringen og innholdet i det lokale læreplanarbeidet. Det neste temaet handlet om hvilke forskjeller rektorene oppfattet mellom L97/L97S og Kunnskapsløftet (LK06/LK06S). Dette temaet omfattet spørsmål både om generelle ting, om prinsipper for opplæringen, tidsfordelingen mellom fagene og om innhold og struktur i opplæringen som for eksempel bruk av 25 % omfordeling av ressursen. Det femte området handlet om tilpasset opplæring og inkludering. Til dette temaet var det spørsmål både om rektorenes oppfatning av hva tilpasset opplæring handler om, hva inkluderende skole handler om og hvilke utfordringer rektorene ser i arbeidet med tilpasset opplæring og den inkluderende skolen. Det siste temaet handlet om hvordan rektorene tenkte å arbeide videre med innføring av kunnskapsløftet på egen skole. Under dette temaet fikk rektorene spørsmål om endringer knyttet til ny læreplan og de utfordringer de konkret står overfor på skolen.

Det å konstruere et spørreskjema i QuestBack gir mange muligheter, men også noen begrensninger. Spørsmålskonstruksjonene i QuestBack er først og fremst beregnet på å generere undersøkelser med stort antall informanter og kvantifiserbare data. Noen av våre spørsmål er av denne art, lukkede spørsmål der informantene har "krysset av" (dataprikk) for ulike svaralternativ. Dette er spørsmål både med enkelt svaralternativ og med flervalgsalternativ. Det vil gå fram under diskusjonene av de ulike temaene om det er gitt mulighet for å "krysse av" på et eller flere svar på samme spørsmål. Langt de fleste spørsmålene var såkalte åpne spørsmål som henvendte seg direkte til rektor álá: *"Hvordan vil du arbeide videre med innføring av kunnskapsløftet på din skole?"* eller *"Hva legger du i begrepet inkludering?"*. Her var rektorene gitt mulighet til å svare med sine egne ord over fire linjer. Når det gjelder svarene på de lukkede spørsmålene har vi valgt å gjengi antall respondenter som er generert på hvert svaralternativ. Av noen gjengitte tabeller i denne rapporten vil det gå fram prosentvis oppslutning om ulike kategorier. Vi har valgt å ikke vektlegge eller diskutere en slik prosentvis fordeling, til det er utvalget vårt for lite. Når det gjelder de åpne spørsmålene vil vi presentere disse ved å la rektorenes røst bokstavlig komme fram for å vise både hovedlinjer, likheter/ulikheter, variasjon og fordeling. Her vil hvert svar være unike og like viktige for den datafortettingen som igjen er nødvendig for å presentere materialet i sin fulle bredde.

Spørreskjemaet ble sendt ut til rektors e-postadresse til samtlige grunnskoler i Finnmark. E-postadressene hadde vi fått tilgang på gjennom Fylkesmannen i Finnmark. Dessverre kunne ikke e-postadressene være helt oppdaterte, da vi ganske raskt etter utsendelse fikk seks svar i retur til databasen med beskjeden om feil adresse. N= 92 når disse seks er trukket fra. Alle spørreskjemaene var sendt ut via databasen, for å sikre anonymitet. Derfor ble det heller ikke gjort nye forsøk på å få tak i informantene som ikke hadde mottatt spørreskjemaet. Dette er en av ulempene ved slike anonyme dataundersøkelser. Fordelene er likevel at alle respondenter er sikret anonymitet, og derigjennom kan vi som står bak undersøkelsen sikre oss at ingen av respondentene blir utlevert eller fremstilt som enkeltpersoner som er gjenkjennelige. Dette for å ivareta de etiske aspekter ved undersøkelsen..

Som beskrevet, vi fikk tilbake 53 unike svar tilbake, og det tilsvarer en svarprosent på om lag 58 %, noe som vi betrakter som god deltakelse i samfunnsfaglige undersøkelser. Det er disse 53 respondentene vi behandler i denne rapporten.

Om å spørre og få svar

Spørreskjemaet med de 57 spørsmålene ble sendt ut til 98 respondenter i Finnmark fra QuestBack i perioden 18.01.2007 – 15.02.2007. Hvilke rektorer har da tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet? Det vet vi ikke, da alle svarskjemaene ble returnert til databasen og generert der, slik at vi ikke kan ta ut enkeltrespondenter og studere disse. Det er heller ikke interessant for oss ut fra den problemstillingen vi har for prosjektet, der er vi interessert i alle de synspunkter som kommer fram gjennom svarene rektorene har gitt. Å vite hvilke skoler de kommer fra i øst-, vest- eller midt i Finnmark er heller ikke det viktigste for oss, men innholdet i de svarene de har gitt. Det vi derimot vet, fordi vi spurte om det, handler om hvor i Finnmark skolene ligger, hva slags skoler de er rektor på og hvor mange elever det er på skolen. Det vi også vet noe om er noe om skolenes en- eller flerspråklighet.

Data om informantene og skolene

Data om informantene og skolene i denne undersøkelsen

Av de 53 rektorene som har svart på spørreskjemaet, er 31 av dem fra Vest-Finnmark, 13 fra Øst-Finnmark og kun 8 fra Midt-Finnmark. Om dette er en tilfeldighet ut fra interesse i temaet spørreskjemaet handlet om, vet vi ikke. En annen tolkning er også at det kan være flere store skoler i Vest-Finnmark som har rektor i hel stilling, og gjennom det kanskje mer systematisk ledelsesressurs og muligheter til å ta tid til å svare på et slikt spørreskjema. Vi har heller ikke kontrollert for dette ved å skille ut informantene gjennom å kryssjekke størrelsen på skolen med spørsmålet der de svarer på hvor skolen ligger. Omtrent halvparten av de rektorene som har svart på spørreskjemaet er kvinner (N=25) og den andre halvparten er menn (N=27). De rektorene (N=52) som har svart på spørsmålet om hvor lenge de har vært på skolen, har ni rektorer vært mer enn ti år rektor på samme skole. Flere svarer at de har vært mellom 20 og 30 på samme skole. Disse må utgjøre en stabil kjerne av rektorer, kanskje er de fleste av dem ved inngangen til pensjonsalderen, tolket etter antall år som rektor. Av 52 rektorer har 33 svart at de har vært rektor mellom 1 og 10 år. De resterende ti rektorer har vært rektor under et år. To skriver at de er kortvarig vikar i rektors permisjon, og resten at det er første året deres som rektor. Vi forfølger ikke rektors ansiennitet i de øvrige svarene, da dette ligger utenfor vår problemstilling, men vi vil kanskje støte på dette fenomenet når vi går videre med feltarbeid knyttet til andre delen av dette prosjektet. Er det ulike syn på innføring av Kunnskapsløftet blant de eldre rektorene enn de yngre?

Av utdanning svarer langt de fleste rektorer "*allmennlærer*" eller "*lærer*" eller "*adjunkt*". Så mange som 43 av 53 rektorer svarer med en av disse tre alternativene på det åpne spørsmålet. Det å ha egen bakgrunn som lærer i grunnopplæringa er langt den vanligste utdanningsbakgrunnen for å bli rektor, selv om dette ikke er et absolutt krav i dag. To rektorer svarer at de har førskolelærerutdanning. Av de resterende åtte rektorene svarer flere den generelle kategorien "*høgskole*" uten å angi hva slags utdanning de har. Dette kan bety at de kan være både inkludert og ekskludert fra gruppen med lærerutdanning ovenfor. En rektor svarer at vedkommende er "*faglærer med tilleggsutdanning*", en annen svarer at han/hun har "*2-årig økonomisk/administrativ utdanning*". Både i kategorien allmennlærere og førskolelærere har mange svart at de har tilleggsutdanning, Inkludert de som svart at de er

adjunkter, er det 32 av 53 rektorer som har videreutdanning ut over lærerutdanning. Mange oppgir ikke hvilken videreutdanning, mens om lag 1/3 av rektorene svarer at de har videreutdanning i ledelse og/eller økonomiske fag. Som svar på denne undersøkelsen, tolker vi at rektorkorpset samlet i Finnmark har mye videreutdanning utover kravet til grunnutdanning. Det som derimot overrasker oss er at ingen rektorer svarer at de har utdanning på masternivå.

Av de 52 rektorene som utgjorde svarene på spørsmål om skolens størrelse og organisering, var det et flertall av rektorer ved kombinerte barne- og ungdomsskoler. I alt var det 31 av rektorene som kom fra slike kombinerte skoler. Kun to rektorer kom fra rene ungdomsskoler og 19 informanter kom fra barneskoler. Ut fra kjennskap til fylket og skolenes størrelse og svarene vi fikk i denne undersøkelsen, vet vi at skoler i Finnmark varierer svært i størrelse. 32 rektorene har svart at de har færre enn 100 elever på skolen, derav fire skoler som har under 10 elever. Det er 11 rektorer som har mellom 100 og 200 elever på skolen, og fire svarer at de har mellom 200 og 300 elever. Tre rektorer svarer at de har flere enn 300 elever. Den største skolen i utvalget har 510 elever, og den minste tre elever.

Finnmark er et flerkulturelt fylke, og flere skoler har et flerspråklig elevgrunnlag. Vi ba rektorene oppgi hvor mange prosent av elevene som hadde et annet førstespråk enn norsk. Dette fordi vi først ønsket å kartlegge omfanget av elever med annet morsmål enn norsk. Det var 51 rektorer som har svar på dette spørsmålet. Av disse er det 23 rektorer som svarer at de ikke har elever med annet morsmål enn norsk på sin skole. Ytterligere 6 rektorer svarer at de har en-to elever på sin skole. Det innebærer at litt over halvparten av de skolene som er med i undersøkelsen ikke har eller har svært få elever med annet morsmål enn norsk. Av den andre halvparten, oppgir fire rektorer at det er mellom 80 % - 96 % elever på skolen har et annet morsmål enn norsk. Ved å krysskjekke dette spørsmålet med neste spørsmål om hvilke språkgrupper som er den eller de største på skolen, er dette skoler som, ikke overraskende, har samisk som førstespråk. De rektorene som oppgir at de har en viss prosent (fra 3 % - 29 %) elever med annet morsmål enn norsk, omfatter resten av skolene. Ved å krysskjekke svarene her med svarene på neste spørsmål om hvilke de tre største språkgruppene dette er, svarer tolv rektorer at språkene er finsk/kvensk, sju rektorer nevner thai, fem nevner russisk. Andre språkgrupper som blir nevnt er marokkansk, fillipinsk, bosnisk, polsk, tjetjensk, arabisk, indonesisk og engelsk. Av dette tolker vi at selv om Finnmark har vært og er et flerkulturelt fylke med den samiske urbefolkningen, kvener og nordmenn, har også den nye innvandringen

satt spor i Finnmark, med en relativ stor gruppe elever som har thai eller russisk som morsmål. Andre språkgrupper er mindre omfattende.

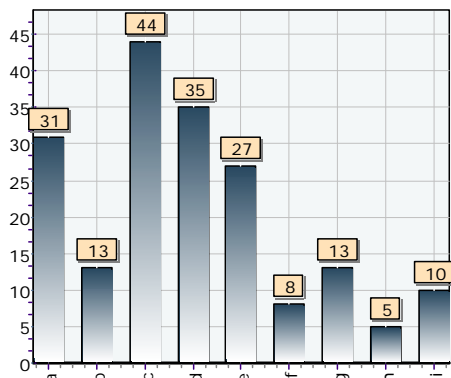
Da opplæringsloven ble endret i 2004 og åpnet opp for andre organiseringsformer av elever enn vanlige aldershomogene klasser, var det flere skoler som endret gruppeorganiseringen. Enkelte skoler gikk over til aldersblandete grupper, noen med et aldersspenn tilsvarende småskole-, mellom- og ungdomstrinn, andre med mindre alderspenn (Jfr. blant andre Germeten& Gaarder, 2003, 2004a og b, og kronikk i Aftenposten 28/1-2008) . Etter det vi kjenner til fra før, har aldersblanding ikke bredt om seg i Finnmark fram til nå. Vi fant derfor ut at vi ikke ville stille spørsmål om aldersblanding konkret, men et generelt spørsmål om hvordan elevene bruker å være organisert i undervisningen. På dette spørsmålet svarer 31 rektorer at elevene er organisert i grupper med fast kontaktlærer, tjue rektorer svarer at de er organisert i klasser og fem at de er organisert i baser med kontaktlærergrupper. To av 52 rektorer svarer ”annet” på dette spørsmålet. Om dette ”annet” også innebærer aldersblandete grupper, vet vi ikke.

Implementeringsprosessen

Informasjon, opplæring og kompetanseutvikling knyttet til Kunnskapsløftet

Det første vi spurte rektorene om var hvor mange som hadde fått særskilt opplæring i Kunnskapsløftets endringer rettet inn mot rektors arbeidsoppgaver. På det spørsmålet svarte 33 rektorer at de hadde fått slik opplæring, mens 18 svarte at det hadde de ikke (N=51). At over en tredjedel av rektorene ikke har fått slik opplæring, kan vi tolke som bekymringsfullt. Det vi ikke fikk vite noe om med dette spørsmålet, var om de over hodet hadde fått opplæring om Kunnskapsløftet, eller om de kun hadde lest seg opp på egenhånd. Vårt spørsmål var spesifikt rettet inn mot rektors oppgaver som skoleleder ved innføring av reformen.

Videre spurte vi om hvor rektor hadde fått informasjon om Kunnskapsløftet fra. Her hadde rektor mulighet til å krysse av flere alternativ. Svarene fordelte seg slik:



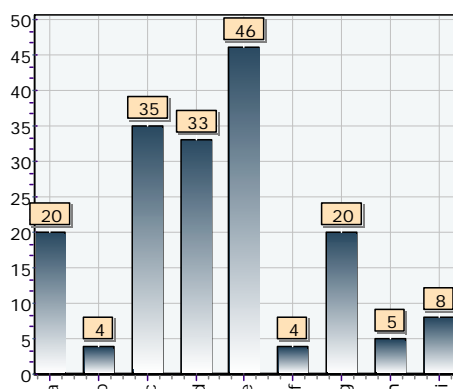
Alternatives

1 Utdanningsdirektoratet	31	59,6 %
2 Fylkesmannen	13	25,0 %
3 RSK-kontorene	44	84,6 %
4 Egen kommune	35	67,3 %
5 Rektorkollegiet	27	51,9 %
6 Høgskoler/universitet	8	15,4 %
7 Lærerorganisasjonene	13	25,0 %
8 Forlag	5	9,6 %
9 Annet	10	19,2 %
Total	52	

Som vi ser av figuren ovenfor er det så mange som 44 av 52 rektorer som svarte at det var RSK-kontorene som i hovedsak hadde gitt rektorene informasjon om Kunnskapsløftet. Det er viktig å merke at det her ikke er snakk om opplæring, men informasjon. Den instansen som får nest flest score er "Egen kommune", videre "Utdanningsdirektoratet". "Fylkesmannen" blir nevnt av 13 rektorer, som et av flere alternativ. De øvrige instanser får betydelig færre score. Det tegner seg et mønster at dette. Her kan det se ut som om informasjonsspredningen først og fremst har skjedd regionalt og kommunalt. Videre at mye informasjon har kommet via Utdanningsdirektoratet. Dette kan og være skriftlig informasjon og/eller informasjon på

nett. Spørsmålet skiller ikke mellom ulike informasjonsformer. Derfor kan for eksempel høy score på ”Utdanningsdirektoratet” innebære at rektorene selv har søkt etter dokumenter på direktoratets nettsider, eller har fått tilsendt læreplaner, veiledningshefter og rundskriv derfra. At RSK-kontorene oppfattes som det ledd som har gitt rektorene mest informasjon, må oppfattes som honnør for disse regionale skoleeierkontorene og deres nettverk. Videre er det tydelig at de ulike kommunene har gjort en god jobb lokalt. Det som er verdt å merke seg fra den posisjonen vi har som forskere, er at høgskoler og universiteter ikke har hatt noen betydelig rolle i denne sammenheng. At Utdanningsdirektoratet også er premissleverandør for informasjon, oppfattes som sentralt. Til forskjell fra forrige skolereform, Reform97, er det satset på mye informasjon på direktoratets nettsider. Her finnes de mest sentrale dokumentene for nedlasting som veiledningshefter og forskningsrapporter gratis.

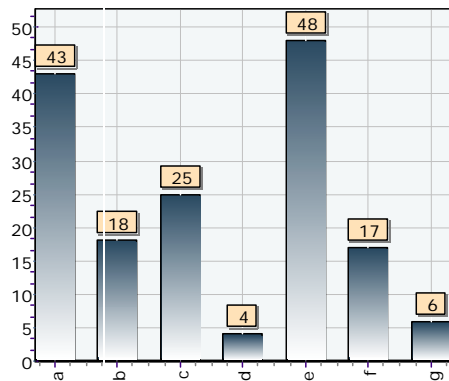
Da vi så spurte rektorene om hvor lærerne på egen skole hadde fått sin informasjon fra, fordelte svarene seg slik:



Alternatives	Value	Percent
1 Utdanningsdirektoratet	20	38,5 %
2 Fylkesmannen	4	7,7 %
3 RSK-kontorene	35	67,3 %
4 Egen kommune	33	63,5 %
5 Ledelsen fra egen skole	46	88,5 %
6 Høgskole/universitet	4	7,7 %
7 Lærerorganisasjoner	20	38,5 %
8 Forlag	5	9,6 %
9 Annet	8	15,4 %
Total	52	

Som vi ser, svarte 46 av 52 rektorer at de mente at lærerne hadde fått informasjon fra ledelsen på skolen. Altså, nesten alle rektorene oppfatter seg selv som viktigste informasjonskanal overfor lærerne på skolen. Også på dette spørsmålet hadde rektorene mulighet til å krysse av på flere svaralternativer. De to øvrige instansene som rektor trodde lærerne hadde fått informasjon fra, var RSK-kontorene og egen kommune. Det kan tolkes som at RSK-kontorene og kommunen også overfor lærerne har hatt stor betydning for hvor informasjon kommer fra. Som vi også kan legge merke til, tror flere rektorer (20 av 52) at lærerne også har fått informasjon fra lærerorganisasjonene og/eller fra Utdanningsdirektoratet.

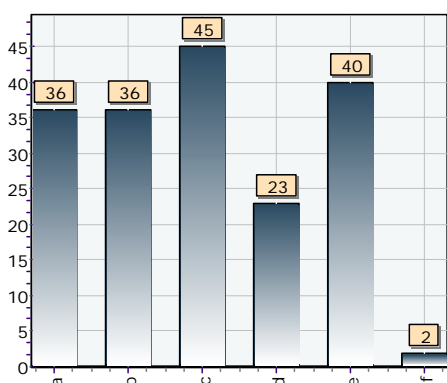
På neste spørsmål spurte vi på hvilken måte lærerne i hovedsak hadde fått informasjonen. Fordelingen av svarene var slik:



Alternatives	Value	Percent
1 På kurs	43	82,7 %
2 Som veiledning	18	34,6 %
3 I brev/rundskriv	25	48,1 %
4 i studiesirkler	4	7,7 %
5 På møter på skolene	48	92,3 %
6 Via nettet (www)	17	32,7 %
7 Annet	6	11,5 %
Total	52	

Denne figuren viser at rektor oppfatter at lærerne har fått sin informasjon om Kunnskapsløftet ”på møter på skolen”. Så mange som 48 av 52 rektorer krysser av på dette alternativet. Nest flest score fikk svaralternativet ”på kurs”. Dersom vi setter disse i relasjon med svarene på spørsmålet ovenfor, er det samsvar. Først og fremst har rektorene gitt lærerne informasjon på møter eller kanskje planleggingsdager på skolene, videre har lærerne fått informasjon om Kunnskapsløftet på kurs i regi av RSK eller egen kommune. Også her ligger informasjon fra universitet og høyskoler på lav score. Bare fire rektorer oppfatter at informasjonen kommer derfra.

Tilbake til rektor som leder og som informasjonsspreder. På spørsmål om hvilke dokumenter rektor forholder seg til når det gjelder arbeidet med implementeringen av Kunnskapsløftet, kunne rektorene svare ved å vise til flere dokumenter. Hvilke svaralternativ rektorene fikk, har vi funnet grunnlag for på nettstedet til Utdanningsdirektoratet på det tidspunktet vi utformet vårt spørreskjema desember 2006. På det tidspunktet var ikke veiledningsheftene ennå lagt ut på nettet. Svarene fra rektorene viste denne fordelingen:



Alternatives	Value	Percent
1 Kunnskapsløftet, generell del	36	69,2 %
2 Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen	36	69,2 %
3 Kunnskapsløftet, læreplaner for fag i grunnopplæringen	45	86,5 %
4 Kunnskapsløftet, Fag - og timefordelingen?	23	44,2 %
5 Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter for grunnskolen	40	76,9 %
6 Annet	2	3,8 %
Total	52	

Som vi ser av svaralternativene, oppfatter rektorene at læreplaner for de ulike fagene er det viktigste dokumentet i arbeidet med innføring av Kunnskapsløftet. Deretter svarer de rundskrivnet "Grunnleggende ferdigheter i grunnskolen". Videre er det 36 av 52 rektorer som krysser av for svaret "Prinsipper for opplæringen" og "Den generelle delen av planen. Den laveste score fikk svaralternativet "Fag- og timefordelingen". Som vi ser av fordelingen av svarene, er hovedinntrykket at rektorene oppfatter alle dokumentene som viktige i varierende grad. Det er ingen tegn på at noe er uten betydning. At fagplanene oppfattes som det aller viktigste, kan kanskje ha årsak i at dette dokumentet kom før de øvrige, med unntak av Kunnskapsløftets generelle del. Fordi den generelle delen er identisk med L97 generell del, oppfatter kanskje rektorene at dette ikke er et nytt dokument og dermed ikke så viktig ved innføring av denne reformen. Når det gjelder dokumentet "Prinsipper for opplæringen", var det 15 rektorer som ikke hadde krysset av for dette. Denne delen av Kunnskapsløftet kom som en konkretisering av Læringsplakaten og var ment som et mellomledd mellom generell del av planen og fagplanene. Det var Stoltenberg-regjeringen som utformet dette dokumentet som en presisering av de grunnleggende prinsipper som forgjenger statsråd Kristin Clemet hadde lagt i Læringsplakaten, og dokumentet ble introdusert sent i læreplanprosessen sammenlignet med fagplanene.

Dokumentet "Prinsipper for opplæringen" inneholder beskrivelser som *"sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov."*

(Utdanningsdirektoratet, 2007) Dette dokumentet innholder Læringsplakaten og en tekstlig

beskrivelse av temaene: Sosial og kulturell kompetanse, Motivasjon for læring og læringsstrategier, Elevmedvirkning, Læreres og instruktørers kompetanse og rolle, Samarbeid med hjemmet, Samarbeid med lokalsamfunnet og prinsippet om Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Videre ville vi spørre om rektor var fornøyd med den opplæringen som var gitt. Av 52 rektorer svarte 8 at de var misfornøyd eller svært misfornøyd med den opplæringen de hadde fått. 24 rektorer var likegyldige, og kun 19 var til sammen fornøyde eller svært fornøyde. Bare en tredjedel av rektorene var dermed fornøyde med den opplæringen de hadde fått.

Når vi videre spør rektorene om hvor fornøyde de tror at *lærerne* er med den opplæringen de har fått, svarer 11 av 52 rektorer at de tror lærerne er misfornøyde eller svært misfornøyde. 29 rektorer svarer "sånn passe" fornøyde, mens 12 rektorer tror at lærerne er fornøyde. Ingen rektorer svarte at de trodde lærerne var veldig fornøyde. At dette svaralternativet ikke fikk noen avkryssninger, kan tolkes på flere måter. For det første kan det være vanskelig å krysse av på høyeste score på vegne av hva andre har opplevd som bra. For det andre kan det være at hovedinntrykket rektorene sitter igjen med fra lærerne sine er de ikke positive røstene, som er så mange som 40 av rektorene her. Av disse to spørsmålene kan vi trekke den slutningen at opplæringen og kompetanseutviklingen i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark ikke har vært optimal, verken for rektorer og lærere. Om det har vært et "dårlig kurs", et unødvendig innhold eller dårlig foreleser, sier svarene ingenting om. Kanskje svarene henger sammen med de temaene som opplæringen har dreiet seg om?

Vi spurte videre rektorene dersom de ville velge et fag, tema eller område som det har viktigst å få opplæring, hva ville de velge da? Her fikk rektorene mulighet til å svare med egne ord. Her vil vi vise til et utklipp av ulike svar (fra informant 3 -21):

- *Leseferdighet/ leseutvikling*
- *Læreplaner for fag i grunnopplæringen*
- *Læreplanarbeid med måloppnåelser*
- *De nye fagene; Programfag til valg og 2.fremmedspråk/språklig fordypning*
- *Engelsk, KRL, tilpasset opplæring*
- *Grunnleggende ferdigheter*
- *Tilpasset opplæring*

- *Læringsstrategier*
-
- *Tilpasset opplæring*
- *Samisk språkopplæring*
- *Skoleledelse i henhold til Kunnskapsløftets generelle del*
- *Utvikling av lokal plan og de rulleringsplaner vi som fådelt skole trenger*
- *Opplæringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag*
- *Hvordan lage lokale læreplaner*
- *Organisering av tilpasset opplæring*
- *Matematikk*
- *Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen*
- *Utarbeide kompetansetrapper i fagene*
- *Tilpasset opplæring, læringsstrategier/stiler*
- *Kompetansemål, flerfaglige planer*
- *Godt læringsmiljø*
- *Jeg synes vi på vår skole har hatt stort utbytte av de kursene som har hatt tilpasset opplæring som fokus.*

Utvalget av sitater som vises her viser ikke en entydig tendens, og det gjør heller ikke resten av de åpne svarene som er gitt. Det er likevel muligheter til å kategorisere svarene. Av 49 rektorer hadde tretten rektorer svar at det viktigste temaet handlet om lokalt læreplanarbeid. Flere rektorer hadde, som vi ser av utvalget ovenfor, presisert at dette til å handle om ”måloppnåelse”, om ”utvikling av rullerende planer” og om ”å utarbeide kompetansetrapper i fagene”. Det er altså en konkretisering av fagplanene som ligger rektorenes hjerte nærmest i disse svarene.

Det er videre flere rektorer som svarer at ”tilpasset opplæring” er det viktigste. Av hele utvalget var det 12 rektorer som hadde svart at dette var det viktigste temaet for opplæringen, og en rektor skriver at de har vært tilfredse med de kursene som har hatt dette innholdet. Det tredje området rektorene svarer, handler om ulike fag. Her blir det svart alt fra overgripende tema som ”samisk språkopplæring”, ”språklig fordypning”, ”programfag til valg” til konkrete fag som ”KRL”², ”engelsk”, ”matematikk” og ”norsk”. Det kan være ulike årsaker til at

² Vi må merke oss at KRL-faget skal endre navn etter at denne spørreundersøkelsen var gjennomført. Faget er under revisjon og kommer til å omfatte religion, livssyn og etikk.

rektorene svarer slik når det gjelder fag og fagområder. At de ønsker opplæring i de nye organiseringsprinsippene for opplæringen som er skissert i Kunnskapsløftet, kan henge sammen med at det oppfattes som nye og ukjente prinsipper. At flere rektorer svarer at det viktigste i opplæringen er de sentrale fagene som samisk, norsk, matematikk og engelsk, kan være forårsaket av at de møter utfordringer i disse fagene som knapphet på ressurser, lærermangel eller lignende. En annen tolkning er at de har lest fagplanene nøye og at de ser de største utfordringene i å omsette de generelle kompetansemålene i akkurat disse fagene til lokale opplæringsmål for elevene. Disse perspektivene vil vi forfølge når vi senere skal ut i feltarbeid i flere skoler og kommuner.

Vi spurte også rektorene om det var noe ved den opplæringen de har fått som skulle vært annerledes. Her var det 28 av 52 rektorer som svarte "ja" på dette spørsmålet. De rektorene som hadde svart "ja" på spørsmålet, fikk også muligheten til å utdype dette svaret med egne ord. Her sakser jeg alle svarene:

- Mer tid

- Kursene om kunnskapsløftet skulle kommet tidligere og det skulle vært bedre synliggjort at det ble mye arbeid på skolene, jamfør det å lage egne lokale læreplaner i alle fag. Skulle også hatt egne kurs om læreplanarbeid.

-

Tid og mer helhetlig plan

- Mer tid der kollegiet kan treffes, mer tid til planlegging ut over skoleåret.

- Man bør se på innholdet i det elevene skal lære av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Innholdet i skolen fenger i for liten grad elevene spesielt i 8-10. trinn.

- Fylkesmannen mer aktiv, savner mer fokus på samiske læreplane. Fokus er på norsk læreplan.

- Fådelte skoler har andre utfordringer ved at vi har opptil 4 trinn i en "klasse", så vi må utarbeide rulleringsplaner som tar hensyn til det, i tillegg til den lokale planen. Vi er også som regel få ansatte, ofte bare 1-2 lærere som skal jobbe med alle fagplanene til fire trinn. Dette utgjør svært mange arbeidstimer pr lærer og ofte uten samarbeidspartnere / større team å støtte seg til. Kanskje dette kunne vært samkjørt på noe vis for de fådelte skolene i fylket?

- Tid til mer refleksjon over hva innholdet i "Prinsipper og retningslinjer" innebærer før en satte i gang med fagplanene. Hatt et forkurs i Læreplananalyse

- Den første kursingen burde vært av folk som hadde bedre kompetanse på hva planen skulle inneholde.

- Det burde vært brukt frikjøp av lærere til opplæring både internt i skolen og utenfor skolen

- Det skulle vært gitt mer tid til felles arbeid med utforming og bearbeidelse av planer/ opplegg og felles forståelse av hvordan skolen skulle fremstå.

- Det går alltid an å gjøre ting bedre selv om man er fornøyd med den opplæringa man har fått. Det går nok mest på tid og mulighet til å bearbeide opplæringa og gjøre den til en enda større del av hverdagen.

- Jeg har vært med på noen reformer i min tid som lærer, og sammenlignet med f.eks. M 87 er vi svært dårlig forberedt denne gangen. Året før innføring av M 87 hadde alt pedagogisk personale 1 t/u nedsatt lesetid for å sette seg inn i den nye planen via kurs eller intern opplæring, - og det var mulig å få 1 års permisjon med lønn for å skaffe seg mer kompetanse. Et kjempeløft!

- Mer faglig kursing gjennomføring og endringer ved KRL

- Mengden

- Mer konkret opplæring ang. organisering av tilpasset opplæring samt mer praktisk relatert organisering av elevgrupper.

- Mer konkret og detaljert på hvordan utvikle læreplaner på vår skole

- Mer informasjon om konkrete endringer i hvert fag

- Mer tid til drøfting/samarbeid i rektorgruppa

- Burde vært satt av mer tid til å kunne arbeide sammenhengende med kompetansemålene og de lokale læreplanene, f.eks ei uke.

- Hvordan konkretisere det nye.....osv.

- God tid til sette seg i planene. Ikke som nå: Planen ut i juni, tas i bruk august.

- Mer opplæring på strategier, metoder for å nå målene i K06. Mer tid til arbeid med fagplanene.

- Mer felles opplæring felles plattform felles forståelse

- Mer konkret opplæring med oppfølging. Gir størst suksess

- Noe mer på oppbygging av ferdighetsmål over flere trinn - hvordan lage læringstrapper med delmål for å nå kompetansemålene etter 4. årstrinn.

- Det har vært for store grupper som har mottatt opplæring i form av forelesninger. Lite rom for diskusjon og tilbakemelding

Ved bare å lese det første ordet i alle utsagnene får vi øye på at rektorene ønsker seg ”mer” av mye. Det vil si at rektorene er opptatt av det har vært mangler ved den opplæringen de eller lærerne har fått. Det de fleste rektorene svarer er ”mer tid”. Tolv av utvalget her på 25 rektorer har svart noe som knytter seg til tid. En annen tendens er at rektorer ønsker seg ”mer konkret opplæring”, noe som kan tolkes som mer metodisk opplæring av hvordan lærerne skal konkretisere fagplanene over til lokale planer. Dette er i samsvar med hva mange rektorer svarte at var det viktigste området å få opplæring i. Vi kan videre trekke ut et par sitat til og studere dem litt nøyere. Som dette:

Jeg har vært med på noen reformer i min tid som lærer, og sammenlignet med f.eks. M 87 er vi svært dårlig forberedt denne gangen. Året før innføring av M 87 hadde alt pedagogisk personale 1 t/u nedsatt lesetid for å sette seg inn i den nye planen via kurs eller intern opplæring, - og det var mulig å få 1 års permisjon med lønn for å skaffe seg mer kompetanse. Et kjempeløft !

Selv om dette utsagnet er uttrykk for en generell frustrasjon, kan det i dette svaret ligge noe av nøkkelen til å forstå rektorenes utsagn om ”mer tid”. Erfarne rektorer som har vært ansatt i skoleverket fra 1980-tallet har vært igjennom sin tredje læreplanreform, og oppfatter at de selv og lærerne er mindre godt forberedt denne gangen enn tidligere. Ved innføring av Kunnskapsløftet er det fra sentrale skolemyndigheter valgt en annen strategi for implementering enn tidligere. Vi oppfatter at implementeringsprosessen og penger til kompetanseutvikling denne gangen er mer styrt gjennom eksterne utviklingstiltak og forskning³. Derfor opplever kanskje ikke rektorene at de har fått ”personlig tid” til å fordype seg hva den nye reformen innebærer. Et annet utsagn som betegner situasjonen i enkelte Finnmarksskoler spesielt er dette:

Fådelte skoler har andre utfordringer ved at vi har opptil 4 trinn i en "klasse", så vi må utarbeide rulleringsplaner som tar hensyn til det, i tillegg til den lokale planen. Vi er også som regel få ansatte, ofte bare 1-2 lærere som skal jobbe med alle fagplanene til 4 trinn. Dette utgjør svært mange arbeidstimer, pr lærer og ofte uten samarbeidspartnere / større team å støtte seg til. Kanskje dette kunne vært samkjørt på noe vis for de fådelte skolene i fylket?

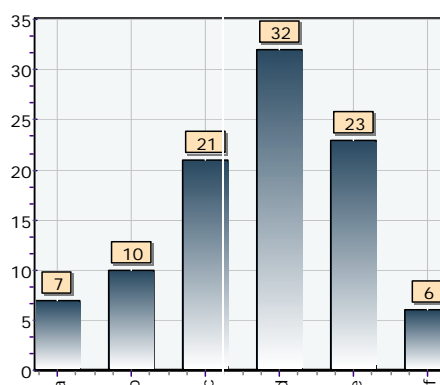
Utsagnet kan tyde på flere ting. For det første uttrykker det en oppfordring til samarbeid mellom og på tvers av de fådelte skolene i Finnmark, og det må betraktes som en positiv utfordring til RSK-kontorene og Fylkesmannen. For det andre kan det tyde på at hovedlinjene i pedagogikken i fådelte skoler ikke fokuserer på å utnytte det rommet som aldersblanding og få elever gir muligheter for, men at planlegging tenkes tradisjonelt og klassesdelt. Alle fagplanene i Kunnskapsløftet har kompetansemål for 2., 4., 7 og 10.trinn, og disse målene kan etter vår faglige vurdering brytes ned i de ulike fagene til innholdstema og kompetanseområder på tvers av aldre og klasser. Det kan likevel se ut til at den klassesdelte tenkningen om ”pensum” på hvert trinn holder stand, og at skoleledere ennå ikke ser mulighetene, ikke vurderer som viktig eller ikke ønsker de endringer som ligger i den nye planen for nettopp tenkning på tvers av klassetrinn.

³ Vi sikter her til tre ulike utviklingsprogrammer styrt av Norges Forskningsråd og Utdanningsdepartementet. For det første gjelder det penger til utviklingsarbeid til kommuner og skoler kanalisert gjennom Fylkesmannen. Videre ”Evaluering av innføring av Kunnskapsløftet” i regi av Utdanningsdepartementet og programmet ”Praksisrettet FoU i grunnsopplæring, barnehage og lærerutdanning” som styres og fordeles av Norges Forskningsråd for å fa generert og spredd forskningsbasert kunnskap om innføring av Kunnskapsløftet.

Planarbeid på egen skole

Lokale planer

Det neste temaet vi spurte om handlet om lokalt læreplanarbeid. Det vi ønsket å vite noe om var hvordan rektorene oppfatter innholdet i Kunnskapsløftet, og hvordan de tenker og initierer arbeid med implementering av den nye læreplanen på egen skole. Vi spurte først om rektor selv hadde fått opplæring i utvikling av lokale planer. På dette spørsmålet svarer 29 av 51 rektorer ”nei”. Når vi videre spør rektor om lærerne har fått slik opplæring, svarer 28 rektorer at det har lærerne ikke. Det vi så spurte om var hvem som utvikler lokale læreplaner på skolen. Svarene fordelte seg slik når det var mulig å krysse av på flere alternativer:



Alternatives	Value	Percent
1 Av rektor	7	13,5 %
2 Av egen plangruppe	10	19,2 %
3 Av de enkelte fagene/fagseksjonene	21	40,4 %
4 Av samlet lærerkollegium	32	61,5 %
5 Av nettverk mellom skolene	23	44,2 %
6 Annet	6	11,5 %
Total	52	

Tabellene overfor kan tolkes på mange måter. Som vi ser svarer 32 av rektorene at planarbeidet skjer i et samlet lærerkollegium. Siden vi allerede vet at det er mange små og mellomstore skoler i Finnmark, er det kanskje dette som er den mest vanlige arbeidsformen: Et samlet lærer- og skoleledelsesmøte utvikler lokale planer og blir enige om overordnede lokale mål. Siden spørsmålet vårt ikke fanger opp i hvor stor grad eller hvor langt konkretiseringen går i dette fellesskapet, vet vi heller ikke om de lokale planene da handler om prinsipper for opplæringen eller om de ulike fagplanene. Videre er det 21 rektorer som svarer at planarbeidet foregår innenfor de ulike fagene/faggrupper/fagseksjoner, og her kan vi kanskje tolke at dette gjelder fagplanene. At så mange som 23 rektorer svarer at det også

foregår planarbeid på tvers av skoler, ser vi på som nok et insitament om at det regionale og/eller kommunale samarbeidet er blitt styrket gjennom den valgte implementeringsprosessen til Kunnskapsløftet i Finnmark som skoleeier hadde iverksatt.

Det neste vi ville vite noe om var hvordan skolen hadde arbeidet med å implementere Kunnskapsløftet. Her fikk rektorene muligheter til å svare med egne ord, og svarene varierte stort. En rektor svarer slik:

Vi har gått gjennom målene i ny plan og sammenlignet mot L97. I tillegg jobber vi med utarbeiding av rulleringsplaner eller stegark i alle fag.

Denne rektoren har hatt en pragmatisk innfallsvinkel til prosessen. Med utgangspunkt i det kjente fra L97, har kanskje skolen sammenlignet de to planene. Rullerende planer er tydelig innført som noe nytt, likedan ”stegark i alle fag”. Dette med stegark oppfatter jeg er en idé denne rektoren har hentet fra andre steder enn fra selve læreplanen. Kanskje vedkommende er inspirert av skoler i Oslo som har prøvd ut dette prinsippet gjennom flere år? Se blant annet om erfaringene fra Oslo i rapporten til Germeten og Gaarder (2003a).

Andre rektorer svarte slik:

- RSK-kurs med etterfølgende drøftinger i personalgruppa. Besøk ved annen skole, kursdag med foreleser fra den samme skolen. Utarbeidelse av fagplaner i kollegier, med drøftinger i tilknytninger til dette.

- Vi har satt av tid til studier i fagplan-temaer innenfor fag-seksjonene, og vi har hatt felles ”sesjoner” der vi har utviklet progresjonsplaner i fag og fagområder for å sikre at kunnskapsmål og holdningsmål skal vært klart og tydelig definert.

- Kollegiet er delt inn i faggrupper som har hatt som første oppgave å plassere kompetansemål på trinn. Neste oppgave har vært å konkretisere / operasjonalisere målene. Dette har man oppfattet som vanskelig. Neste oppgave vil være å se på arbeidsmåter.

- Lærerkollegiet ble delt inn i faggrupper som laget utkast til lokale læreplaner for alle trinn. Vi hentet inn tips via RSK sin hjemmeside (et meget nyttig verktøy)

- Først analysert læringsplakaten, så tatt for oss læreplanen i fagene. Samarbeidet med videregående skole om matematikk, fysikk og kjemi. Samarbeidet med en annen skole om lokalt utviklingsarbeid.

Disse utsagnene støtter opp om det inntrykket vi har fått gjennom flere andre svar i denne undersøkelsen. RSK-kontorene har bidratt med kurs og informasjon på sine hjemmesider. Innholdet i kursene har videre vært bearbeidet i personalgruppa og i kanskje nettverk med en annen skole. Videre har personalet brukt tid til å drøfte utarbeidelse av fagplaner i fellesskap. Dette må vel kunne sies å være uttrykk for en ideell implementeringsprosess, og de aller fleste av rektorene svarte i den retningen. Dessverre er ikke alle rektorene fornøyde med tiden de

har kunnet avsatt til planprosessene:

Lest planene, drøftet både på egen skole og i nettverk med andre skoler i kommunen. Men vi opplever for lite tid til å jobbe med dette. Det blir for stykkevis og delt.

Dette svarer støtter også opp om inntrykk gitt i tidligere svar: ønsket om mer tid til selve implementeringsprosessen, og at rektor derfor ikke synes at prosessen har vært slik han/hun hadde forventninger til.

Neste spørsmål ble formulert slik: ”Hva anser du som rektor er den største forskjellen mellom L97/L97 Samisk og Kunnskapsløftet når det gjelder skolefagene?” Også her fikk rektorene mulighet til å svare med egne ord. Her er et utklipp av svar (tilfeldig valgt de 15 siste svarene):

- Tydeligere mål for hva elevene skal kunne. Grunnleggende ferdigheter som går igjen i alle fag.
- Kunnskapsløftet er mer teoretisk enn L97S der det var tilvalgsfag og tema- og prosjektarbeid og frilek. Må ha mer fokus mot vgs, programfag. Økt timetall på barnetrinnet. Metodefrihet for lærere. Konkrete kompetansemål etter 2, 4, 7 og 10. trinn i motsetning til tidligere. Annet fremmedspråk som et nytt fag. 25% -regelen og mulighet for å tilpasse fag- og timefordeling i to førstespråk. På barnetrinnet er klasserådsarbeid tatt vekk fra fag- og timefordelinga
- .
- Fagplan for samisk som andrespråk er endret til moduler, samisk 2 og 3.
- Målkravene
- LK06 er en målstyrt plan sammenlignet med L-97
- Vi har fått en annen arbeidsform.
- Kompetansemålene har fått oss til å tenke mer på mål for undervisninga. Deretter har vi tenkt metoder, innhold/didaktikk. Opplever at vi var mer opptatt av innhold tidligere.
- Større fokus på kunnskapsmål.
- ?
- Først og fremst den klare målstyringen, og ikke minst en langt større metodefrihet.
- Kompetansemålene er klarere. Grunnleggende ferdigheter SKAL det arbeides med i alle fag. Leseopplæringen har større fokus. Metoder og strategier er klarere. Generell del er den samme. Læringsplakaten tydeliggjøre sentrale områder for skolens arbeid.
- Fag – timefordelingen. At kompetansemålene er vel ambisiøse i norsk, for elever som har samisk 2 eller samisk 3. skal nå samme kompetanse mål i norsk som elever som ikke har samisk.
- Det er blitt større valgfrihet til hvordan man kan tilpasse planene til hver enkelt skole
- ?
- Den sterke målorienteringen som ligger i Kunnskapsløftet. Innføringa av grunnleggende ferdigheter er neste stor forskjell. Strategien med å la de enkelte kommuner arbeide med å fordele mål på trinn har kostet skole-Norge en formue (regnet i tid)

Som vi kan se ovenfor, er det to av disse 15 rektorene som svarer ”?”. Vi kan ta det som uttrykk for at rektorene ikke har forstått spørsmålet, at de ikke har ønsket å svare, at de ikke vet, eller at de mener at det ikke er store forskjeller mellom de to planene. Vi går ikke her videre med tolkning av dette. For øvrig handler mange av svarene om at rektorene ser Kunnskapsløftet som sterkere ”målorientert” enn L97. Noen rektorer konkretiserer dette til å gjelde mer spesifikke mål for hva elevene skal kunne eller knytter det til ambisiøse eller mer teoretiske kompetansemål i planen. Et par av utsagnene kan videre tolkes som om rektorene ser dette som en sterkere styring eller kontroll, som i utsagnene ”*grunnleggende ferdigheter SKAL arbeides med i alle fag*”, mens andre utsagn fra rektorene handler om at det ligger større lokal valgfrihet og større metodefrihet i planen. Disse to perspektivene trenger ikke nødvendigvis være motsetninger, de handler om læreplanarbeid på ulike nivå og på ulike områder, og hvordan rektorene oppfatter at eller om de selv bestemmer over planleggingsprosessen.

På det neste spørsmålet ønsket vi å vite om hva rektorene anså som den største forskjellen mellom L97/L97S og Kunnskapsløftet når det gjaldt timefordelingen i skolen. Her fikk også rektorene svare med sine egne ord. De ti første svarene var formulert slik:

- *At fordelingene er gitt i klokketimer*
- *At en kan omfordele 25 % av timene i et fag*
- *At skolene bestemmer selv hvor mange timer det enkelte fag skal ha pr år innenfor årsbolkene.*
- *Alle timer er fagrelatert.*
- *Større fokus på fysisk helse. Større fokus på "teoretiske" fag*
- *Overgang til 60 minutters timer er ingen endring egentlig. Styrking av basisfag og begynneropplæring er viktig endring*
- *Mer teori, mindre praktisk orientering*
- *Styrking av fagene norsk og matematikk*
- *Omfordeling av timer fra enkelte fag til andre fag, nye fag. Fordeling av timer fra 45 til 60 min er ingen stor endring. Denne muligheten har vi hatt hele tiden. Det er bare tekniske grep for at det skal se penere ut på papiret.*
- *At skolen utvider sitt teoretiske tilsnitt.*

På et slikt åpent spørsmål er det klart at rektorene vil formulere ulike svar. Av de ti første svarene her ser vi at flere svar dreier seg om at prinsippene i fag- og timefordelingen er endret

fra 45 minutters skoletimer til 60 minutter, men at to av svarene skriver at det ikke er en substansiell endring, bare en strukturell. Tendensen er tydeligere når det gjelder rektorene syn på en dreining av innholdet planen mot ”mer fagrelatert”, ”mindre praktisk orientert”, ”utvidet teoretisk tilsnitt” eller ”styrking av basisfagene”. Samtidig svarer rektorene at Kunnskapsløftets fag- og timefordeling gir skolene mer bestemmelse over organisering av fagene som for eksempel hvor mange timer hvert enkelt fag skal ha innenfor årsbolkene, og at 25 % -rammen gir mer mulighet for fleksibilitet. Ti andre rektorer svarte slik:

- *Frie aktiviteter borte på småtrinnet, utvidelse av timetallet og alt i alt mer teori i en lengre arbeidsdag.*
- *Timer fra viktige fag som engelsk er flyttet fra ungdomstrinnet ned på barnetrinnet. Erfarer at programfag tar mye tid. Engelsk og naturfag lider med for lite tid til å gjennomgå samme mengde stoff som tidligere.*
- *For lite praktisk estetiske fag*
- *Ikke så veldig stor forskjell. Det er noen justeringer.*
- *Stort sett ingen.*
- *Temaorganisering er ikke lenger satt opp som et ideal. Det er flere timer til naturfag og samfunnsfag selv på de laveste trinn. Tid til frie aktiviteter og elevens og skolens valg er borte. Timefordelingen viser en større forpliktelse til faglig innhold og utvikling.*
- *Det er en klar tendens imot at det skal jobbes mer strukturert og målbevisst i retning av fagmål alt fra de første skoleårene av, og det lekbaserte førsteåret er nedtonet. Jeg synes det er greit at faglige krav og fagmål kommer til uttrykk på barnetrinnet, men finner at både engelsk, matematikk og naturfag faktisk har mistet tid på ungdomstrinnet, og det tror jeg vil straffe seg!*
- *Mulighetene til å ha klokketimer med færre undervisningstimer. Lettere å fordele antall undervisningstimer*
- *Utfordringene for å få alt til å klaffe.*
- *60minutters innføring.*

Mange rektorer berører her de samme områdene som diskutert ovenfor, både perspektivet om at Kunnskapsløftet ikke egentlig medfører store forandringer i fag- og timefordelingen, og inntrykket av en sterkere dreining av de fagene rektorene oppfatter som ”teoretiske”. Det som bringes inn i tillegg, er en forskyvning av timetallet fra ungdomsskoletrinnet ned til barnetrinnet i engelsk for eksempel, til erstatning av programfag på ungdomstrinnet. Den samme rektoren klager over at programfag tar mye tid og at det dermed blir tidstrengsel i andre fag. Det som også kommer fram her, er at rektorene ser at lekeaktiviteter, temaorganisert innhold og mer frie aktiviteter for de yngste årstrinnene er nedtonet til fordel for mer fagorientert innlæring for de yngste skolebarna., og at dette gjenspeiles i fag- og timefordelingen.

På de to neste spørsmålene ville vi vite om rektorene oppfattet at de nye endringene i Kunnskapsløftet ville føre til endringer i det daglige arbeidet i skolen, og i tilfelle hvilke endringer dette ville føre til. Så mange som 32 av 52 rektorer svarte at endringene ville føre til at de endret arbeidet noe, og i tillegg svarte sju rektorer at dette ville føre til store endringer. De siste åtte rektorene mente at arbeidet ville bli ”omtrent som før”. Når rektorene i tillegg fikk mulighet til å konkretisere på hvilke områder endringene kom til å skje, svarte de slik (samtlige 16 svar):

- *Skoledag og innhold*
- *Skolen er i stadig utvikling så det har vært omorganisering og vi vil hele tiden være åpen for endringer*
- *Større grad av basisgrupper og faggrupper, selvstendig arbeid, kunnskapsbaser.*
- *Arbeid med målark og aldersblanding for bedre å kunne gi tilpasset opplæring. Vi bygger en ny skole som har de lokalitetene som dette fordrer.*
- *Varierende timetall, 4 (6) ukers arbeidsplaner*
- *Bevisst anvende spesielle rom og utstyr til presentasjoner og fremføringer.*
- *Individuelle arbeidsplaner for samtlige elever i basisfagene. Nytt system for oppfølging av den enkelte elev ut fra elevens ståsted.*
- *Timeplaner og noen arbeidsmetoder*
- *Vi har forlenget endret mye på skolens organisering, metoder m.m*
- *De definerte progresjonsplanene for de ulike fagene vil være utformede mål.*
- *Mer samarbeid og utvikling av planer for skolen.*
- *Jobbe på tvers av årstrinnene. Tilpasset opplæring på alle trinn.*
- *Overgang til 60 min enheter. Organisering av samisk 2 og 3.*
- *Vi har allerede omorganisert til smågrupper, stasjonsarbeid, eget arbeid for elevene*
- *Sette av mer tid til sammenhengende arbeid med planene.*
- *Vi vil vurdere omorganisering av skoledagen - etter at vi har prøvd ut dette over kortere periode*

Her omfatter svarene både små daglige endringer og større prinsipielle perspektiv. Flere av svarene kan tolkes som at rektorene ser mulighetene Kunnskapsløftet gir for større fleksibilitet både når det gjelder både arbeidsmåter og organisering av skoledagen. Når disse rektorene svarer at de vil ”vurdere omorganisering av skoledagen”, vil ”jobbe på tvers av årstrinnene” eller organisere i ”større grad av basisgrupper og faggrupper, selvstendig arbeid, kunnskapsbaser”, kan vi tolke det til å omfatte ganske fundamentale, strukturelle

endringer. Det er lite her som blir sagt om innholdsmessige og faglige endringer.

Omorganisering på visse områder

Vi gikk videre med spørsmål som gjaldt de strukturelle endringene som programfag, 25 % - omdisponering og stryking av 2.fremmedspråk. Det første spørsmålet under dette temaet lød slik: *Hvordan tenker dere å praktisere ordningen med programfag til valg på din skole?* Vi vil presisere at dette spørsmålet gjelder kun de skolene med ungdomstrinn. Her var det mange rektorer som svarte at de ikke vet ennå hvordan dette ville bli praktisert eller at de ikke hadde lagt planer ennå. Vi var kanskje for tidlig ute med å stille dette spørsmålet så kort tid etter oppstart av reformen? Det blir derfor viktig å følge opp dette temaet når prosjektet skal gå videre med å undersøke implementeringsprosessene gjennom ulike feltarbeid ute i skolen. (jfr. prosjektbeskrivelsen). Andre rektorer svarte at de hadde diskutert dette i kommunen/regionen eller med en videregående skole, men hadde ikke iverksatt noe ennå. En rektor svarer på vegne av sin kommune slik: *"Hele kommunen har kjøpt tjenesten fra videregående skole"*. Dette svaret tolker vi slik at skolene i kommunen oppretter et formelt samarbeid med videregående skole, og at lærere derfra underviser elever i ungdomsskolen på særskilte kurs eller i særskilte fag. Hva det mer innebærer, må vi prøve å få tak i gjennom videre oppfølging av temaet i feltarbeidet. På noen andre skoler derimot, svarer rektor for eksempel slik:

- Egen plan i samarbeid med videregående der 8. trinn starter med en uke på videregående, der de får kurs i ulike programfag. Så er det etterarbeid på skolen. I 9. er det større fokus på yrke og samarbeid med næring, der de får prøve yrkesvalg. i 10. trinn velger de programfag der de jobber med fagstoff fra videregående.

- Vi jobber nå med dette i vår kommune. Pr i dag ønsker vi å se dette området i sammenheng med et allerede eksisterende prosjekt ved vår skole. "Med landsdelen som læringsarena" har i seg mange av målene som skisseres i Programfag til valg.

- Vi tenker oss at vi bruker ca 12 timer i 8. klasse, hvor elevene enten får en dag på yrkesmesse og på foreldrenes arbeidsplass, 28 t i 10. klasse hvor en gjør seg kjent med utdanningsveiene og hospiterer en eller to dager på videregående og resten i 9. klasse hvor en uke går til utplassering i arbeidslivet..

- Det vil bli lagt en felles mal for programfaget for skolene i vår kommune. Grovt sett vil jeg tro at det satses på vektlegging av elevens evner, anlegg og interesser i 8., utforsking av arbeidsliv med praktisk erfaring i 9., og fokus på videregående skole og utdanningsbehov og - muligheter i 10. skoleår.

- Hos oss vil vi satse på deltakelse på YO-messa, utplassering i bedrift og lære om arbeidslivet lokalt, regionalt og ikke minst internasjonalt. En utstrakt bruk av internett er et godt hjelpemiddel.

Det som er felles for disse fem utsagnene er at rektorene ser programfag som noe mer enn kurs i fag på videregående skole. For det første viser utsagnene fra rektorene at det kan

innebære ulik vektlegging på 8.-, 9.- og 10. årstrinn, men også at programfag til valg kan ha både et lokalt, et regionalt og internasjonalt perspektiv på skole og arbeidsliv. Vi gikk videre med å spørre om hvordan rektorene tenkte å praktisere ordningen med omdisponering av 25 % av timetallet i fag. Også her fikk rektorene muligheter til å svare med egne ord. Som på det forrige spørsmålet, var det ganske mange av rektorene som svarte at de ikke hadde planlagt noe ennå. Men det var lagt fra de fleste. Her er noen utklippede rektorsvar (utsagn nr. 11-20):

- *Er under arbeid, for styrking av tilbudet til barna med behov*
- *På halvtårsplanen vil vi omdisponere deler av fag til større temaarbeid, prosjekter eller fagfordypning.*
- *Dette vil framgå av hver elevs individuelle arbeids- og aktivitetsplan.*
- *Brukes til tilpasset opplæring til den enkelte elev*
- *Bl. a. til fysisk fostring*
- *Ved behov kan hovedfagene styrkes. Vi har uteskole på småtrinnet.*
- *Bedre tilrettelegging for den enkelte elev*
- *Gjøre det der det helt påkrevd.*
- *Dette vil inngå som en naturlig del i enkelte fag. Vi er ikke kommet ennå så langt i planleggingen at vi eksakt kan si hvor.*
- *Vi ønsker å styrke fysisk aktivitet og leseopplæring.*

En annen rektor svarer at han/hun kun vil gjøre ”*det som er helt påkrevd*”, noe som vi tolker at vedkommende ikke er interessert i å utnytte den fleksibiliteten eller de muligheter som ligger i omdisponeringen av timetallet. Andre rektorer knytter dette direkte til enkelte barns opplæring, og svarer at de vil bruke omdisponeringen til å styrke opplæringen, nærmere presisert som en ytterligere individualisert opplæring. Av de ti utsagnene her, skriver fire at dette skal brukes til profilering av enkelte områder som skal komme hele skolen til gode., for eksempel til ”*fysisk aktivitet*”, ”*uteskole*” og ”*leseopplæringen*”. Det er mulig at vi spurte om dette temaet litt tidlig i implementeringsprosessen av Kunnskapsløftet, så vi vil følge opp dette temaet gjennom feltarbeidet.

Neste spørsmål gjaldt hvordan rektorene ville praktisere ordningen med 2. fremmedspråk og språklig fordypning. På dette spørsmålet forventet vi å få svar som både avspeilet Finnmark som et flerspråklig fylke, også svar knyttet til generelle perspektiv på nytten av å lære flere språk i grunnopplæringen. Vi forventet også å få svar som var relatert til manglende

lærekompetanse i og på ulike språk. Begge disse perspektivene fant vi igjen. Når det gjelder relasjonen mellom opplæring på og i ulike språk i Finnmark, kunne rektorene svare slik:

- Skolen tilbyr finsk, russisk, tysk og fransk. Neste skoleår vil også samisk bli tilbudt. I tillegg har vi norsk og engelsk fordypning.

- Tilbud i norsk, engelsk, tysk, samisk. Ikke sikkert vi klarer å tilby samisk.

- Vi har satt i gang et tilbud i russisk, de som ikke ønsker det får norsk fordypning. Dette pga tilbud gitt etter hvilke lærerkrefter vi har.

- Ingen endring fra dagens praksis. Finsk, tysk og fordypning i evnt. engelsk og norsk

- Samarbeid mellom skolene i to kommuner og grupper som får undervisning over lyd/bildestudioer.

- Foreløpig tilby to språk, men også vurdere bruk av lyd-/bildestudio og nettbaserte tilbud.

- Tilby et eller flere språk, ut fra kompetansen på skolen. I tillegg engelsk fordypning.

- Der tilbyr vi akkurat nå tysk og russisk. Det vil bli lagt opp til at man fortsetter å gi de tilbud man har muligheten til og samtidig prøver få tak i lærere som kan undervise i andre språk også som spansk og fransk.

Det er ingen utsagn som er spesielt oppsiktsvekkende her, men det var flere som berørte ønsket om å utvide antall språkfag, men at det kunne være vanskelig å få det til fordi skolen manglet lærekrefter til enkelte fag. Ideen om tverrkommunalt samarbeid og lyd/bilde overføringer av opplæringen er både kreativ, innovativ og ny i denne sammenheng.

Det siste området vi spurte om knyttet til fag- og timefordelingen, handlet om andre særskilte problemer skolen sto overfor når det gjaldt bestemmelser i rundskrivet "Fag- og timefordelingen". Også her fikk rektorene svare med sine egne ord, og det var 50 rektorer som svarte på dette spørsmålet. Av disse svarte 30 rektorer "nei", "ikke særlige problemer" eller "nei, mer fleksibelt nå". Disse svarene betrakter vi som bekreftelse på at den nye fag- og timefordelingen ikke oppfattes problematisk, men de øvrige 20 rektorene hadde små og store bekymringer på ulike nivå. Et svar for eksempel handler om opplæring i og på samisk. Rektor svarte slik:

Skolen har problemer med å gjennomføre de lovpålagte krav til opplæring i Samisk som 2. språk.

Et annet svar handlet om både finsk og samiskopplæring:

Ja, vi er bekymret for finsk- og samiskfagets stilling dersom vi må etterleve bestemmelsene om å ta timer direkte fra norskfaget for å gi tilbud i finsk og samisk. På skolen har en stor majoritet av elevene opplæring i finsk. Den nye fag- og timefordelinga vil "ødelegge" dersom vi blir nødt til å følge den nye ordninga. Vi organiserer

undervisninga på en måte i dag som ikke svekker bare norskfaget. Det ønsker vi å fortsette med.

Andre rektorer er mer opptatt av IKT- opplæringen, slik denne rektoren er:

For tiden er det stadig problemer med kapasiteten når det gjelder nett-tilgang for å kunne gi elevene det grunnlaget som planen forutsetter mht. IKT. Forhåpentligvis vil disse problemene vært borte innen få måneder.

En del andre rektorer er opptatt av ulike sider ved organiseringen av undervisningen og svarer slik på spørsmålet:

- *Fordeling av timer pga vi er en fådelt skole med sammenslåtte klasser.*
- *Siden vi er en fådelt skole må vi bruke tildeling til fremmedspråk til 3. trinn i ulike språk og språklig fordypning. Det skaper problemer.*
- *Timetallet for ungdomstrinnet skulle vært delelig med 3*
- *Vi har organisert litt om på skoledagen, og lagt opp til lengre arbeidsøkter (60 min.). Har forlenget skoledagen litt. Også lengre spise- og aktivitetspause midt på dagen.*
- *Vi hadde planer om spansk, men greidde ikke å få tak i spansklærer*

Som en oppsummering av dette punktet om ulike sider av Fag- og timefordelingen, vil vi konkludere med at rektorene ikke oppfatter at de nye bestemmelsene vil føre til de helt store problemene i skolen i Finnmark. De fådelt skolene står overfor noen problemer knyttet til strukturell organisering som lærermangel og lignende, men slike problemer er ikke eksplisitt knyttet til innføring av Kunnskapsløftet. Slike problemer kan forsterke seg eller ”komme opp i dagen” med våre spørsmål. Fådelt skoler har likevel noen særskilte problemer og de handler om pedagogisk og faglig innholdsplanlegging, og bunner i utfordringer knyttet til endret pedagogisk tenkning i planlegging av fag og timer. (jfr. tidligere drøfting). Andre store utfordringer for Finnmarksskolen er å finne kvalifiserte lærere til de nye kravene som stilles til opplæring i og på språk, både obligatorisk tospråklig opplæring, frivillig tospråklig opplæring, og språklige valgfag og fordypninger.

Tilpasset opplæring og inkludering

Hva legger rektorene i begrepet tilpasset opplæring?

Et hovedanliggende for prosjektet vårt som helhet, er å undersøke hvordan tilpasset opplæring organiseres i dagens skole i Finnmark. Dette er et hovedprinsipp i opplæringen i Kunnskapsløftet, og et perspektiv som vi kommer til å bringe med oss i spørsmål på ulike nivå i prosjektet som helhet. I denne rektorundersøkelsen spurte vi først om hva rektorene la i begrepet tilpasset opplæring. Dette fordi vi ønsket at rektorene, med sine egne ord, kunne vektlegge det de syntes var viktigst i forbindelse med tilpasset opplæring. De femten første rektorene svarte slik:

- *En rett alle elever har. Stoff, mengde og metode tilpasset den enkelte ut i fra forutsetninger.*
- *Opplæring i samsvar med enkeltelevens behov og forutsetninger, skape helhet og mening for eleven. Bruke elevens sterke sider for å styrke de svake.*
- *Alle elever skal ha tilpasset opplæring. Derfor har samtlige elever hos oss individuelle arbeidsplaner.*
- *Elever får undervisning og arbeid ut fra sine forutsetninger. Men viktig at elevene hele tiden har noe å strebe etter.*
- *At elevene blir undervist etter deres egne forutsetninger*
- *At undervisningen foregår på mange måter og mange arenaer slik at elever uansett forskjeller kan arbeide med lærestoff på måter som passer dem.*
- *Tilpasset opplæring er tilrettelegging av læresituasjoner som passer til enkeltelever og grupper på en slik måte at den best mulig kan lage link fra nytt stoff til det elevene kan fra før, slik at de kan nå målene i Kunnskapsløftet. Det er å sørge for at hele mennesket har positiv utvikling og verdsatte roller.*
- *Legge tilrette for at den enkelte elev skal kunne utvikle seg i forhold til målene i læreplanverket, en tilpasning til det den enkelte elev som gir et likeverdig opplæringstilbud*
- *Opplæring, planer, miljø og møbler tilpasset den enkelte elev. Der den enkelte elev får arbeide med faget tilpasset sine evner og arbeidskapasitet. Elevene skal kunne avansere eller reversere arbeidet for at de i størst mulig grad skal få utnyttet sine evner. STREKKE SEG*
- *At opplæringen av de enkelte elevene er tilpasset deres forutsetninger. At opplæringen bygger på elevens styrker.*
- *At elevene opplever en læring som er spennende og gir reell læring. Tilpasset opplæring er noe helt annet enn differensiering.*
- *Individuell tilpassing til den enkelte elev, faglig og sosialt*
- *Hver enkelt elev får tilpasset opplæringstilbud, hvis tilbudet for majoriteten av elevene ikke passer for den aktuelle elev*
- *At enhver elev jobber med oppgaver og får undervisning som er tilpasset den enkelte i hovedfagene. i øvrige fag tilpasses undervisningen til alle trinnene.*

Som helhetsvurdering, representerer disse femten rektorsvarene mye av det som vi kan finne i læreplantekstene og i forskning skrevet om tilpasset opplæring (Jfr. for eksempel "Forskning om tilpasset opplæring" av Bachmann og Haug, 2006). Rektorene har fanget opp prinsippet om at tilpasset opplæring er noe "for alle", at det handler om å få opplæring ut egne forutsetninger og behov, at det handler om å tilrettelegge for varierte arbeidsmåter og et variert faglig innhold i skolen. Det som kan virke påfallende blant de femten første informantenes svar her, er at rektorene sterkt understreker individualiseringsperspektivet. Dette er igjen i overensstemmelse med Bachmann og Haugs (2006) tolkning av dreiningen av innholdet fra L97/L97S til Kunnskapsløftet.

Det er flere dimensjoner ved individualisering som vi vil ta opp her. For det første handler det om den lovfestede retten som opplæringsloven foreskriver om å tilpasse opplæringen til individuelle forutsetninger og behov slik: *"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten"* (§1-2), og da kan det kanskje være lett å overse den konteksten opplæringen skal gis innenfor, nemlig den institusjonaliserte skolen. Den andre dimensjonen handler om et generelt ønske om å gjøre det beste for alle og enhver, og da ligger individualisert opplæring nær. Individualisering tolkes kun som det å se den enkelte elevs behov. Det som da ofte blir glemt er læringsmiljøets betydning for enkeltbarns læringsprosesser, det vil si både de fysiske rammene og det sosiale miljøet som andre barn og voksne representerer i en skolesituasjon. Den tredje dimensjonen handler om relasjonene mellom det som kalles "vanlig undervisning" og ulike former for støtteopplæring. Utsagnet fra en rektor om at *"hver enkelt elev får tilpasset opplæringstilbud, hvis tilbudet for majoriteten av elevene ikke passer for den aktuelle elev"* kan tyde på at noen rektorer anser tilpasset opplæring som er en slags spesialundervisning "light". Dersom eleven ikke kan dra nytte av det tilbudet *"majoriteten av elevene"* kan, skal eleven ha tilpasset opplæring, skriver denne rektoren. Dette oppfatter vi ikke i tråd med "Prinsipper for opplæringen" der det presiseres at prinsippet tilpasset opplæring gjelder for alle elever, både de som har særlige evner og de som har særlige støttebehov.

Gjennom dette og andre svar vi har fått på spørsmål i denne spørreundersøkelsen knytter rektorene individualiseringen til individualiserte planer og det styrker vårt inntrykk at mange rektorer oppfatter tilpasset opplæring som en form for spesialundervisning. I de femten svarene ovenfor var det flere av rektorene som knytter individualiseringen til elevers

individuelle opplæringsplaner, også omtalt som IOP. En rektor svarer for eksempel at tilpasset opplæring er at *”Hver elev får sin undervisning etter IOP”*. En så sterk individualisering av all opplæring, finner vi ikke belegg for verken i opplæringsloven eller i teksten i Kunnskapsløftet. Vi anser behovet for videre diskusjon om dette begrepet høyst nødvendig. Vi kan stille spørsmål om det er rett bruk av tid og ressurser om lærere rundt om i Finnmark eller landet for øvrig skal planlegge individuelle skoleløp for hver enkelt elev? Vi ser det tvert i mot som i strid med ideen om og prinsippet om den institusjonaliserte skolen som skal by på et fellesskap der elevene skal kunne delta på likeverdige premisser og ivareta både sine plikter og rettigheter i skolefellesskapet. Vi kunne videre ha gått inn og drøftet mer inngående alle de 51 utsagnene rektorene kom med her. Mange av de samme perspektivene på individualisering gjentar seg og overlapper det de femten første informantene formulerte. Noen rektorer svarte at tilpasset opplæring innebar det todelte perspektiv, både individualisering og fellesskap, slik som i disse tre utsagnene:

- Elevene skal innenfor fellesskapet, kunne oppleve mestring og utfordringer.

- Tilpassing ut i fra evner og forutsetninger. Todelt: Individtilpasset og tilpasset i forhold til gruppa og samfunnet som eleven er en del av.

- At alle elever (faglig svake/faglig sterke/krevende elever) skal få et så godt læringsmiljø som mulig. Trygghet, muligheter, utfordringer, veiledning, samarbeid med foreldre er viktige områder for oss.

Differensiering er et prinsipp tilknyttet tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006), og kan analyseres både som differensiert undervisning (noe læreren tilrettelegger) og som differensiert læring (noe som tilkommer en elev). Flere rektorer svarer at tilpasset opplæring nettopp handler om differensiering og at det handler både om *”mengde, tempo og vanskegrad”*. Det som skiller ulike perspektiver på tilpasset opplæring som differensiering, er mellom de rektorene som knytter begrepet tilpasset opplæring til nivåoppdeling, og de som knytter dette til elevers muligheter til varierte læringsoppgaver, læringsopplevelser og læringsmiljø. Når det gjelder differensiering som nivåoppdeling av grupper, hører følgende svar på spørsmålet om hva tilpasset opplæring er:

- Nivådeling, tilpasset undervisning til alle elever i klasserommet.

- At eleven får opplæring ut fra sitt ståsted. Det vil si nivåbasert undervisning.

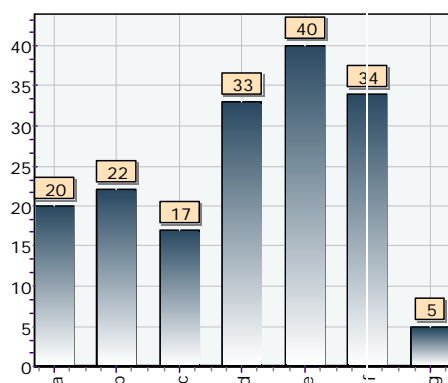
Andre svar dekker opp for det andre perspektivet, der differensiering handler om å gi elever ulike læringserfaringer:

- Opplæring som er tilpasset hver enkelt elev ut i fra vedkommendes ståsted. Gjelder både vektlegging faglig og tempo.

- At alle elever (faglig svake/faglig sterke/krevende elever) skal få et så godt læringsmiljø som mulig. Trygghet, muligheter, utfordringer, veiledning, samarbeid med foreldre er viktige områder for oss.

- Skolen skal være romslig og legge tilrette for et inkluderende fellesskap for alle elever. Tilrettelagt læring for alle elever, både de med særlige vansker og de med særlige evner. I forhold til kulturell bakgrunn, lærestoff, organisering, metode, innhold og mengde

Innholdet i de svarene rektorene gir, kan tolkes som en oppfatning at tilpasset opplæring er et ideelt prinsipp. Det kan se ut som om rektorene vil gi sin tilslutning til prinsippet uten å ta stilling til begrensninger som manglende ressurser, lærekrefter eller materiell. Dette må forstås slik at rektorene i stor grad ser nødvendigheten av tilpasset opplæring og ønsker å gjennomføre det på egen skole. Fra vår side var det heller ikke hensikten, på dette spørsmålet, å finne motforestillingene eller hindringene for gjennomføring. Det skal vi spørre om når vi går ut i feltarbeide i fase to av dette prosjektet. Vi ville derfor videre vite hvor rektorene hadde hentet sin forståelse av begrepet *tilpasset opplæring* fra. Her ga vi rektorene muligheter til å svare ved å krysse av på spørsmål med flervalgsalternativer. Fordelingen av svarene som rektorene ga, var slik:



Alternatives	Value	Percent
1 Fra L97/L97 Samisk	20	39,2 %
2 Fra Kunnskapsløftet	22	43,1 %
3 Fra lærebøker	17	33,3 %
4 Fra kurs/konferanser	33	64,7 %
5 Fra møter og diskusjoner med kollegaer	40	78,4 %
6 Fra skolehverdagen	34	66,7 %
7 Annet	5	9,8 %
Total	51	

Som vi ser av denne oversikten svarer så mange som 40 av 51 rektorer at de har hentet sin forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer fra diskusjoner og møter med kollegaer. Her kan "kollegaer" innebære både rektorkollegaer og andre lærere. Det skillet hadde vi ikke gjort i vårt spørsmål. Videre hadde 33 av rektorene fått sin forståelse på kurs og konferanser. Når vi hadde satt opp svarkategorien "fra skolehverdagen", hadde vi intensjoner om at dette skulle

fange opp om rektorene hadde lært hva tilpasset opplæring innebærer gjennom praktiske erfaringer i sitt eget arbeid. Av 51 rektorer var det 34 rektorer som krysset av på det svaralternativet, og det er nest høyeste score. Utover det har litt under halvparten lest seg til egen forståelse gjennom tidligere og nåværende læreplan, og men færre hadde hentet sin forståelse fra en lærebok. Dette igjen støtter opp om den forståelsen vi har fått gjennom tidligere spørsmål i denne undersøkelsen, rektorene har fått informasjon, kompetanseheving og forståelse for tilpasset opplæring gjennom konferanser, kurs og møter som er blitt organisert av Fylkesmannen, RSK-kontorene eller kommunen, i tillegg til egne erfaringer fra egen skolehverdag.

Hva vil rektorene at lærerne skal legge vekt på?

Neste spørsmål hadde en henvisning til Prinsipper for opplæringen og lød slik: *”Hva vil du at lærerne på din skole skal legge vekt på for at opplæringen skal bli slik at ”alle elever skal arbeide med fagene for å møte utfordringer de kan strekke seg mot?”* Her ville vi at rektorene, med sine egne ord, skulle gi oss innblikk i hvordan de ønsket at lærerne skulle realisere de sider ved tilpasset opplæring som handlet om motivasjon og mestring. Flere av rektorene svarte som om dette handlet kun om elevenes læring og ikke eksplisitt hva lærere gjør eller ikke gjør. Slik som for eksempel dette svaret:

Elevene skal oppleve mestring i fagene - samtidig som de skal møte utfordringer som gjør at de må anstrenge seg for å nå målene.

Et slikt svar, og andre tilsvarende eller lignende svar, kan tolkes som om rektor også på dette området har idealistiske målsettinger, og at de overser hva lærere må gjøre for å oppfylle disse målene. Det er vel og bra med gode hensikter, men her pekes det ikke på hvilket middel som skal til for å nå målet. En rektor pekte på ”plikten” lærerne hadde til å tilrettelegge for mestring, men skrev ikke hvordan eller hva innholdet i opplæringen skal dreie seg om. For eksempel dette svaret:

Pedagogene har som plikt å tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev har mulighet til gjennom sitt arbeide å kunne oppfylle de målene som er satt.

De fleste svarene var mer konkrete enn disse som er sitert ovenfor. Det var flere svar der rektorene pekte på at lærerne måtte komme i gang med å kartlegge elevene for å sette opp konkrete kompetansemål, videre at de måtte lage bedre arbeidsplaner med klare

målformuleringer, måtte bli trygge i voksenrollen, samt samarbeide med kollegaer og strukturere opplæringen etter elevers forutsetninger og behov. Flere rektorer svarte som om det skulle være den enkelte lærers hovedarbeid å sette opp så nøyaktige planer for hver enkelt elev for det var det som ivaretok den enkeltes individuelle mål for opplæringen. Som for eksempel disse svarene:

- *Individuelle mål for den enkelte elev*
- *Utvikle IUP-system ved skolen (individuelle utviklingsplaner og stegark).*
- *Målark slik at de oppfyller de intensjoner vi har ment: tilpasset opplæring.*
- *Vi har satt i gang arbeidet med at hver eneste elev på vår skole får sin IOP.*
- *Individuelle arbeidsplaner, med tilrettelagt undervisningsform ut fra den enkelte elevs styrker og muligheter.*
- *Mini-IOP for hver enkelt elev, - grundig kartlegging og systematisk oppfølging.*
- *Lærerne bør legge tilrette arbeidsplaner for den enkelte elev - ikke en arbeidsplan for klassen..*

Svarene ovenfor bekrefter det inntrykket rektorenes definisjoner og beskrivelser av innholdet i tilpasset opplæring hadde, en dreining mot individualisering. Svarene som konkretiserer lærernes arbeid med tilpasset opplæring inneholder også utsagn som viser tendenser mot individualisering, ikke bare de utsagnene som knytter arbeidet konkret mot utvikling av individuelle planer, enten de her omtales som IUP, IOP eller bare som individuelle arbeidsplaner. Som vi har omtalt tidligere, knyttes også denne individualiseringen til *stegark* eller *målark*.

Andre rektorer hadde konkrete råd om hva lærerne burde jobbe med for å realisere en opplæring der elevene opplever mestring, slik som i disse svarene:

- *At lærer samarbeider med elevene, de foresatte og andre samarbeidspartnere for å lage opplegg som tilpasses den enkelte. Det er målet på vår skole, og derfor arbeider vi med å bryte ned målene i faget slik at elevene vet hva som er målet i det arbeidet de skal gjøre.*
- *Vi vil ha en ny runde med å diskutere elevsyn og kunnskapssyn, som skal hjelpe oss i arbeidet med elevene i arbeidet med å nå målene i Kunnskapsløftet.*
- *Jeg ønsker at elevene skal ha anledning til å bidra positivt ovenfor hverandre og at utfordringene elevene får ligger i deres nærmeste utviklingszone. Det innebærer at lærerne må skaffe seg god oversikt over hvor elevene er og hva nærmeste sone for dem vil være.*
- *Følge opplæringsplakaten. Spesielt med tanke på tilpasset opplæring. Bedre samarbeid med hjemmet ang. opplæringa.*
- *Først og fremst at de makter å målorientere opplæringa med utgangspunkt i konkrete og operasjonaliserte mål.*

Kanskje bør skolen organisere målene i steg, og dermed gjøre oppgaven enklere for den enkelte lærer og elev. Her burde skolene ha fått bedre hjelp av skoleeier og direktoratet. Elevmedvirkning blir svært sentralt. Dette krever at tid brukes på elevsamtalen/utviklingssamtalen.

Som en oppsummering av dette spørsmålet, vil vi konkludere med at rektorene har mange visjonære mål om hva lærerne *bør* gjøre for å tilrettelegge for motivasjon og mestring, og de eventuelle konkrete tiltak de prioriterer som viktigst, knytter seg til det å individualisere opplæringen og undervisningen og å utarbeide individuelle mål og planer. Å individualisere læringsarbeidet så detaljert, finner vi ingen støtte for i læreplantekstene i Kunnskapsløftet eller andre dokumenter tilknyttet læreplanen. Når vi i denne undersøkelsen finner planlegging av individuelle skoleløp som et gjennomgående tema, oppfatter vi at det er et tema rektorene trenger mer støtte, et mulig diskusjonsforum og eventuelt videre opplæring i.

Vi ville videre vite om det var i noen enkelte fag at det var vanskelig å realisere tilpasset opplæring? Også her kunne rektorene svare med sine egne ord. Av de 37 som hadde svart på dette spørsmålet, svarte 20 "nei" eller "i prinsippet ikke". Ytterligere tre svarte "vet ikke". Av de resterende 14 svarene, ble det nevnt: "KRL", "Samisk som 2.språk", "Norsk og matematikk", "Praktisk og estetiske fag", "Naturfag og samfunnsfag", og "engelsk", altså ulike rektorer oppfatter ulike fag som problematiske og det finnes ingen felles enighet om hva som er vanskelig. En rektor svarer at det var krevende i alle fag. Det er kun to til tre svar som er litt mer utfyllende, og adresserer et bestemt problem:

"Samisk som 2.språk. Vi har vanskelig for å få lærere som kan undervise i samisk".

"Ikke mht. å tilpasse opplæringen, men det er fag der det blir utfordrende å rekke over og veilede og gi hjelp til hver enkel - eksempelvis matematikk på ungdomstrinnet, etter egen erfaring!"

"Det å utarbeide konkrete tiltak og målbare mål. Det blir vanskelig å evaluere når målene er for generelle. Ofte har lærerne problemer med å skille mellom tiltak og mål".

Rektorene setter her fokus på både konkrete problemer i innføring av Kunnskapsløftet og generelle vansker. Vi har stor forståelse for at tilpasset opplæring er mer problematisk å realisere dersom det er læremangel eller reelle kompetansesvikt på skolen, slik de første utsagnene handler om. Det siste svaret må betraktes som et erkjent "hjertesukk", der rektor formidler hva han/hun ser at lærere har problemer med. Men, er ikke rektor selv i posisjon til å gjøre noe med akkurat dette konkrete problemet? Det kan likevel være at den formelle posisjonen som "rektor" ikke åpner for reell innflytelse til å endre lærernes kunnskaper på

dette området, og det kan gi store utfordringer for skolen som helhet.

Det siste spørsmålet om tilpasset opplæring knyttet seg til rektors tanker om videre implementering av prinsippet om tilpasset opplæring. Vi spurte: *"Hva mener du er det viktigste som skal til for at alle skal få tilpasset opplæring?"*. På dette spørsmålet kunne også rektorene svare med egne ord.

Innledningsvis vil jeg kategorisere svarene som rektorene ga i tre hovedtema: De dreier seg om: 1) Mer eller manglende ressurser, 2) Om holdninger og verdier, og 3) Om samarbeid, organisasjonsutvikling og fellesforståelse av fenomenet.

Til det første temaet hører følgende svar:

- *Mer lærerressurser knyttet opp mot undervisning eller annet arbeid med elevene*
- *Tilstrekkelig voksentetthet i skolen*
- *Grupperom nok, arbeidsplasser nok, IT-utstyr, tilstrekkelig pedagogressurser, kvalifiserte og engasjerte pedagoger*
- *Skolene må være: Godt materielt utstyrt. Ha godt kvalifiserte lærere*
- *Tilstrekkelig med ressurser. Godt planarbeid. Samarbeid skole - hjem.*
- *Ressurser må være på plass både menneskelig og økonomisk. Kompetanse.*
- *Nok ressurser og godt kursete lærere*
- *Øke lærertettheten. Mer kunnskap om ulike kartleggingsverktøy*
- *At hver lærer ikke har for mange elever de har ansvar for.*
- *Få elever pr. lærer hvis det skal bli kvalitet på den tilpassa opplæringen og oppfølgingen av dette*

Til det andre temaet hører følgende svar:

- *At lærere og foreldre kvitter seg med gamle holdninger til undervisning og arbeidstid. Har mye å lære av barnehagene og hvordan de møter barn. Vi må i større grad møte barna på deres premisser, bruke deres interesser og styrker.*
- *Økt bevissthet hos den enkelte lærer. Utvikle ordninger som fremmer hensynet til den enkelte (styrke handlingskompetansen)*
- *Lærernes holdninger og vilje til å erkjenne at for å fremme likeverd, må vi behandle elevene ulikt.*
- *At lærerne har en sunn og positiv holdning til skolen, og verden*
- *Bevissthet på den enkelte elevs behov*
- *Tilpasse til hver enkelt og det krever at lærer kjenner eleven godt*

Det tredje temaet handlet om samarbeid, felles planlegging og felles forståelse av fenomenet, og under dette temaet hører følgende svar:

- Alle må ha en felles forståelse av begrepet. Dette må være forankret i skolens mål.

- Elev- og foreldresamtale. God planlegging i lærerteam.

- At man lykkes med å bryte kompetansemålene opp i gode, fornuftige, konkrete og målbare steg/mål som både elever, foreldre og lærere forstår. At man får aksept hos alle parter for at alle ikke kan ha like mål.

- Rektor, kontaktlærer, faglærer, elev og foreldre har en åpen dialog hvor en setter klare mål for undervisningen og at en har fyldig evaluering kontinuerlig.

- Forståelse for hva tilpasset undervisning er og hva det betyr for oss i vårt daglige arbeid med elevene.

Vi vurderer at noen av svarene ovenfor overlapper hverandre, mens andre utsagn er mer normative og hører ikke hjemme i noen av de nevnte hovedtemaene eller omslutter alle tre, som for eksempel disse svarene:

- Vi må frigjøre oss fra lærebøkene. Vi må kartlegge elevene sånn at vi vet hvor de står mht sterke og svake sider. Vi må ha det som et tema i mange sammenhenger når vi planlegger og evaluerer opplæringa.

- God kjennskap til den enkelte elevs interesser og evner, - og strukturerte planer! God planlegging og kjenne til målene i Kunnskapsløftet.

- Mer kunnskap om ulike kartleggingsverktøy. Bruke kartlegginger mer systematisk for å tilpasse for den enkelte. Bedre kunnskaper om hvordan legge arbeidsplaner for den enkelte hos lærerne - praktiske grep. Praktiske tips for hvordan planlegge, organisere og fordele den praktiske undervisningen.

Som en oppsummering av svarene på dette siste spørsmålet om tilpasset opplæring, vil vi konkludere med at rektorene uttaler seg fortsatt visjonært, ønskelig, men lite konkret. Også på dette området ligger det en normativ undertone som fanger opp retorikken på området, men som samtidig ikke knytter operasjonaliseringen av tilpasset opplæring konkret til egen arbeidsplass/skole. Unntaket her er de rektorene som svarer at det viktigste som skal til for å kunne få realisert tilpasset opplæring er bedre økonomi eller økte menneskelige ressurser.

Rom for alle og blikk for den enkelte?

Det første spørsmålet knyttet til temaet inkludering tok utgangspunkt i et sitat i

Kunnskapsløftets generelle del der står at skolen skal ha ”rom for alle og blikk for den enkelte”. Dette sitatet omformulerte vi som et spørsmål for å se om rektorene assosierte

sitatet med begrepet inkludering. Rektorene kunne svare med sine egne ord, og de femten første rektorene svarte slik:

- *Prinsippet om enhetsskolen videreføres med et tydelig krav til tilpasset opplæring*
- *Lærerne ser og har eleven i fokus.*
- *Inkludering og tilpasset opplæring.*
- *Alle har rett til undervisning - på sitt eget nivå.*
- *Voksne skal se alt og alle, samtidig som de skal kunne følge opp enkeltelever*
- *Inkluderende skole*
- *Jeg forstår det som at alle skal være inkludert i et fellesskap, men at gruppen ikke skal behandles som en ensartet enhet. Blikk for den enkelte er se, utvikle og la det unike mennesket blomstre. Se forskjellighet som verdifulle ressurser i fellesskapet se den enkelte som den del av en større enhet. vi lærer i samhandling med andre, se den enkelte og gi rom for alle elever uansett forutsetninger, inkludering.*
- *Alle elver og personale skal ha et trygt og godt arbeidsmiljø der de har fellesskap med en gruppe som de føler tilhørighet til. samtidig skal den enkelte elev i gruppen bli sett slik at de får ivaretatt sine behov i opplæringen, uten at dette får for store konsekvenser for gruppen.*
- *Dette er ekte tilpasset opplæring.*
- *Se den enkelte elev.*
- *Skolens innhold og læringsmiljø bør være slik at enhver elev føler seg vel tilpass på skolen og at skolen er en god skole for alle.*
- *Som lærer skal du ha fokus på at alle elevene skal ha det best mulig sammen. For å få det til må man ha blikk for den enkelte elev sine behov.*
- *At skolen skal tilpasse undervisningen for den enkelte, samtidig som den enkelte elev skal være en del av helheten og få muligheten til å yte noe til fellesskapet ut fra sine forutsetninger..*
- *Kortversjon: Den enkelte skal kunne få utnytte sitt potensial i et fellesskap.*

Som vi ser av svarene knytter kun et par av disse femten utvalgte svarene sitatet direkte til begrepet inkludering. Ingen respondenter tolker sitatet som en metafor for det rommelige bokstavelig talt eller i overført betydning eller assosierer det med *normalitetsbegrepet*. Flere svar gjentar eller gjør forsøk på å ytterligere forklare med flere ord hva det ligger i sitatet, mens andre rektorer knytter uttrykket direkte til tilpasset opplæring. Det første refererte svaret skiller seg noe ut, da sitatet knyttes til enhetsskolen, noe som kan være forståelig i denne sammenheng. Enhetsskolen som politisk prinsipp har hatt fokus på likeverdig opplæring for alle, og kan vel sees på som et fundament for videre utvikling av synet på inkludering i Norge fra 1990-tallet og fram til i dag (Jfr. Salamanca-erklæringen, UNESCO 1994). Flere av rektorene er i sine svar inne på spenningsforholdet mellom individets rettigheter og

fellesskapet, og herunder ligger også noe av spenningsforholdet i realiseringen av inkluderende skole i dag (jfr. Bachmann og Haug, 2006).

Videre vil vi vise til de femten siste av rektorsvarene, og da kan vi se at mange av de samme perspektivene gjentar seg:

- At man ser eleven for den han eller hun er. Samt vi ser de øyeblikkene hvor eleven kanskje ikke tør å spørre om hjelp.

- Alle skal ha oppmerksomhet fra de voksne på skolen.

- Skolen skal bygge på felles verdier og felles opplevelser - samtidig som en må ta hensyn til den enkeltes faglige og sosial utvikling. Vi lever alle i en sosial kontekst og har behov for å mestre dette samspillet, samtidig som en skal legge til rette for individets egenutvikling.

- Skolen skal ta i mot alle elever uansett bakgrunn og språk. Samtidig skal den enkelte elev få utfordringer faglig, samt trives på skolen.

- Inkludere alle i skolehverdagen, men og legge merke til hver elevs gode sider og gi individuell oppmerksomhet.

- Vi er et fellesskap hvor vi trenger alle samtidig som vi skal ivareta og styrke hver enkelt.

- Dette er inkludering.

- Alle skal føle tilhørighet i gruppen, den enkelte skal få utfordringer og undervisning tilpasset seg.

- En inkluderende skole der det er viktig at vi ser alle elevene ofte nok og tydelig nok.

- Alle elever som kommer til vår skole er likeverdige og skal sammen utgjøre en sosial enhet. Samtidig skal alle sees på som et individ med sine unike egenskaper som vi skal stimulere til å utvikle seg faglig og sosialt. Ivareta hver enkelt elev gjennom tilrettelagt opplæring. Alle skal sees.

- Tilpassa opplæring. Gi et godt læringstilbud til alle.

- Alle skal ha like muligheter ut fra egne forutsetninger, kjenne og vite styrker og begrensinger hos den enkelte.

- Å SE hver enkelt elev der den er, med det den har med seg. Men også se den enkelte i samspill og relasjon med andre elever. Individet – gruppa.

- Alle skal ha lov til å være forskjellig i en større gruppe og at man i tillegg ser den enkelte.

- Elevene kommer til skolen med ulik bagasje. Vi skal inkludere alle, alle like mye verdt. Elevene trenger ulik opplæring ut fra sitt ståsted. Derfor vår jobb å gi alle utvikling og læring. Dermed kan ikke innsatsen fordeles likt overfor alle elever, noen må vi gi ekstra støtte og hjelp for at de skal få utviklet seg.

- At skolens skal være et fellesskap - men at vi har fått et større ansvar for den enkelte.

Som en oppsummering av disse svarene, tolker vi at det var store variasjoner i hvordan rektorer tolker sitatet ”rom for alle og blick for den enkelte”. Noen tolker sitatet som uttrykk for inkludering, andre som det likeverdige skoletilbudet for alle, andre igjen som uttrykk for både fellesskapsrammen om opplæringen og det individuelt tilpassede læringsinnholdet. Når

vi da i neste spørsmål spør direkte om hva rektorene legger i begrepet inkludering, viser det seg en stor konsensus om innholdet i begrepet på formuleringsnivå, som for eksempel i de fem første rektorsvarene:

- *At alle involverte parter har plikt og rett til innenfor skolen delta i et inkluderende samspill*

- *Alle får tilbud som passer dem.*

- *Å føle seg som en del av et fellesskap der du har reell innflytelse, påvirkningskraft og medvirkning.*

- *Alle må få verdsatte roller i det fellesskapet de hører til.*

- *Alle har rett til å være en del av en større enhet. uansett forutsetninger: du får delta som den du er.*

Felles for utsagnene her er at begrepene ”alle” og ”fellesskapet” gjentar seg, og at deltakelse ut fra forutsetninger ligger som en grunnpremiss for inkluderingen. Når også et utsagn presiserer at deltakelse i fellesskapet skal gi reell innflytelse, påvirkningskraft og medvirkning, tolker vi at rektorene ser på inkludering som full deltakelse og som ikke-ekskluderende praksiser. Dette er et steg lengre enn integrering som tidligere ble brukt som begrep. Forskjellene mellom integrering og inkludering må forstås for å kunne beskrive relasjonene mellom de to. Når en elev (tidligere) ble *integrert*, var dette ofte på klassens og fellesskapets premisser og rammer (Germeten, 2007: 16ff). Eleven måtte tilpasse seg fellesskapet. Å være *inkludert* innebærer å delta på egne premisser, der klassen eller fellesskapet anerkjenner forskjeller elevene i mellom som likeverdige. Noen rektorsvar kan diskuteres nettopp i lys av dimensjoner knyttet til integrering versus inkludering, som for eksempel dette utsagnet:

”Skolen skal tilrettelegge for den enkelte elev slik at alle kan ta del i den undervisningen som blir gitt. Alle elever skal kunne være i lag, men samtidig må jeg innse at spesielle elever kan falle utenfor. Elever kan vokse fra hverandre og det er faktisk naturlig”.

Vi tolker utsagnet som her refereres at rektor mener at en elev kan være i klassen på de premisser som gis i opplæringen og rammer for den. Det betyr igjen at det ”vanlige” fellesskapet er en gitt eller fast ramme, og eleven må forholde seg til og tilpasse seg eller *normalisere* seg til den rammen og de betingelser det gir. Det ideelle, oppfatter vi at rektor skriver, er at alle elever skal være i lag, men at ”*spesielle elever*” kan falle utenfor. Denne rektoren går ikke videre inn på hva som kjennetegner ”spesielle elever” eller hvor grensen mellom ”de vanlige” og ”de spesielle” går. Samtidig sier den samme rektoren at det er helt

”naturlig” at elever vokser fra hverandre. Dette betrakter vi en del av den integreringsdiskursen som var rådene på 1970-1990-tallet, der minoritet (les: ”spesielle elever”) skulle integreres på majoritetens premisser (les: ”vanlige elever”) så langt det lot seg gjøre (Germeten, 2007:17). På denne tiden var det lite diskusjon om at fellesskapet skulle endre praksis for å kunne være bedre i stand til å inkludere og akseptere forskjellighet.

Et annet rektor utsagn konstaterer at integrering ikke er det samme som inkludering, og svarer på denne måten: *”Inkludering er ikke integrering. Skolen skal passe for alle elever uansett etnisitet, tro, uansett psykisk- og fysisk hemming”*. Denne rektoren vender tilpasningen mot skolen, og skriver at skolen må tilpasse seg, ikke eleven. Dette er mer i tråd med flertallet av rektorene som vi oppfatter har skrevet seg inn i den nyere inkluderingsdiskursen. Vi tar her med flere rektorsvar som vil nyansere bildet. Flere av disse tar opp i seg flere aspekter ved inkludering, som for eksempel disse utsagnene:

- Alle har rett til å være en del av en større enhet, uansett forutsetninger. Du får delta som den du er.

- Et fellesskap med takhøyde for alle, der alle mestrer ut fra sine forutsetninger og det er toleranse.

- Begrepene tilpassa opplæring og inkludering henger for meg nøye sammen. I en skole der en skal legge til rette for den enkeltes opplæring, skal det også være en forståelse av at vi forskjellige med har lik verdi.

- Alle skal føle og få mulighet til å utvikle sine evner og anlegg i samhandling med hverandre i et sosialt fellesskap. Helhetlig læringstilbud til alle elever og ansvar for at alle blir ivaretatt i læringssituasjonen uansett utgangspunkt.

- Det skal være plass for alle, likeverd. Alle elever skal ha trygghet, trivsel og få utviklet seg, lære. Må jobbe med holdninger både blant elevene og personalet, og ta vare på hverandre.

En inkluderende skole?

Når vi spør rektorene om hva de legger i begrepet inkludering, formuleres utsagn som knytter begrepet til forhåpningsfulle forestillinger om fellesskapets muligheter til å ivareta den enkelte og alle. Vi gikk derfor videre og spurte rektorene om hva som er det viktigste som skal til for at skolen skulle bli en inkluderende skole. Hovedlinjene i rektorsvarene her handler om tre temaer: 1) Krav om flere ressurser, 2) Ønske om endrete holdninger og 3) Argumenter for et nært samarbeid med foreldrene, mellom lærere og andre instanser. Et rektorsvar dekket opp for alle tre aspektene slik: *”Tilstrekkelig med ressurser. Samarbeid. Godt kvalifiserte lærere med et reflektert lærings- og menneskesyn.”* For øvrig var det flere utsagn som tydelig skrev seg inn i kun et av de tre.

Til det første temaet som handlet om ressurser hører blant andre følgende utsagn:

- *Ressurser samarbeid og ytre rammer(les lærertetthet).*
- *At skolen har de nødvendige hjelpemidler som den enkelte elev trenger for å oppnå en fullverdig inkluderende undervisning.*
- *At det fysisk blir lagt til rette for at alle kan bruke skolen og skolens arena aktivt*
- *Tilstrekkelig fysiske muligheter, tilstrekkelig kvalifikasjoner, engasjement og inspirerende veiledere.*
- *Tid til å se og ivareta hver enkelt elev. Ressurser å gå på i forhold til fravær slik at opplegg rundt enkeltelever kan gjennomføres.*

Til det andre temaet som handlet om menneskesynet og holdninger hører følgende utsagn:

- *Alle elever skal møtes med respekt og klare forventninger.*
- *Holdning om inkludering og vilje til stadig å få det bedre til ideologisk bevissthet. Verdidrøfting. Vi må bli flinkere som samhandling mellom lærerne for bedre tilpasset opplæring, videreutvikle elevsynet, arbeide hardere med et mobbefritt miljø.*
- *At vi koplel kunnskap og omsorg.*
- *Et positivt menneskesyn, innlevelse og empati.*

Til det tredje temaet som handlet om samarbeid mellom personer og instanser hører følgende utsagn:

- *Et nærere samarbeid med foreldrene. Vi må i større grad vite hva skolen og hjemmet tenker og ønsker omkring barn og barns oppvekst. Hva er viktig nå og i fremtiden?*
- *At vi tar den enkelte elev og hjemmet "på alvor".*
- *At man står sammen og er enig.*
- *Gode relasjoner mellom elevene, de voksne og elevene og de voksne seg imellom. Kontinuerlig arbeid med klasse- skolemiljø med konkrete tiltak når det gjelder elevenes sosiale ferdigheter og samarbeidet skole – hjem.*

Som rektorene svarte på hva tilpasset opplæring handlet om, var også flere svar mer normative og konstaterende i sine utsagn og konstaterer at den skolen de leder er inkluderende, som i disse svarene:

- *Jeg mener at pr. i dag er min skole en inkluderende skole. Jeg har lærere som har stor grad av omsorg for, og ser alle. V i må sette oss konkrete mål for dette feltet også og oppøve elevene i toleranse, raushet og mellommenneskelig interesse for hverandres ve og vel. Selvsagt er det også viktig at voksengruppa etterlever dette sjøl, inkludering i praksis!*
- *Min skole er en inkluderende skole.*

- Føler at min skole er inkluderende, men vi må hele tiden arbeide for å ha dette med respekten for hverandre i fokus. Vi må fortsette med å legge til rette for aktiviteter som viser mangfoldet vi har i skolemiljøet og hvilken berikelse det er for vår skole. Kontinuerlig holdningsskapende arbeid er her viktig. Vi må vise i praktisk handling at vi mener det vi sier at vi står for.

Som en oppsummering av området og spørsmålet om inkludering, sitter vi igjen med en oppfatning at rektorene i Finnmark er temmelig samstemte om den idealistiske målsettingen om inkludering på et formuleringsnivå. Videre når de skal trekke det ideelle ned til iverksetting på egen skole, er det tre hovedområder som betraktes som utfordringer for skolen. Det første handler om ressurser, det vil si flere lærere, mer tid og fysiske barrierer knyttet til skolen, som bygg og tilgangsmuligheter (Jfr. det engelske uttrykket *common access*). Dette var de samme områdene som svarene innenfor realisering av tilpasset opplæring dreide seg om. Rektorene setter fokus på rektors forvaltningsområde som administrativ leder, og det er nærliggende å tro at rektor føler hvor ”skolen trykker” innenfor eget administrasjonsfelt og ser mangler på egen arbeidsplass. Det andre området handlet om holdninger, og det å endre seg for å kunne forstå hva inkludering handler om. Dette berører rektors pedagogiske lederskap og de eventuelle muligheter rektor har til å ta opp og diskutere ønskete og ikke ønskete holdninger. Noen rektorer ser den muligheten og vil sikkert være en drivkraft i arbeidet. Andre rektorer oppfatter at en realisering av inkludering er et spørsmål om mer ressurser. Konsekvensene er at så lenge dette oppfattes ikke å være på plass, drives kanskje ikke debatten om endrete holdninger videre. Det tredje området svarene dreide seg om, handlet også om rektors pedagogiske lederskap, men var knyttet seg til samarbeid i og mellom ulike instanser som nødvendig premiss for å få til en inkluderende skole. Lærersamarbeid og foreldresamarbeid trekkes her fram som spesielt viktig for å få til en inkluderende skole.

Om videre implementering av Kunnskapsløftet

Fra planlegging til gjennomføring

Når vi så var kommet til spørsmålene 45-57, ville vi få greie på hvordan rektor tenker og planlegger det videre arbeidet med innføring av læreplanen og skolereformen Kunnskapsløftet. På det første spørsmålet under dette temaet, spurte vi hvordan rektor ville gå videre med innføring av Kunnskapsløftet på egen skole. Her kunne rektor svare med egne ord.

Også på dette spørsmålet var svarene ulike, både formulert og innholdsmessig. Svarene varierer sikkert fordi rektorer har ulike ”ståsteder” i forhold til arbeidet med Kunnskapsløftet, både idémessig, oppfatningsmessig når det gjelder realisering og opplevd handlingsrom for iverksettingen (Jfr Goodlads læreplannivåer, 1986). Felles for så å si alle svarene er at de handler om substansielle handlinger, det vil si om de handler om skolens praktiske og organisatoriske gjøremål. Dette supplerer i viss grad rektorenes ideelle målformuleringer om tilpasset opplæring og inkludering som er beskrevet tidligere. Det første området som svarene dreide seg om, har vi allerede berørt i tidligere drøftinger, og det handler om lokalt læreplanarbeid og arbeidet med å bryte ned de overordnede kompetansemålene til operasjonelle handlingsmål. Vi kan også kvantifisere svarene og si at langt de fleste svarene fra rektorene dreide seg om akkurat dette området, slik disse svarene gjør:

- Nye målsettinger.

- Jobbe for gode planer og strukturerte opplegg, erfaringsutveksling og faglige diskusjoner.

- Jobbe videre med lokale læreplaner. Se etter hvor vi har muligheten til å skape helhet.

- Jobbe mer med å bryte ned målene i fagplanene. Få med de fem ferdighetene på arbeidsplanene til elevene.

- Vi har laget lokale planer og må prøve dem ut og justere dem. Vi må arbeide videre med forståelsen og måter å omsette det i handling.

- Videreutvikle de planene vi har. Det er en kontinuerlig prosess.

- Innføre IUP og stegark. Nye fagplaner med klarere mål, mindre skille mellom trinnene, mer tid og makt til lagene, innføre forpliktende plan for læringsstrategier. Dele gruppene i større grad opp i basisgrupper og faggrupper. Kurse personalet, skolere og informere foreldre. Utvikle planer fra barnehage til videregående skole. Mer tid til samarbeid.

- Planer må på plass.

- Fortsette arbeidet med de individuelle læreplanene.

- Innføre stegark - som er måten vi lager individuelle arbeidsplaner på.

- Vi vil ha noen økter i fellsmøter utover våren og har to planleggingsdager igjen der vi vil sette opp noen milepæler. Før skolestart til høsten vil vi ha inntil 5 planleggingsdager der blant annet justering av lokale læreplaner og våre interne progresjonsplaner vil bli temaer.

- Etter at kompetansemålene er fordelt i de fleste fagene, vil vi gå inn på lærebokanalyse før innkjøp av lærebøker. Videre vil vi opprette faggrupper blant lærerne som skal ta for seg den faglige opplæringa/ diskutere opplæringa. Skal også ta for seg oppfølging av resultatene fra de diagnostiske prøvene i norsk og matematikk.

- Utarbeide bedre planer med klart definerte mål.

- Jobbe videre med å utvikle gode individuelle utviklingsplaner med steg og målark.

- Alle fagplaner og årsplaner må bli ferdig. Utprøve de nye planene Lage individuelle utviklingsplaner. Lære oss verktøy for å finne elevenes ståsted og utvikling. Lage planer for evaluering.

- Sørge for kartleggingsverktøyet gjøres systemisk i basisfagene på alle trinn. Forpliktende i forhold til oppfølging og videre tiltak. Alle lærerne deltar i utarbeidelse av lokale læreplaner.

- Ha fortsatt fokus på undervisningsplanlegging i forhold måloppnåelse definert i kunnskapsløftet. Vi vil i løpet av skoleåret lage lokale planer for skolen.

- Sette av tid – fellestid for å drøfte / jobbe med konkretisering av kompetansemål, utveksle metoder og faglige erfaringer. Systematisere noen utviklingsområder der vi setter inn ekstra innsats i lag. Drøfte ny lokal arbeidstidsavtale.

Som vi leser ovenfor er den største utfordringen knyttet til konkretisering av Kunnskapsløftet. Hovedinntrykket rektorene gir, handler om at overordnede målsettinger i planen er for generelle og at lærerkollegiet trenger å sette av tid og planleggingsdager for å kunne bryte målene ned til nye planer og ytterligere konkrete og ”klart definerte” mål. Videre skal disse planene og målene omsettes i ” IUP”, ”stegark” eller ”målark” (Jfr. tidligere diskusjoner om dette). Ut fra vår vurdering, oppfatter vi at rektor ser foran seg en endeløs prosess av planer og planprodukter, en prosess som kommer til å strekke seg over lang tid, kanskje flere år. Vi ønsker ikke å polemisere med rektors følelser av betydningen av slike planprosesser, men vi har liten tro på at planer alene vil bedre opplæring og undervisning. Her vil vi vise til tidligere forskning om innføring av skolereformer (blant annet Germeten, 1999a og b, Haug 1992 og 1996), der det poengteres at det tar flere år å innføre nye skolereformer, og at retorikken ved reformene, det vil si formuleringer og planer, er enklest å holde seg fast ved. Realiseringen i klasserommet er langt vanskeligere.

Det neste tema rektorene oppfatter som viktig når skolene skal arbeide videre med innføring av Kunnskapsløftet handler om tilpasset opplæring. En tydelig utfordring for rektorene er hva tilpasset opplæring innebærer og kan omsettes som i praktiske handlinger. Det handler altså både om holdninger og om det å sette ting ned på papiret i planer. Et utvalg av rektorer uttrykker det på denne måten:

- *Jobbe videre med forståelsen av tilpasset undervisning*
- *Ha en skolens plan for tilpasset opplæring.*
- *Vi arbeider videre med tilpasset opplæring, lærerrollen, varierte arbeidsmåter og lokale planer.*
- *Tilpassa opplæring kan bli bedre, også hos oss.*
- *Kvalitetssikring av tilpassa opplæring*
- *Bevisstgjøre tilpasset opplæring. De grunnleggende ferdighetene har vi så langt ikke gjennomarbeidet.*

Videre var det svært få rektorer som berører temaer som knytter seg til mer strukturelle forhold, som det å omorganisere skoledagen, timene, klassene eller gruppene, eller at lærere må endre sine arbeidsmåter eller undervisningsmetoder. En rektor svarte slik at det dekket alle de diskuterte områdene. Vi oppfatter at dette er satt fra rektors side som en prioritert rekkefølge og som en progresjon:

- "a) Arbeide med lokale læreplaner over år.*
- b) Få på plass et system for planverket som letter lærernes arbeid med tilpasset opplæring*
- c) Gradvis endre arbeidsmåtene slik at den enkelte elev vil finne sin beste måte å lære på*
- d) Vurdere organiseringen av skoledagen/endre den"*

Helt til slutt vil vi ta med to svar fra to rektorer som kun gjenspeiler *hvordan* rektor tenker at dette arbeidet skal skje fra hans/hennes side, som *"de daglige drypp"* og *"jobbe jevnt og trutt og få alle til å delta noe"*.

Ny læreplan - større arbeidsbelastning?

På neste spørsmål ville vi vite om rektor oppfatter om Kunnskapsløftet stiller større krav til rektor og lærerne enn det L97/197S gjorde? Her kunne rektor først svare ja eller nei, og videre begrunne sine svare. Fordelingen var slik at 40 av 51 rektorer mente at ja, Kunnskapsløftet ville stille større krav til rektorer og lærere. På neste spørsmålet spurte vi derfor om på hvilke måter Kunnskapsløftet ville stille større krav. Et tilfeldig utvalg av rektorer, de 20 siste svarene, gir oss dette innblikket om hvilke krav som ville stilles:

- *Innføring av nye ting, nye fag som krever at vi hever kompetansen vår*
- *Det kreves mer faglig kunnskap av den enkelte lærer. Å jobbe med de nye fagplanene, kompetansemål og kriterier for vurdering er en stor utfordring. Mye av dette arbeidet krever liksom "en annen måte å tenke på".*
- *Jeg føler at det ligger større utfordringer på struktur, konkrete opplæringsplaner, og på dokumentasjon.*

- Lærerne skal ha kompetanse i læringsmål, i større grad finne varierte arbeidsmåter selv og begrunne de valg de har gjort.
- For det er nytt og mye å sette seg inn i.
- Vi er alle ansvarlige og deltagende og må stå til ansvar.
- Større krav til rapportering, individualisering og systematikk.
- Mer vekt på kvalitetssikring av opplæringa samt kunne formidle videre til foreldre og andre om hva som er gjennomført av opplæring.
- Mål og tilpasning.
- Større lokal frihet.
- Grunnleggende ferdigheter i alle fag.
- Skolen må konkretisere kompetansemålene. Utarbeide rutiner for evaluering av måloppnåelse. Finne ut hvilke arbeidsmåter og -metoder som er hensiktsmessige for å nå målene.
- Definere og konkretisere mål og arbeide etter målstyrte planer i stedet for detaljerte fagplaner. Tilpasset opplæring for alle
- Elevene stiller store krav til læreren.
- Vi må samarbeide mer, ha mer tid sammen til diskusjoner, ha mer motivasjon for faglig og pedagogisk utvikling.
- Konkret kunnskaps- og kompetansemål forplikter i større grad.
- Planarbeidet. Faglanddelen er mer krevende.
- Større krav til pedagogisk tilrettelegging. Større krav til dokumentasjon, individuell tilpasning jfr. kompetansemålene og grunnleggende ferdigheter i alle fag.
- Mer opp til den enkelte lærer å velge metoder, faglige innfallsvinkler for å nå kompetansemålene. Flere utfordringer i forhold til å bruke digitale verktøy.
- Ansvar for lokalt læreplanarbeid stiller store krav. Det samme gjelder tilpasset opplæring.

Vi ser her at rektorene vektlegger ulike områder der de oppfatter at Kunnskapsløftet stiller større krav. Bortsett fra svar om at kravene er større fordi ”*elevene stiller store krav til læreren*”, ”*det er mye nytt og mye å sette seg inn i*” eller at kravene er større fordi det er ”*større lokal frihet*”, handler svarene om substansielle forskjeller i krav de to læreplanene stiller. Siden spørsmålet i utgangspunktet handlet både om rektor og lærerne på skolen, omfatter svarene også begge disse nivåer. Noen rektorer ser kravene eksplisitt fra rektors posisjon, og det dreier seg om å avsette mer tid til samarbeid og diskusjon, inklusive det at planarbeidet kommer til å ta mer tid enn tidligere. Samstemmigheten ovenfor handler om at rektor ser for seg at dette vil kreve mer av lærerne i forhold til planarbeidet, men også større krav til å dokumentere faglig framgang for den enkelte elev, gjennom konkretisering av

kompetansemålene i fagplandelen. En rektor skriver at kompetansemålene *"forplikter mer"*, kanskje dette er det samme som en annen rektor skriver at det stilles *"større krav til rapportering, individualisering og systematikk"* eller en tredje omtaler som *"større utfordringer på struktur"*. Selv om rektorene ikke presiserer overfor hvem dokumentasjonen er nødvendig, kan vi tolke dette til å gjelde rettsikkerheten til elevene, og at dokumentasjonen er knyttet til måloppfyllelse for elevene. Det kan hende at rektorene oppfatter at kompetansemålene krever en ny og annen form for dokumentasjon overfor elever og deres foresatte enn da det var *hovedmomenter* i faget som skulle være gjennomgått eller undervist i av lærer (Jfr. strukturen og oppbyggingen av fagplanene i L97/L97S).

Når en annen rektor oppfatter at større krav er knyttet til *"en annen måte å tenke på"*, handler dette om at han/hun ser ganske fundamentale endringer i skolens praksiser. Flere knytter større krav til tydeligere fagkompetanse og fagkunnskap. Kanskje oppfatter disse rektorene at krav til kompetanse i Kunnskapsløftet står i motsetning til de krav til en mer allmenn kompetanse som allmennlærerutdanningen i dag gir?

Foreldesamarbeid

Det neste spørsmålet handlet om informasjon til foreldre/foresatte. Vi spurte hva rektorene syntes det var viktigst å informere om når det gjaldt den nye planen Kunnskapsløftet. På dette spørsmålet kunne også rektorene svare med egne ord. En rektor svare at *"alt er nytt, ny læreplan, nye bøker"*. Med dette utgangspunktet er det lite konkret å forholde seg til, sett fra foreldrenes side. Det er et faktum at ikke alt er nytt i forbindelse med Kunnskapsløftet, men det glemmes fort i samband med innføring av nye reformer, nye planer eller ønske om nye lærebøker. I relasjonen mellom den forrige læreplanen, L97/197S, og Kunnskapsløftet, er Generell del av læreplanen beholdt. Innholdet i dette dokumentet beskriver grunnsynet på mennesket og eleven, beskriver utdanningens danningsoppgaver og funksjon og synet på læreres arbeid. Likevel er det ofte slik at "det nye" overskygger det bestående, og resultatet er at alt oppfattes som "nytt". Derfor ville vi spørre hva rektor mener er det viktigste å informere foreldrene om, og gjennom det håpet vi å få en oppsummert versjon av hva Kunnskapsløftet handler om. Her er et utvalg av svarene som de første 20 rektorene ga:

- *Fem grunnleggende ferdighetene er basis*
- *Krav som stilles til elevene og foreldrene.*
- *At skolen ikke lenger er så oppdelt i trinn/klasser, men tar utgangspunkt i hvor elevene til enhver tid er*

- Noe av det viktigste er å informere om IKT i skolen. Det blir også viktig å informere de foresatte om at elevene skal ha ett viss antall timer i det enkelte fag inne 2., 4., og 7.klasse
- Tilpasset opplæring. Egenvurdering. Fagmålene.
- Kompetansemål.
- Målene og essensen i hva kunnskapsløftet er.
- Målorienteringen.
- Større fagkrav og målstyring av læringen.
- Kravene i plan til at målene skal nåes. Inndelingen av mål i planen, tilpasset opplæring og nye fag.
- Hvordan vi bygger opp læringen. Vi må kommunisere vår lokale læreplan i faglig og sosial kompetanse.
- Tilpasset opplæring og målene i fagplanene.
- Foreldrenes rolle og innflytelse generelt og spesielt.
- Fag og timefordeling, tilpasning, nyinnføring av andre arbeidsmetoder.
- Forandringene fra L-97 og deres muligheter til medbestemmelse.
- Åpne for å være med i arbeidet med forandringer.
- Nye arbeidsformer, klargjøring av mål med undervisningens innhold.
- Endringer i forhold til L97, endringer i fagene, kompetansemålene.
- Det ansvar de har sammen med skolen for en bedre opplæring.
- At barn lærer på ulike måter. At de foresatte har et stort ansvar mht å engasjere seg i elevenes opplæring. At opplæringa er forpliktende for oss alle.

Svarene her er overraskende korte og konsise i forhold til tidligere formulerte svar. Når rektor skal informere foreldrene om hva Kunnskapsløftet handler om, er det hovedlinjene sett fra foreldrenes synsvinkel som kommer fram. Sju av disse 20 svarene peker på at de vil informere om muligheter som foreldrene har, men også om krav som stilles til foreldrene. Videre kan det tolkes som om kompetansemål og målorienteringen er hovedsak. Et par av rektorene viser også til tilpasset opplæring. Det siste utsagnet ” At barn lærer på ulike måter. At de foresatte har et stort ansvar mht å engasjere seg i elevenes opplæring. At opplæringa er forpliktende for oss alle”, oppsummerer godt hva de tre hovedområdene i svarene dreier seg om.

Kunnskapsløftet - bedre opplæring for elevene?

Når vi videre spør helt konkret om rektor tror at Kunnskapsløftet vil bidra til bedre opplæring, svarer så mange som 44 av 48 "ja". Videre på neste spørsmål, ville vi da vite om hva som eventuelt ville bli bedre. Da kunne rektorene svare med egne ord. Bortsett fra en rektor som svarte "vet ikke", en annen som svarte "håper det" og en tredje svarte "alt", er det et hovedområdet svarene konsentrerer seg om: elevenes læreprosesser. Dette tolker vi som at innføringen av Kunnskapsløftet har satt fokus på elevenes læring. Rektorene svarer blant annet slik:

- Elevene vet mer nøyaktig hva de skal lære.
- Basisferdighetene, spesielt det å lese og skrive.
- Elevene vil få bedre opplæring i IKT.
- Elevenes egenvurdering.
- Større bevissthet om hva barna skal kunne, prosessen er vel egentlig noe forsterket i forhold til L97.
- Større faglig orientering.
- Bedre målbare resultat i en rekke fag. Men, blir opplæringen bedre?
- Basis kunnskaper.
- Større elevmedvirkning i læreprosessene.
- Konsentrasjon om viktige ting.
- Basisferdighetene.
- Forståelsen av den enkelte lærers ansvar for undervisningen/veiledningen. Det skjer en bevisstgjøring om at "du er på skolen for å lære".
- Planmessighet og dokumentasjon. Mindre privatisert undervisning! Faglig bevissthet pga klare kunnskapsmål for opplæring,
- Opplæringa av den enkelte elev.
- Styrke de grunnleggende ferdighetene.
- At det blir større fokus på den enkelte elevs læring.
- Bevisstheten i forhold til måloppnåelse, og et evt. behov for kurs endring.
- Elevenes faglige utvikling blir bedre, vi har mer fokus på opplæringsmetoder og innhold, vi stiller mer krav til elever og foresatte, vi har mer fokus på læring.
- Mer bevisst læringsresultatene hos hver enkelt elev kanskje?
- At den daglige opplæring blir mer orientert mot "hva jeg lærer".

Av de 39 rektorene som svarte på dette spørsmålet, var det 20 som adresserte større bevissthet om elevens læring. Ytterligere åtte rektorer svarte at det var den tilpassete opplæringa som ville bli bedre. Dette handler også om læring og opplæring. To rektorer svarte kun at det var opplæringa i IKT som ville bli bedre. Vi vil oppsummere dette spørsmålet med et rektorsvar som oppsummerer spørsmålet slik:

Bedre læreplanverk og styringsverktøy, større grad av tilpasset opplæring, en bedre dokumentasjon på hvilke mål vi skal nå i undervisningen og hvor den enkelte elev til enhver tid befinner seg i forhold til mål for faget og klassetrinnet.

Prinsipper for opplæringen – elevmedvirkning og vurdering

De siste spørsmålene vi stilte dreide seg om temaer som vi ikke har diskutert tidligere og som relaterer seg til andre sider av ”Prinsipper for opplæringen”. Dette er spørsmål knyttet til elevmedvirkning og vurdering.

I vår undersøkelse blant rektorer i Finnmark var det delte meninger om den nye læreplanen ville føre til større medbestemmelse for elevene. Av de 48 som svarte på dette spørsmålet, svarte 14 nei og 34 ja. Vi spurte videre på hvilke områder elevene ville få større medbestemmelse. De rektorene som svarte på dette, så krav til medbestemmelse både ut fra et lærerperspektiv og ut fra et elevperspektiv. Ikke alle rektorene er overbevist om at Kunnskapsløftet vil føre til mer medbestemmelse for elevene. En rektor skriver: ”Vi kan håpe, men det er vanskelig i praksis”. En annen skriver: ”Jeg kunne egentlig skrevet nei, vår skole har egentlig fått mer ryggdekning for arbeidet vi har vært i gang med deltakelse i egen læring”. Det siste utsagnet støtter opp om en forståelse av at elevs medbestemmelse i opplæringen egentlig ikke er nytt, men at temaet er bedre utdypet og poengtert i Kunnskapsløftet enn i tidligere læreplaner. Sett fra et lærerperspektiv kunne rektorene uttrykke at lærerne måtte gi mer ”individuell veiledning i forhold til skolearbeidet” eller at ”elevene må taes mer med på råd”. Det kunne da tyde på at de oppfattet at medbestemmelse for elevene ville innebære merarbeid for lærerne. De rektorene som så dette fra elevenes perspektiv kunne svare slik:

- Elevene læres opp til selv å vurdere sitt arbeid og til selv å stille krav til hva de vil lære.
- Deltakelse og innflytelse på opplæringen, elevsamtale.
- I planlegging og vurdering av læringsarbeidet.

- Ved års-, tema- og ukeplanlegging.
- I egne mål i opplæringen, deltakelse i planer og vurdering.
- Elevene må taes mer med på råd når det gjelder hva har de lært og hva vil de lære. Gjelder også hvordan opplæringa blir organisert.
- Delta mer i evaluering av måloppnåelse.
- Egne arbeidsplaner og valg av lærestoff.
- De får opplæring i å ta ansvar, de må arbeide selvstendig med ting som er lagt til rette for det. Elevene må også delta i utforming av mål, både sammen med lærere og foresatte.
- Valg av læringsstrategier. Egenvurdering. Verdivalg. Delta i planlegging.
- I selve læringsarbeidet.

Som vi leser her, ser vi at rektorene peker på ulike sider ved elevers medbestemmelse, men i hovedsak dreier det seg om ulike sider ved læringsarbeidet. Det handler om å være med på å sette egne mål for opplæringen, velge innhold og lærestoff, delta og ha innflytelse på arbeidsformer og metoder og være aktiv i vurderingsarbeidet. Det middelet en rektor ser for seg er *elevsamtalen* (Jfr. Berg-Jensen, 2007) eller gjennom aktiv deltakelse i utforming av års-, tema- og ukeplaner. Selv om det kun var 34 rektorer som svarte at elevers medbestemmelse ble større ved innføring av Kunnskapsløftet, er det stor samstemmighet og optimisme knyttet til sterkere elevers innflytelse på læringsarbeidet i skolen.

Vi hadde regnet med at flere rektorer ville svare at elever ville få større innflytelse på vurderingsarbeidet på forrige spørsmål, likevel formulerte vi et eget spørsmål om dette. Det vi var opptatt av var om Kunnskapsløftet kom til å føre til endrete vurderingsformer? Av 48 rektorer som svarte på dette spørsmålet, svarte 14 ”nei” og igjen 34 ”ja”. Vi vet ikke om dette er de samme personene som svarte det samme på forrige spørsmål, men spørsmålene ligger nærme hverandre tematisk, så det er ikke usannsynlig. Vi ville i tillegg at de som svarte ”ja” skulle presisere på hvilke områder det ville bli endringer. Også på dette spørsmålet svarer rektorene, enten ut fra et lærerperspektiv eller fra et elevperspektiv. Fra et lærerperspektiv, inkludert involvering av resten av institusjonsnivået på skolen, svarer rektorene at endringene ligger i at det vil bli ”jevnlignere vurderinger” og ”hyppigere vurderinger”. Dette går på at endringene fører til mer arbeid gjennom hyppigere vurderinger. Tre rektorer svarer slik:

- Vurderingen fokuseres på den enkelte elevens individuelle mål.
- Grad av elevens måloppnåelse i forhold til trinn og fag må vurderes.

- De individuelle utviklingsplanene må evalueres kontinuerlig. Skolen må utarbeide skriftlig vurdering 1-2 ganger årlig.

- Underveisevalueringen blir bedre.

- Eleven skal ha mentorsamtale med sin kontaktlærer hver 14.dag, der faglige og sosiale utvikling og utfordringer tas opp og bevisstgjøres.

Disse svarene kan tolkes som at endringer knytter seg til endret fokus: fra sluttvurderinger eller standpunkt i faget til hyppigere vurderinger opp mot individuelle mål. Flere andre rektorer ser endringer i måten å vurdere, som for eksempel disse svarene:

- Mer "verbale" vurderinger (ikke bare tallkarakterer).

- Mer mappevurdering.

- Større rom for egenvurdering gjennom logg og elevsamtaler.

-

- Flere kartleggings- og kunnskapstester.

-

- Mapper, kontrakter, elevsamtaler.

- Elevsamtalen - elektronisk mappevurdering – logg.

- Utover sentrale føringer for vurdering, kommer egenvurdering/elevmedvirkning.

Rektorene ser at endringer i planen knyttet til kompetansemål hos elevene, vil føre til mer omfattende bruk av prosessuelle vurderingsformer. Her nevnes elevsamtaler som muntlig vurderingsform og mappevurdering som et eksempel på en formativ vurderingsform, som også kan utvikles til summativ eller akkumulerende vurdering. En rektor tenker seg at det vil bli hyppigere tester og kartleggingsprøver.

Det neste spørsmålet handlet om hvordan rektor ser for seg lærernes endrede og nye arbeidsoppgaver. Spørsmålet lød: *Tror du Kunnskapsløftet vil bidra til at lærerne får nye arbeidsoppgaver?* Også på dette spørsmålet var det delte meninger. Av 48 rektorer som svarte på spørsmålet, svarte 13 "nei" og 35 "ja". Heller ikke her vet vi om det er de samme nei-svarene som går gjentar seg. Også under dette temaet ville vi vite hvilke nye oppgaver rektor ser at lærerne får. Her er et utklipp av svar:

- *Må selv kunne ta stilling til lærestoffet.*

- *Lærerne må i større grad planlegge undervisningen i årsbolker. Slik at kravene til det enkelte fag blir oppnådd.*

- *Elevsamtalene blir veldig viktige. Gjennomføre utviklingssamtaler med elevene.*

- Mer tid på elevsamtaler.
 - Kontroll!
 - Nyere arbeidsmetoder, differensiering, fagkompetanse.
 - Lage tilpassede, lokale planer. Bryte ned hovedmål til målbare og tilpasse mål.
 - Mer fokus på motivasjon og tilpasning av læring.
 - Lærerne må la elever og foreldre ha reell innflytelse i opplæringen.
 - MYE planarbeid de første årene. Oppdatering ifht IKT.
 - Oppgaver knyttet til den enkelte elev og deres foreldre i forhold til målformuleringer og måloppnåelse.
 - I større grad knyttet til å arbeide med digital læringsplattform og kontakten med foreldre.
 - I større grad finne undervisningsmetoder som passer den enkelte.
 - Mer felles planlegging, samarbeid og lenger tilstedeværelse.
 - Mer fokus på tilpasset opplæring/IAP.
 - Kanskje ikke nye oppgaver, men noe av det de gjør blir mer forpliktende, som f.eks. samarbeid med foreldre og personlig veiledning av enkeltelever.
 - Mer fokus på veiledning, informasjon til foresatte, mer dialog med elevene vedrørende opplæringsmål/individualisering.
 - Tenke nytt når det gjelder organisering av opplæringa. Klasser/grupper - elever på tvers av trinn etter kunnskap.
 - Mer rettet mot veiledning enn undervisning.
 - Større tidsbruk på foreldremedvirkning.
- Alle må ta mer del i opplæring i grunnleggende ferdigheter.

Svarene ovenfor er ikke entydige og dreier seg om ulike områder og ulike nivå. Vi spurte om nye oppgaver og fikk mange svar om merarbeid, for eksempel ”mer planlegging”, ”større tidsbruk” og ”mye planarbeid”. Flere rektorsvar nyanserte dette bildet og skrev at nye oppgaver også var knyttet til ulike endringer eller dreininger av arbeidsoppgavene som a) Nye oppgaver knyttet til basisferdigheter ulike fag (f.eks IKT,) b) det å foreta flere selvstendige valg knyttet til lærestoffet, c) større metodefrihet, d) mer arbeid med elevsamtaler, elevvurderinger og kontroll, e) endret fokus mot tilpasset opplæring og differensiering og f) mer forpliktende foreldresamarbeid. Vi ser her at rektorene gjentar de områdene som har vært i fokus på flere av de øvrige spørsmålene, så på den måten er svarene gjennom denne spørreskjemaundersøkelsen samlet sett svært konsistente.

Hva skal til for å gjennomføre Kunnskapsløftet?

Med det aller siste spørsmålet vi spurte rektoren, ville vi vite hva rektor mente var det viktigste som skulle til for at Kunnskapsløftet skulle bli gjennomført på egen skole. Her ønsket vi svar som kunne peke på muligheter og hindringer, både frustrasjoner og gleder. Svarene fra rektorene var svært varierte. Kanskje fordi dette var det siste spørsmålet og det inspirerte respondentene til både klager og ”hjertesukk” En rektor sender oss en hilsen på slutten av sin innholdsrike kommentar der han undertegner med fullt navn: *”Ja, her gikk to timer av min tid. Håper vi ser nytten av disse besvarelsene. Lykke til! Hilsen NN”*. Vi vil gjerne kommentere dette svaret og samtidig sende en hilsen tilbake til både avsenderen og de øvrige rektorene. Som vi har skrevet i vårt metodekapittel, har rektorbesvarelsen gitt oss god innsikt i planprosessene blant rektorene i Finnmark og synspunkter på substansielle forhold knyttet til Kunnskapsløftet. Vi visste at vi hadde utarbeidet et omfattende spørreskjema med mange spørsmål der hovedvekten var lagt på kvalitative svar. Derfor var alle rektorsvarene gull verdt for oss. Igjen takk for alle svar vi fikk!

Rektorene tar for seg flere områder i det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen, og vi vil etter hvert gjengi alle svarene for å vise variasjon og bredde. Når rektor skal svare på hva som er det viktigste som skal til for å gjennomføre Kunnskapsløftet på egen skole, inneholder svarene variabler på ulike områder og på ulike nivå. Her presenteres først de ti første rektorsvarene:

- Tid til faglige diskusjoner.

- Lærerne må kvitte seg med stivnede tradisjoner og forestillinger om undervisning. Vi må i mye større grad bli en lærende organisasjon, en lærende skole. Arbeidstidsavtalen må ha færre detaljstyringer.

- Det er å få på plass de lokale fagplanene med det nødvendige undervisningsmateriell.

- At jeg som leder skal kunne motivere mine ansatte til å ville gjennomføre tilpasset opplæring. Sette av tid til arbeidet. Læreplanen må ferdigstilles på min skole. Kreves utrolig mye arbeid og tid før alle fagplanene er på plass.

- Det vi trenger mest, er mer kunnskap og å innarbeide måter å tilpasse opplæringen til alle.

- Gode lærere: en atskillig bedre lærerutdanningtid.

- Utviklingen av lærerkompetanse og foreldremedvirkningen.

- Tid til samordning, planlegging, veiledning, erfaringsutveksling og oppfølging. Arbeidet må systematiseres.

- Krever stor oppfølging over lang tid for at vi skal lykkes. Skolen har en stor tendens til å gli tilbake i gamle mønstre uten systematikk og oppfølging i arbeidet. personalet må kurses i læringsstrategier, arbeid med mål,

elevsamtaler, fag, begynneropplæring, stegark, osv. Ja, her gikk to timer av min tid. Håper vi ser nytte av disse besvarelsene. Lykke til! Hilsen ...

- Skape en kultur for læring blant medarbeiderne ved skolen. At ledelsen setter dagsorden i lys av LK06 og bygger på den kompetansen skolen har.

Av de ti svarene som presenteres her, brukes begrepet *tid* i seks av dem. Dette leser vi som behovet for mer tid til planlegging, samarbeid, kompetanseutvikling, erfaringsutveksling og koordinering av det daglige arbeidet. Videre peker flere rektorer på holdningsendringer som trengs, en rektor bruker uttrykket å ”*kvitte seg med stivnede holdninger*”, en annen skriver om å ”*skape kultur for læring blant lærerne*”. Dersom vi skulle perspektivere disse svarene sett fra rektors side, handler det om en omfattende og fundamental endringsprosess. Det kan nesten se ut til at det står ganske ille til med lærerstanden om det medfører riktighet at hovedinntrykket er stivnete holdninger og liten kultur for læring, men la oss lese og vurdere de neste ti svarene:

- At lærerne holder fokuset på å se den enkelte elev der den er.

- Felles forståelse og handling.

- At vi klarer å få laget alle planene vi har behov for raskt.

- Engasjerte voksne.

- At vi minimum beholder det samme ressursgrunnlaget som vi har i dag.

- Oppgradering av digitale verktøy. Utskifting av lærebøker. Kursing.

- Glød, engasjement og tilstrekkelig entusiasme!

- At lærernes motivasjon for å gå løs på en ny læreplan opprettholdes, at de får tid til arbeidet, og at de fysiske rammene legges til rette for gjennomføringen.

- Samspill mellom lærerne. økonomi til nye bøker - krav fra foreldrene. De ønsker å se hva elevene jobber med.

- Mener at vi er godt i gang og har en positiv holdning til endringene. Det er ikke spørsmål OM den skal gjennomføres, vi er allerede godt i gang med arbeidet.

Noen av de samme temaene går igjen i disse svarene også, slik som mer tid til samarbeid og plan- og endringsarbeid og endrete holdninger. I tillegg trekker flere rektorer fram mer ressurser i form av oppgradering av digitale verktøy, nye bøker, bedre fysiske rammer for gjennomføringen, flere kurs og ”*minimum det samme ressursnivået som i dag*”. At tid og ressurser er nevnt av så mange, kan igjen knyttes til tidligere svar der de samme variablene ble trukket fram. Her presenteres de ti neste rektorsvarene:

- At vi får beholde kontinuiteten i personalet. Dvs at det ikke må bli store utskiftninger i personalet i nær framtid. På en liten skole blir man lett sårbar når man er et lite kollegium.

- Strukturert og planmessig gjennomføring av de planer som er gitt og de planer som vi sjøl har forpliktet oss på. Planmessig oppfølging, evaluering og kvalitetssikring. Entusiasme og stå-på-vilje, ønske om nært samarbeid blant kolleger og overfor foreldre. Sterkt fokus på den enkelte elev!

- Alle har samme forståelse for LK06.

- Godt utviklingsarbeid som endrer praksis.

- At vi som lærere klarer å skille mellom de målene som er satt, men også at innunder de målene som er gitt, gies det rom for delmål.

- Positive og stå- på- lærere som har satt seg godt inn i Kunnskapsløftet.

- a) Økonomi til skolering av lærerne, b) Økonomi til å utstyre skolen i tråd med ny læreplan - gjelder både utstyr og læremateriell.

- Tid

- Involvering fra hver enkelt lærer. Mer tid til teamarbeid . Bedre skolering av lærerne. Endringsvilje og endringsevne i personalgruppa. Samhandling mellom oppvekstetat, skole og foresatte.

- Tid, vi må bruke tid til innføringen, og vi må utarbeide gode rutiner og verktøy som er hensiktsmessige for skolen

Vi vil først henvise til det første utsagnet i denne sekvensen. Det nye som bringes inn av områder her, tolker vi er knyttet til lærersituasjonen i Finnmark og den stadige utskiftningen av lærere som enkelte skoler sliter med. Videre gjentar rektorene de samme områdene som overfor: mer tid, mer ressurser og bedre, entusiastiske og mer positive lærere. De siste rektorsvarene handler om dette:

- At skolen har en gjennomtenkt og diskutert plan for arbeidet med den nye læreplanen.

- Mer tid til samarbeid i kollegiet. Vi har ingen mulighet til å få fullført planarbeidet vi har foran oss med 5 planleggingsdager i året og noen få bundne samarbeidstimer i uka.

- Vi må sette av mer tid til samarbeid, diskusjoner, individuelt arbeid.

- Engasjement og evne til å tenke nytt!!!

- Fokus på undervisningsopplegg og måloppnåelse.

- Settes av tid til å jobbe med det på skolen. Styrt av rektor og plangruppa på skolen.

- Godt planarbeid og samarbeid. Kvalifiserte medarbeidere. Vilje til å gi kunnskapen et løft.

- Innføringen er et pålegg!! Her har vi ikke noe valg. Vi startet arbeidet, med arbeidet med fagplanene ett år før den skulle iverksettes. Ellers er arbeidet med de andre områdene prosessstyrt. I forlengelsen av dette arbeidet vil implementeringen være på systemnivå, med tilpassa opplæring, fokus på kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier m.m

- Det får komme etter hvert. Ellers savnet jeg andre svar alternativer enn JA – NEI på en del av spørsmålene. Alt er ikke bare ja–nei.

- Den er gjennomført rimelig greit. Arbeidet videre består i kvalitetssikring og fokus på skolen som en arena som vektlegger inkludering og tilpasset opplæring.

- Å få tid til samarbeid i personalet for faglig utvikling. Tilbud om etter- og videreutdanninger innefor områder / fag med nye krav.

- At de lokale arbeidstidsavtalene rydder plass for systematisk planarbeid – og at det dessuten blir tid til refleksjons- og utviklingsarbeid.

I denne bolken av svar finner vi en kritikk rettet mot oss og måten vi har stilt spørsmål på. En rektor svarer at innføring av Kunnskapsløftet ”får komme etter hvert”, og tilføyer så: ”Ellers savnet jeg andre svar alternativer enn JA - NEI på en del av spørsmålene. Alt er ikke bare ja–nei”. Dette siste svaret vil vi kommentere ut et metodisk perspektiv. Vi har hatt en klar tanke med ja/nei spørsmålene, slik vi allerede har redegjort for i metodekapitlet vårt. Det var en hovedsak for oss å først få fram et skille mellom de som oppfatter at Kunnskapsløftet vil føre til endringer av arbeidet i skolen, og de som ikke oppfatter det slik. På alle ja/nei spørsmålene har vi i tillegg alltid hatt oppfølgingsspørsmål, der rektorene med egne ord kan nyansere og moderere bildet. Slik vi har lest og tolket rektorsvarene vi har fått, mener vi å ha oppnådd akkurat det vi hadde intensjoner om.

Utover dette svaret som var adressert til oss forskere, handlet de siste rektorsvarene om mange av de substansielle områdene om allerede var trukket fram og diskutert. Men, variasjonene i formuleringene var distinkt forskjellige, derfor vil vi presentere samtlige svar. Da vil leseren også kunne se om noen momenter eller argumenter skiller seg særskilt ut. Etter vår fortolkning av de svarene vi har fått, er det en variabel som får størst fokus blant rektorene ved implementering av Kunnskapsløftet, og det er TID. Tid til å fordøye den nye reformen, tid til å planlegge og forstå det nye, og tid til å iverksette formulerte målsettinger om tilpasset opplæring og inkludering. At rektorene gjentar ”tid”, kan henge sammen med det rektorene har beskrevet tidligere, nemlig at Kunnskapsløftet fordrer mer desentralisert planarbeid på elev/klassenivå, samtidig som utviklingsarbeidet og ressurser til dette er kanalisert til skoleeiernivået (Jfr. strategi fra Utdanningsdirektoratet). Rektorene husker kanskje tilbake til ”M87-timen” og tid til samarbeid som ble satt på timeplanene ved innføring av tidligere reformer.

Diskusjon og oppsummering

Vi vil nå foreta en oppsummerende diskusjon av de viktigste punktene som er berørt i denne rapporten. Vi følger stort sett den tematikken som vært vår disposisjon gjennom både spørreskjemaet og i presentasjonen av svarene foran i rapporten.

Det første området vi vil trekke fram, handler om informasjon og kompetanseutvikling knyttet til innføring av Kunnskapsløftet. Samlet sett er rektorene bare sånn passe fornøyd med den informasjonen og den opplæringen de har fått når det gjelder Kunnskapsløftet. Både når rektorene vurderer kvaliteten på informasjon og egen opplæring og lærernes opplæring, pekes det på fundamentale mangler. Først og fremst dreier dette seg om tid til å fordype seg i planprosessene og det nye som Kunnskapsløftet formulerer. For det andre savner rektorene mer konkret og metodisk opplæring. Kursene om *tilpasset opplæring* ser ut til å være et unntak her. Særlig utfordrende ser rektorene at Kunnskapsløftet kan være for de fådelte skolene. Her svarer rektorene at planprosessene er mer omstendelige på grunn av flere årstrinn under samme tak og det faktum at mange fådelte skoler sliter med mangel på kvalifiserte lærekrefter. Vi tolker disse svarene dit hen at manglende lærekrefter eller stort gjennomtrekk av lærere fører til manglende muligheter til å planlegge organisering av lærestoffet på tvers av alder og klassetrinn. Her kan kanskje diskusjonene rundt forsøkene i Oslo med fleksibel skolestart i aldersblandete grupper tilføre perspektiver på planleggingen av innholdet i fådelte skoler (Se for eksempel Germeten & Gaarder, 2003; 2004a og 2004b).

Når det gjelder hvem som har bidratt til informasjon og kompetanseheving blant rektorene, svarer de fleste rektorene at det har RSK-kontorene gjort. Selv har rektorene vært viktigste informant og premissleverandør på egen skole eller lærerne har vært på kurs i regi av RSK. Som en vurdering av disse prosedyrene vil vi framholde honnør til den rollen RSK-kontorene har spilt i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark. Som representanter for skoleeiere har de, i alle regioner i Finnmark, bidratt med utviklingsarbeid, kurs, møter og diskusjonsfora for både rektorer og lærere. Selv om ikke rektorene i denne undersøkelsen var like fornøyd med innholdet i den opplæringen som ble gitt, har rektorene i hvert fall identifisert RSK som en viktig aktør. De som ikke scorer godt på sin rolle som kompetanseutvikler i forbindelse med implementerings- og kompetanseutviklingsprosessene, er høgskoler og universiteter. Det vi vet som forskere, er at ansatte ved høgskolen ofte

foreleser på kurs i regi av RSK, men som selvstendig aktør i etterutdanningsbildet har høgskoler og universitet i regionen vært fraværende, ut fra rektorenes oppfatning.

Et område som går igjennom gjennom flere av svarene som rektorene gir, handler om at Kunnskapsløftet vil kreve mer av både rektor og lærere i forhold til lokalt planarbeid. Rektorene svarer at få har fått opplæring i nettopp dette temaet, og det kompliserer rektors oppfatninger av hva som er viktig og riktig å gjøre i læreplanarbeidet. Det tegner seg et bilde i denne undersøkelsen at den vanligste formen for lokalt læreplanarbeid er at ett samlet lærer- og skoleledelsesmøte utvikler lokale planer og blir enige om overordnede lokale mål. Siden spørsmålene våre ikke har fanget opp i hvor stor grad eller hvor langt konkretiseringen av planene går i dette fellesskapet, vet vi heller ikke om de lokale planene handler om prinsipper for opplæringen eller om ulike fag. Videre har nesten halvparten av rektorene svart at planarbeidet foregår innenfor de ulike fagene/faggrupper/fagseksjoner. Her tolker vi at dette først og fremst gjelder planlegging av de ulike fagene. Omtrent like mange rektorer svarer at det også foregår planarbeid på tvers av skoler. Dette ser vi på som nok et insitament om at det regionale og/eller kommunale samarbeidet er blitt styrket gjennom den valgte implementeringsprosessen til Kunnskapsløftet i Finnmark, der RSK har hatt en aktiv rolle.

I denne undersøkelsen var vi også interessert i å vite hva rektorene betraktet som grunnleggende forskjeller mellom læreplanene L97/L97S og Kunnskapsløftet. Her svarer rektorene at Kunnskapsløftet er sterkere ”målorientert” enn L97. Noen rektorer konkretiserer dette til å gjelde mer spesifikke mål for hva elevene skal kunne eller knytter det til ambisiøse eller mer teoretiske kompetansemål i planen. Et par av utsagnene kan tolkes som om rektorene ser dette som en sterkere styring og kontroll, mens andre svar fra rektorene handler om at det ligger større lokal valgfrihet og større metodefrihet i Kunnskapsløftet. Disse to perspektivene trenger ikke nødvendigvis være motsetninger. De handler begge om læreplanarbeid på ulike nivå og på ulike områder, og hvordan rektorene oppfatter at de selv bestemmer over planleggingsprosessen eller ikke.

På en del områder som gjelder faglig innhold i Kunnskapsløftet, vil vi konkludere med at det finnes noen særlige problemområder for Finnmark. Disse er primært ikke er knyttet til Kunnskapsløftet substansielt, men handler om at vi befinner oss i et fylke med gjennomgående læremangel i flere kommuner. Dette gir seg for eksempel utslag i det at rektorene kunne ha ønsket om å utvide antall språkfag, men at det kunne være vanskelig å få

det til fordi skolen manglet lærekrefter til flere fag/fagområder. Dette var gjeldende på områder både hvor det kunne være aktuelt med flere fremmedspråk, men det gjaldt også det å innfri elevs rettigheter til opplæring på samisk eller finsk som førstespråk, utenom de samiske forvaltningsområdene. utfordringene for Finnmarksskolen er å finne kvalifiserte lærere til de nye kravene som stilles til opplæring i og på språk, både obligatorisk tospråklig opplæring, frivillig tospråklig opplæring, og språklige valgfag og fordypning. Ideen, som flere rektorer kom med, om ulike tverrkommunale samarbeid og lyd/bilde overføringer av opplæringen anser vi som både kreativ, innovativ og ny i denne sammenheng.

Som en oppsummering av punktet om ulike sider av fag- og timefordelingen, vil vi konkludere med at rektorene ikke oppfatter at de nye bestemmelsene vil føre til de helt store endringer for skolene i Finnmark. Likevel står de fådelte skolene overfor noen problemer knyttet til strukturell organisering som lærermangel og lignende, men slike problemer er ikke eksplisitt knyttet til innføring av Kunnskapsløftet, men kan forsterke seg ved strukturelle forandringer som følge av ny læreplan. Fådelte skoler har noen særskilte utfordringer som kommer fram i denne undersøkelsen, og de handler om pedagogisk og faglig innholdsplanlegging. Det kan se ut til at rektorer ved de fådelte skoler ikke helt ser hvordan de skal kunne ytterligere individualisere kompetansemålene for den enkelte elev, siden utfordringene oppleves som store allerede i dag med flere årstrinn i samme klasserom. Vi vurderer at dette problemet bunner i utfordringer knyttet til endret pedagogisk tenkning i planlegging av fag og timer. Aldersblanding og opplæring i aldersblandete grupper på tvers av trinn, handler om en annen vektning av stoff og arbeidsmåter der rullerende temaplaner, stasjonsvirksomhet og verkstedpedagogikk kan være alternativet til opplæring knyttet til årstrinn (Se flere eksempler hos Germeten & Gaarder, 2003, 2004a og 2004b).

Neste område vi vil diskutere her, handler om tilpasset opplæring og inkludering. Dette området har et særlig fokus i vårt prosjekt som helhet, og var viet mange spørsmål i denne spørreskjemaundersøkelsen. Som en sammenfatning og oppsummering av svarene, vil vi konkludere med at rektorene uttaler seg visjonært og ønskelig, men lite konkret om tilpasset opplæring og inkludering. På dette området ligger det en normativ undertone i svarene fra rektorene som fanger opp retorikken på området. Svarene er samtidig lite konkrete og knyttes ikke opp til egen arbeidsplass/skole. Unntaket her er de rektorene som svarer at det viktigste som skal til for å kunne få realisert tilpasset opplæring er mer tid, økte ressurser og flere og bedre lærere. Disse rektorene knytter begrepet tilpasset opplæring opp til materielle

forutsetninger og vilkår. Når det gjelder inkludering, sitter vi igjen med den samme oppfatningen. Rektorene i Finnmark er temmelig samstemte og tilslutter seg den idealistiske målsettingen om inkludering på et formuleringsnivå. Videre, når de skal trekke det ideelle ned til iverksetting på egen skole, er det tre hovedområder som betraktes som utfordringer for skolen. Det første området handler om ressurser, det vil si flere lærere, mer tid og fjerning av fysiske barrierer knyttet til skolen for å gi bedre tilgangsmuligheter. Dette var de samme områdene som rektorene pekte på innenfor realisering av tilpasset opplæring. Det andre området rektorene peker på, handler om holdninger og det å endre seg for å kunne forså hva inkludering handler om. Den tredje kategorien av svar som rektorene ga, handler om rektors pedagogiske lederskap, og knytter seg til å se samarbeid i og mellom ulike instanser som nødvendige premisser for å få til en inkluderende skole. Lærersamarbeid og foreldresamarbeid trekkes her fram som spesielt viktig for å få til en inkluderende skole.

Ut fra vår helhetsvurdering av svarene samlet, oppfatter vi som et hovedtrekk at rektor ser foran seg en lang lokal prosess av planer og planprodukter, en prosess som kan komme til å strekke seg over lang tid, kanskje flere år. Noen av rektorene skriver at endringer i Kunnskapsløftet først og fremst er innføring av kompetansemål for elevene, og dette vil føre til nye plannivåer, mer omfattende bruk av prosessuelle vurderingsformer og merarbeid både for dem selv og for lærerne. Rektorer tror at nye vurderingsformer for eksempel vil være elevsamtaler som muntlig vurderingsform og mappevurdering som formativ vurderingsform, begge utviklet til summativ eller akkumulerende vurdering. Noen rektorer tenker at det vil bli hyppigere bruk av tester og kartleggingsprøver og at dette igjen vil føre til en sterkere individualisering av læringsarbeidet – og nye individuelle planer.

En annen konklusjon vi har trukket, er at mange rektorer, gjennom flere spørsmål og svar, etterlyser mer tid til gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Dette leser vi som behovet for mer tid til planlegging, samarbeid, kompetanseutvikling, erfaringsutveksling og koordinering av det daglige arbeidet. Videre peker flere rektorer på holdningsendringer som trengs. En rektor uttrykker som å *”kvitte seg med stivnede holdninger”*, en annen skriver om å *”skape kultur for læring blant lærerne”*. Dersom vi skulle perspektivere disse svarene sett fra rektors side, handler det om en omfattende og fundamental endringsprosesser. Det kan nesten se ut til at det står ganske ille til med lærerstanden om det medfører riktighet at hovedinntrykket er stivnete holdninger og liten kultur for læring. Heldigvis nyanseres dette bildet, da det finnes rektorer som skriver at Kunnskapsløftet vil føre til større fleksibilitet og flere alternative

muligheter for lokal organisering. Derfor skal det bli spennende å forfølge begge disse to perspektivene i neste del av prosjektet, feltarbeidet i utvalgte kommuner og skoler. Da vil vi også sette fokus på tilpasset opplæring og inkludering som pedagogiske praksiser.

Referanser

Bachmann, K & Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Fra Høgskolen i Volda/Møreforskning

Berg-Jensen, M (2004): *Elevsamtalen: Fører elevsamtalen til økt elevinnflytelse?*. Hovedoppgave i pedagogikk – Universitetet i Bergen (e-bok).

Foucault, M(1972): *The Archaeology of Knowledge*. Routledge

Fylkesmannen i Finnmark (2005a): *Oversikt over elever med spesialundervisning i prosent av alle elever 2001-2004*. (Oversikt over kommuner i Finnmark sammenlignet med hele landet, utarbeidet av direktør Trygg Jakola)

Fylkesmannen i Finnmark (2005b): *Gutter i Finnmark – en utfordring for skolen*.

Fylling, I & Rønning W (2005): *Sammendrag av underveisrapport i følgeforskningsprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"* . <http://www.udir.no/templates/udir/TM-artikkel.aspx?id=397>

Germeten, S (1999a): *Evaluering av Reform97: På vei mot en ny grunnskole i Oslo, rapport I: Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen høsten 1998*. HiO-rapport 1999 nr. 5

Germeten, S (1999b): *Evaluering av Reform97: På vei mot en ny grunnskole i Oslo, rapport II: Nærstudier av fem 2.klasser, skoleåret 1998/99*. HiO-rapport 1999 nr. 8

Germeten, S (2002): *Grenser for undervisning. Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Doktoravhandling. Studies of Educational Sciences nr. 50. HLS Förlag; Stockholm

Germeten, S & Gararder F, (2003a); *Fleksibilitetens mangfold. Rapport I fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer"* i Oslo. HiO-rapport 2003 nr. 25.

Germeten, S & Gaarder, F (2003b): *Planlegging for fleksibilitet. Rapport II fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer"* i Oslo. HiO-rapport 2003 nr. 35.

Germeten, S og Gaarder, F(2004): *Fleksibel skolestart – et år ette. Rapport III fra evaluering av "Fleksibel skolestart for 6-åringer"* i Oslo. HiO-rapport 2004 nr.15

Germeten, S (2005): *Å gripe og begripe klasserommet*. Artikkel i Bedre Skole nr. 4/2005 (temanummer om klasseromsforskning)

Germeten, S (2007): *Alle har en historie å fortelle. Intervjuer om oppvekst , opplæring og skole med voksne klassifisert som psykisk utviklingshemmede*. Eureka Forskningsserie nr. 2/07. Eureka Forlag; Tromsø

- Haug, P (1992): *Educational Reforms as Experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6 year-olds (1986-1990) and the subsequent reform.* Doktoravhandling. HLS Förlag; Stockholm
- Haug, P (1996): *Barnehage på skule. Evaluering av kjernetibod og skulefritidsordning for 6-åringar.* NOSEB-rapport nr 43. Norsk Senter for barneforskning; Trondheim.
- O'Hanlon, C (2003): *Educational Inclusion as Action Research.* Open University Press
- Møller, j & Sundli, L (red) (2007): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt.* HøgskoleForlaget (Norwegian Academic Press); Kristiansand.
- Norges Forskningsråd (2005a): *Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning (2005-2008).*
- Norges Forskningsråd (2005b): *Utlysning av midler – praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning.* Brev til institusjoner med ansvar for lærerutdanning
- KUF- Det kongelige Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*
- Nordkapp.custompublish.com (2005): *Kunnskapsløftet i Finnmark.* (<http://nordkapp.custompublish.com/getfile.php/171124.383/310505+RSK-plan+Kunnskapsl%F8ftet.pdf>).
- Persson, B (2001): *Elevens ulikheter och spesialpedagogisk kunskap.* Liber Förlag; Stockholm
- Regjeringsplattformen (2005-2009): *Kunnskapsløftet.* Kapittel i erklæring fra nåværende trepartiregjering Soria Moria, høsten 2005
- Statistisk Sentralbyrå (2006): *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse.* <http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2006-01-11-02.html>
- Thomas. G & Loxley, A (2001): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion.* Open University Press
- UFD- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet: *St.melding nr.30 (2003-2004) "Kultur for læring".* Vedtatt som inst. S nr. 268 (2003-2004), 17.06.04
- UFD- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet (2004): *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring.* Rundskriv F13/04
- UFD- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring.* Midlertidig uttrykt utgave, september 2005
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Informasjon om nasjonale prøver 2005.* Brev til Fylkesmannen, Fylkeskommune og Sametinget, datert 16.12.04



Innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark

Denne spørreskjemaundersøkelsen utføres av Høgskolen i Finnmark i samarbeid med Finnmark Fylke, Finnmark Fylkeskommune og RSK-kontorene i Finnmark for å få informasjon om hvordan skolene arbeider med den nye læreplanen Kunnskapsløftet.

Spørreskjemaundersøkelsen er en del av det forskningsprosjektet som Høgskolen i Finnmark har satt i gang som heter "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk i den nye læreplanen", forkortet TOPFAG-FINNMARK.

I neste omgang av prosjektet (vår/høst 2007) skal det utføres feltarbeid i noen utvalgte kommuner, der datainnsamlingen vil foregå via observasjoner, tekstanalyser og intervju.

Vi ber nå om at rektor svarer på spørreskjemaet på vegne av skolene, slik at vi kan få samlet informasjon fra alle skolene i fylket og så høy svarprosent som mulig. Finnmarkskolenes videre utvikling er avhengig av at alle deltar i evalueringer. Svarene generes anonymt.

På forhånd takk for deltakelse!
Ditt svar vil være anonymt
(QuestBack ivaretar din anonymitet)

1) Spørsmål om skolen

2) Hva slags skole er du rektor på?

- Grunnskole, kun barnetrinn
 - Grunnskole, kun ungdomstrinn
 - Grunnskole, barne- og ungdomstrinn
-

3) Hvor i Finnmark ligger skolen?

- Vest-Finnmark
 - Midt-Finnmark
 - Øst-Finnmark
-

4) Hvor mange elever er det på skolen i dag?

5) Hvor mange % av elevene har annet førstespråk enn norsk?

6) Nevn inntil de tre største språkgruppene som er representert på skolen?

7) Hvordan er elevene organisert i undervisningen?

- I klasser
 I grupper med fast kontaktlærer
 I baser og kontaktlærergrupper
 Annet
→

8) Personlige data

9) Kryss av for kjønn

- Mann
 Kvinne

10) Hvor lenge har du vært rektor på denne skolen?

11) Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

12) Informasjon om Kunnskapsløftet

13) Har du som rektor fått særskilt opplæring i Kunnskapsløftets endringer for deg som skoleleder?

Ja

Nei

14) Hvor har du i hovedsak fått din informasjon om Kunnskapsløftet?

- Utdanningsdirektoratet
 - Fylkesmannen
 - RSK-kontorene
 - Egen kommune
 - Rektorkollegiet
 - Høgskoler/universitet
 - Lærerorganisasjonene
 - Forlag
 - Annet
-

15) Hvor tror du lærerne på din skole i hovedsak har fått sin informasjon fra?

- Utdanningsdirektoratet
 - Fylkesmannen
 - RSK-kontorene
 - Egen kommune
 - Ledelsen fra egen skole
 - Høgskole/universitet
 - Lærerorganisasjoner
 - Forlag
 - Annet
-

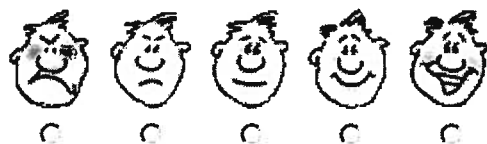
16) På hvilken måte har lærerne i hovedsak fått informasjon?

- På kurs
 - Som veiledning
 - I brev/rundskriv
 - i studiesirkler
 - På møter på skolene?
 - Via nettet (www)
 - Annet
-

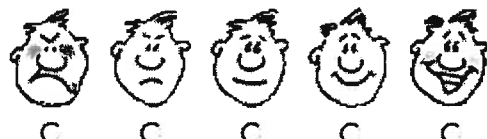
17) Hva er de viktigste dokumentene du forholder deg til når det gjelder ditt arbeid med Kunnskapsløftet?

- Kunnskapsløftet, generell del
- Kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen
- Kunnskapsløftet, læreplaner for fag i grunnopplæringen
- Kunnskapsløftet, Fag - og timefordelingen?
- Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter for grunnskolen
- Annet

18) Hvor fornøyd er du med den opplæringen du har fått?



19) Hvor fornøyd tror du lærerne på din skole er med den opplæringen de har fått?



20) Hvis du skulle velge et fag/tema/område som det har vært viktigst å få opplæring i, hva vil du velge da?



21) Synes du noe ved opplæringen skulle vært annerledes?

- Ja
 Nei

22) Hvis ja, hva burde vært annerledes?

23) Hvordan utvikles lokale planer for opplæringen på din skole?

- Av rektor
 Av egen plangruppe
 Av de enkelte fagene/fagseksjonene
 Av samlet lærerkollegium
 Av nettverk mellom skolene
 Annet

24) Har du fått opplæring i utvikling av lokale opplæringsplaner?

- Ja
 Nei
-

25) Har lærerne på din skole fått opplæring i utvikling av lokale opplæringsplaner?

- Ja
 Nei
-

26) Hvordan har dere arbeidet for å bli kjent med Kunnskapsløftet på din skole?

27) Hva anser du som rektor er den største forskjellen mellom L97/L97 Samisk og Kunnskapsløftet når det gjelder skolefagene?

28) Hva anser du som den største forskjellen når det gjelder timefordelingen?

29) Hvordan vil din skole i hovedsak arbeide med opplæringen etter Kunnskapsløftet?

- Omtrent som før
 Endre noe
 Omorganisere
-

30) I tilfelle omorganisering, hva vil bli endret?

31) Hvordan tenker dere å praktisere ordningen med programfag til valg på din skole ?



32) Hvordan tenker dere å praktisere ordningen med omdisponering av 25% av timetallet i fag?



33) Hvordan kommer dere til å praktisere ordningen med fremmedspråk/språklig fordypning?



34) Er det noen særskilte problemer skolen står overfor når det gjelder bestemmelser i Fag- og timefordelingen?



35) Om tilpasset opplæring

36) Hva legger du i begrepet ´tilpasset opplæring´



37) Hvor har du i hovedsak hentet din forståelse av 'tilpasset opplæring' fra?

- Fra L97/L97 Samisk
 - Fra Kunnskapsløftet
 - Fra lærebøker
 - Fra kurs/konferanser
 - Fra møter og diskusjoner med kollegaer
 - Fra skolehverdagen
 - Annet
-

38) Hva vil du at lærerne på din skole skal legge vekt på for at opplæringen skal bli slik at 'alle elever skal arbeide med fagene for å møte utfordringer de kan strekke seg mot' (Fra Prinsipper for opplæringen)

39) Er det noen fag det er spesielt vanskelig å tilpasse opplæringen i ?



40) Hva mener du er det viktigste som skal til for at alle skal få tilpasset opplæring ?

41) Hva legger du i uttrykket; 'rom for alle, blikk for den enkelte' (fra Kunnskapsløftet, generell del)

42) Hva legger du i begrepet 'inkludering'?

43) Hva er det viktigste som skal til for at din skole skal bli en inkluderende skole?

44) Kunnskapsløftet -konsekvenser for skolehverdagen

45) Hvordan vil du arbeide videre med innføring av Kunnskapsløftet på din skole?

46) Tror du Kunnskapsløftet vil stille større krav til deg og lærerne på din skole enn L97 gjorde?

- Ja
 Nei

47) I tilfelle ja, hvorfor vil Kunnskapsløftet stille større krav?

48) Hva vil det være det viktigste å informere foreldre/foresatte om når det gjelder Kunnskapsløftet?

49) Tror du Kunnskapsløftet vil bidra til bedre opplæring på din skole?

- Ja
 Nei
-

50) Hvis ja, hva vil bli bedre?

51) Kommer elevene til å få større medbestemmelse i opplæringen?

- ja
 Nei
-

52) Hvis ja, på hvilke områder?



53) Kommer Kunnskapsløftet til å føre til endrete vurderingsformer?

- Ja
 Nei
-

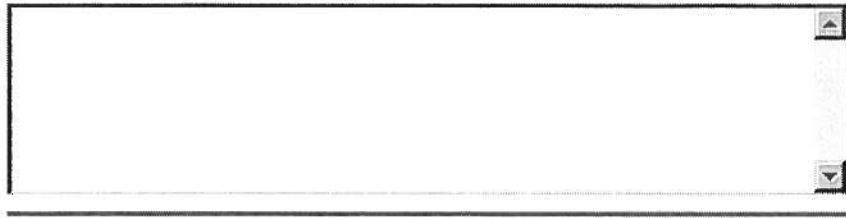
54) Hvis ja, på hvilke områder?

55) Tror du Kunnskapsløftet vil bidra til at lærerne får nye arbeidsoppgaver?

- Ja
 Nei
-

56) Hvis ja, hvilke oppgaver?

57) Hva er det viktigste som skal til for at Kunnskapsløftet skal bli gjennomført på din skole?



58) Takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet!

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.