

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Han hadde jo knapt tilhørighet

En kvalitativ intervjuundersøkelse om og eventuelt hvordan rektorer i grunnskolen mener de kan være med å forebygge frafall i videregående skole.

Elisabeth Gulbrandsen Helgaas

Masteroppgave i Utdanningsledelse, mai 2014



Sammendrag:

Frafall i videregående skole er fortsatt en stor utfordring for samfunnet. Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse om og eventuelt hvordan rektorer i grunnskolen mener at de som ledere kan være med å forebygge frafall i videregående skole. Forskning viser at skolens evne til å legge til rette for god læring gjennom tilpasset opplæring og mestring er en av flere avgjørende faktorer knyttet til frafallsproblematikken. Forskning viser også at læreren har størst betydning for elevenes læring.

I masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan skolene organiserer tilpasset opplæring og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for valgene som er gjort. Jeg har undersøkt hva utvalget av rektorer tenker er noen av de viktigste faktorene i frafallsproblematikken. Videre har jeg forsøkt å finne ut om utvalget har en bevissthet i forhold til deres rolle i forhold til problematikken, både i form av langsiktige perspektiver og ledergrep.

Utvalget er fem rektorer fra skoler i Troms. Metoden som er brukt er kvalitativt forskningsintervju. Rektorene kommer fra relativt store skoler og alle er de opptatt av tilpasset opplæring. Intervjuene viste at de alle var engasjerte i forhold til frafallsproblematikken. Teorigrunnlaget i oppgaven omhandler tilpasset opplæring, mestring og motivasjon, frafallsfaktorer og lederperspektiver.

Funn fra mine informanter er analysert opp mot teorien i oppgaven. Noe av teorien hadde jeg lest på forhånd, noe er kommet til etter at meningskategoriseringen var gjort. Funnene viser at elever tas ut på grupper selv om forskning viser at utbytte av dette er dårlig både sosialt og faglig. Rektorene styrte i hovedsak ressursene, den tilpassede opplæringen i det daglige var for det meste opp til læreren. Funnene viser i tillegg til at rektorene er opptatt av tilpasset opplæring, mestring og motivasjon for elevene, også at rektor har langsiktige perspektiver i forhold til planverk og visjoner. At undervisningen og organiseringen av den i det daglige kan ha stor betydning for frafallet i videregående opplæring var de ikke i så stor grad bevisste på.

Forord

Når man ferdigstiller en masteroppgave, er det mange som virkelig fortjener takk og ære for små og store bidrag underveis.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Siw Skrøvset for god, konstruktiv og målrettet veiledning i løpet av skriveprosessen. Forståelsesfulle kollegaer på verdens beste skole fortjener også en stor takk! Takk til mine gode medstudenter som virkelig var med på å holde motet opp underveis!

Tusen takk til Erling og Ragnar, ungdommene på hjemmefronten, for å være greie og selvstendige! Til sist en stor takk til min kjære og kritiske venn, Jens Kristian, for lån av skrivestue, samt hjelp og støtte på oppløpssiden!

Tromsø, 11.05.14

Elisabeth Gulbrandsen Helgaas

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
2. Problemstilling og forskningsspørsmål	8
3. Masteroppgavens oppbygging	10
3.1 Avgrensninger i oppgaven	11
3.2 Bortvalg, frafall, nærværsfaktorer - begrepsavklaringer	11
4. Teori	11
4.1 Tilpasset opplæring	12
4.2 Mestring og motivasjon	13
4.3 Om å tilhøre et fellesskap	15
4.4 Lærerens betydning	15
4.5 Det langsiktige perspektivet på hele skoleløpet	17
4.6 Ledergrep	18
4.7 Oppsummering av teorien	19
5. Metodologi	19
5.1 Samtaleintervjuer med rektorer/skoleledere	19
5.2 Forskningsintervju som metode	20
5.3 Utarbeiding av intervjuguide	22
5.4 Valg av informanter	22
5.5 Gjennomføring av intervjuene	23
5.6 Analyse og kategorisering	23
5.7 Etske vurderinger	24
5.8 Troverdighet, bekreftbarhet og generaliserbarhet	25
5.9 Forskningssyn	26
6. Empiri, presentasjon, analyse og drøfting	27
6.1 Presentasjon og analyse	27
6.2 Tilpasset opplæring på skolene	28
6.2.1 Organisering av tilpasset opplæring	28
6.2.2 Innholdsmessige faktorer knyttet til tilpasset opplæring	29
6.2.3 Alternative læringsarenaer	30
6.3 Hvorfor organiseres tilpasset opplæring på denne måten?	31
6.3.1 Utnyttelse av ressurser og praktiske løsninger	31
6.3.2 Prøving og feiling	32
6.3.3 Forskning	32
6.4 Beskrivelser av noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole	32

6.4.1	Motivasjon og mestring	32
6.4.2	Om å tilhøre et fellesskap.....	34
6.4.3	Lærerens betydning for tilpasset opplæring.....	35
6.4.4	Skole-hjemsamarbeid.....	36
6.5	Hvordan ser skoleledere i grunnskolen på sin rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole, og har rektorer en bevissthet om at de som ledere i grunnskolen kan være med å gjøre noe i forhold til det lange skoleløpet?.....	37
6.5.1	Langsiktige perspektiver.....	37
6.5.2	Ledergrep	39
7.	Drøfting	41
7.1	Har rektorer i grunnskolen en bevissthet om at de kan være med å forebygge frafall i videregående skole allerede i grunnskolen?.....	41
7.2	Organisering av tilpasset opplæring	42
7.2.1	Innholdsmessige faktorer knyttet til tilpasset opplæring.....	42
7.2.2	Avgjørende faktorer for organiseringen	43
7.3	Noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole.	44
7.3.1	Betydningen av mestring og motivasjon.....	44
7.3.2	Viktigheten av å tilhøre et fellesskap.....	46
7.4	Læreren er viktigst og må ikke bli overlatt til seg selv	46
7.5	Skole-hjemsamarbeid er også tilpasset opplæring	48
7.6	Er det langsiktige perspektivet langt nok?	49
7.7	Ledergrep for det lange skoleløpet.....	52
8.	Konklusjon	55
	Referanser	58
	Vedlegg.....	61
	Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene.....	62
	Vedlegg 2. Informert samtykke	64
	Vedlegg 3. Intervjuguide	65
	Vedlegg 4. Tillatelse fra NSD.....	66

1. Innledning

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) *Tidlig innsats for livslang læring*, beskrives at sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn, og sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen mangedobles dersom man ikke fullfører videregående opplæring. Her leser en også at Regjeringen ser det som viktig at flere fullfører videregående opplæring i Norge, og det må settes inn tiltak slik at frafall forhindres. Det skal legges opp til en tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling. Kort oppsummert har norsk forskning påvist at de viktigste systematiske forskjellene i hvor mange som faller fra videregående, handler om skoleprestasjoner fra grunnskolen, kjønn, foreldres utdanningsnivå og minoritetsspråklig bakgrunn. I tillegg er elever med særskilte behov i risikogruppen. Frafall i videregående skole er fortsatt en utfordring vi ikke har greid å løse. Det er ingen tvil om at problematikken er sammensatt. Mye har vært prøvd og det har vært satt stort fokus på frafalls- og nærværsfaktorer i videregående skole.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å se lengre ned i utdanningssystemet. Jeg har sett på noe av det forskning sier om risikofaktorer i forhold til bortvalg og frafall i videregående opplæring helt ned på grunnskolenivået. Jeg har villet undersøke hvilke frafallsfaktorer og nærværsfaktorer rektorer mener kan knyttes til sitt eget skoleslag, grunnskolen. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* blir det tatt opp at det er bekymringsverdig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker, og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned. For mange elever går ut av grunnskolen uten de grunnleggende ferdighetene som er vesentlige for å klare seg godt senere i livet og man spør seg om mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen er den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring.

Det var Peter som først fikk meg til å interessere meg for frafallsproblematikken. Peter var en helt vanlig elev som hadde relativt store lærevansker i lesing og regning. Etter å ha vært deltaker på ulike mestringsgrupper og spesialpedagogiske opplegg over flere år i grunnskolen, hadde Peter etter hvert meldt seg helt ut av det som foregikk i klassen, både faglig og sosialt. Det vil si, det var *vi*, pedagogene og skoleledelsen, som hadde meldt han

ut av klassefelleskapet i vår iver etter å tette kompetansehullene. Spørsmålet var om vi hadde gjort det slik at Peter nå var en gutt i risikograppa for å falle fra i videregående skole. Den faglige og sosiale framgangen hos Peter kom først etter at vi hadde meldt han inn i klassen igjen.

Jeg har vært skoleleder i vel 8 år, de siste 3,5 årene som rektor. Det er mye ansvar å være skoleleder. Skoleledelsen har ansvar for å bygge en kultur for læring der både den faglige og den sosiale læringen vektlegges. Hva mener skoleledere er de viktigste grepene å sette inn i grunnskolen for at elevene i best mulig grad skal lykkes i hele utdanningsløpet? Har rektorer en bevissthet i forhold til sitt viktige ansvar på dette området? Tenker vi skoleledere langsiktig nok når vi av ulike grunner tar elever ut av klasserommet? Jeg var særlig ute etter å høre hva rektorene tenkte i forhold til de elevene som ligger i grenselandet opp mot å være elever som mottar spesialundervisning. Bruker vi energi nok på å tilrettelegge for tilpasset opplæring inne i klasserommet? Jeg hadde en forforståelse om at grunnskolenivået ikke er bevisste nok i forhold å spille en rolle i kampen mot frafallet.

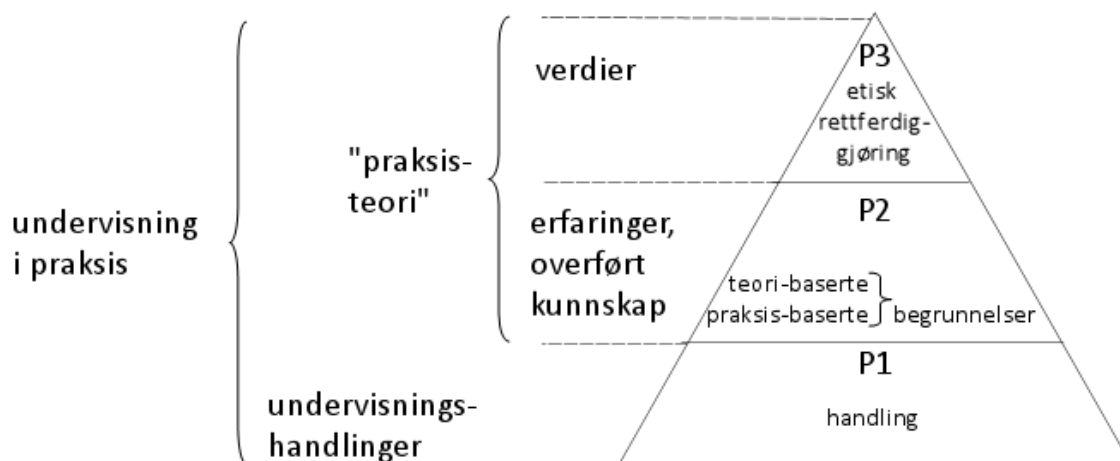
2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse om og eventuelt hvordan rektorer i grunnskolen mener at de som ledere kan være med å forebygge frafall i videregående skole. Forskning viser at skolens evne til å legge til rette for god læring gjennom tilpasset opplæring og mestring er en av flere avgjørende faktorer knyttet til frafallsproblematikken. Mestring i skolen handler også om å oppleve tilhørighet og å mestre sosiale kontekster. Derfor handler de to første av mine forskningsspørsmål om tilpasset opplæring, særlig i forhold til de elevene som strever, men som ikke er definert innenfor Opplæringslovens § 5-1 som omhandler manglende tilfredsstillende utbytte av opplæringen og rett til spesialundervisning.

Jeg ønsket å undersøke hvordan skolene organiserer tilpasset opplæring og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for valgene som er gjort. I forskningsspørsmål nummer tre vil jeg undersøke hva rektorene tenker er noen av de viktigste faktorene i frafallsproblematikken. Svarene på dette og det neste spørsmålet må sees i lys av de

avgrensninger jeg hadde satt for undersøkelsen i utgangspunktet. I det siste forskningsspørsmålet prøver jeg å få fram om rektorene i grunnskolen har en bevissthet i forhold til deres rolle i kampen mot frafall i videregående skole.

Forskningsspørsmålene er bygd opp rundt en bearbeidet utgave av Løvlie sin praksistrekant (Handal og Lauvås 2000). Praksistrekanten viser tre nivåer. Nivå P1 omhandler *handlinger* eller *det som beskriver dem*. Nivå P2 omhandler *det som ligger bak* at vi handler som vi gjør, *begrunnelser* for det vi gjør. Nivå P3 som omhandler verdier og etiske vurderinger.



Figur: Løvlie sin praksistrekant (Handal og Lauvås, 2000)

Forskningsspørsmålene er også bygget opp i forhold til Berg (1999) sine teorier om den avgrensede lærerprofesjonens kultur og den utvidede lærerprofesjonens kultur. I dette tilfellet er teorien oversatt til å omhandle *rektors avgrensede* eller *utvidede profesjonsforståelse*. Den avgrensede profesjonsforståelsen handler i korte trekk om at læreren eller rektor utviser en individualisme, konservativisme og en *her og nå orientering*. Her og nå orientering betegner en planleggingsdimensjon, når læreren eller rektor planlegger skjer det ofte i et kortsiktig perspektiv. Den utvidede profesjonsforståelsen omhandler en kollektiv fokusering på skolen, fleksibilitet, samarbeid og *framtidorientering*. Jeg ønsket å undersøke om rektorer, i forhold til faktorer i frafallsproblematikken, hadde en *her og nå* orientering eller en om de hadde en *framtidorientering*. Jeg var ute etter om rektorer hadde langsiktige perspektiver på valg

knyttet til tilpasset opplæring i grunnskolen, og som nevnt i innledningen, om grunnskolenivået er bevisste i forhold å spille en rolle i kampen mot frafallet.

Dermed valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres tilpasset opplæring på skolene? (P1, handlingene eller beskrivelsene av dem)
2. Hvorfor organiseres det på denne måten? Hva er avgjørende for en slik organisering? (P2: det som ligger bak at vi handler som vi gjør)
3. Beskrivelser av noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole.
4. Hvordan ser skoleledere i grunnskolen på sin rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole og har rektorer en bevissthet om at de som ledere i grunnskolen kan være med å gjøre noe i forhold til det lange skoleløpet? (P3, visjoner, her og nå orientering, framtidorientering)

3. Masteroppgavens oppbygging

Resultatene i denne masteroppgaven er hentet fra kvalitative forskningsintervjuer med fem rektorer i grunnskolen. Hittil i oppgaven er forskningsspørsmål og problemstillingen beskrevet. Videre i oppgaven beskriver jeg hvilke avgrensinger som har vært nødvendig å gjøre for at oppgaven ikke skulle bli for omfattende. Før teoridelen gjør jeg noen begrepsavklaringer i forhold til ordene *bortvalg* og *fracfall*.

Det er gjort mye forskning på frafallsfeltet og jeg har måttet gjøre noen valg i forhold til hvilken litteratur jeg ville bruke. Valget av teori har vært en kombinasjon av litteratur jeg hadde lest før undersøkelsene og litteratur jeg har måttet ta inn etter at undersøkelsene var ferdige.

Deretter beskrives forskningsintervju, metoden som er brukt i undersøkelsen. Jeg lagd en kort beskrivelse av valget av informanter, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene før analyse og kategoriseringen beskrives nærmere. Denne delen av oppgaven avsluttes med at oppgavens gyldighet diskuteres, det trekkes inn noen etiske vurderinger og mitt vitenskapelige ståsted beskrives.

I neste del av oppgaven presenteres empiri og analyse. Disse drøftes dernest opp mot teorien og mine egne erfaringer og tanker om emnet. Tilslutt har jeg konkludert ut fra noen hovedfunn i undersøkelsen.

3.1 Avgrensninger i oppgaven

Oppgaven omhandler ikke geografiske forskjeller innenfor frafallsproblematikken og ikke faktorer i videregående skole i seg selv. Jeg skal heller ikke se på fagtilbudet og oppfølging, rådgiving, fagvalg på videregående skole. Videre skal jeg ikke beskrive konsekvenser av frafall utdypende og jeg skal ikke se spesielt på sosiokulturelle aspekter ved frafallsproblematikken, som for eksempel utfordringer for minoritetsspråklige barn. Denne oppgaven skal ikke handle om spesialundervisning eller tilpasset opplæring generelt. Begge disse er store og komplekse fagfelt som det er gjort mye forskning på. I denne masteroppgaven handler mest om tilpasning for de elevene som trenger mye hjelp og som ligger tett opp mot å bli definert som elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av fagene. Oppgaven vil også omhandle intervjuobjektene tanker omkring elever som mottar et lavt antall timer spesialundervisning pr uke. Mange av disse elevene er elever som har behov for stor grad av tilrettelegging de andre fagene.

3.2 Bortvalg, frafall, nærværsfaktorer - begrepsavklaringer

I oppgaven bruker jeg begrepene *bortvalg* og *fracfall*. I begrepet *bortvalg* ligger det en aktiv deltakelse. Det betyr at eleven er med i prosessen selv og gjør aktive valg med hensyn til sin situasjon, om hvor vidt fortsette på skolen eller slutte. *Frafall*, begrepet jeg bruker mest, er å oppfatte som en situasjon der eleven ikke er aktivt med i prosessen og gjør valg selv. Han bare uteblir fra skolen - har falt fra. Markussen(2010) beskriver *fracfall* som et endepunkt på en prosess som startet tidlig i de unges liv. Frafall og bortvalg handler om elever som står i fare for å velge bort, slutte underveis eller ikke fullføre den videregående opplæringen et gitt antall år etter at den er påbegynt. I oppgaven omtales også *nærværsfaktorer*. Nærværsfaktorer er de grunnene som gjør at eleven velger å bli i skolen.

4. Teori

Forskning om tidlig innsats, tilpasset opplæring og tiltak mot frafall gjennom hele utdanningsløpet danner et bredt forskningsområde. Det finnes mange studier, både

internasjonalt og i Norge, som belyser dette temaet på ulike måter. Dette medførte utfordringer med hensyn til valg av litteratur og avgrensning av forskningsområdet i denne oppgaven.

4.1 Tilpasset opplæring

God tilpasset opplæring ansees i dagens skoleverk som en forutsetning for elevenes mestring og læring. Elevens læring har betydning for hvilke ferdigheter og kunnskaper de har tilegnet seg i løpet av skolegangen. Tilpasset opplæring skal gi alle elever en mulighet til læring og er en ambisjon på alle elevers vegne.

Jenssen og Lillejord (2010) skriver at oppfattelsen av begrepet tilpasset opplæring har endret seg over tid. Før 2005 het det at opplæringen skulle tilpasses og differensieres. Dette ble koblet til begrepet individualisering og man så for seg at opplæringen skulle differensieres og tilpasses den enkelte elev. Slik fikk differensiering et klart individuelt preg og man fikk assosiasjoner til at hver elev skal ha sin individuelle plan for opplæringen. Med det ble forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning uklart. I Norge har den politiske ambisjonen lenge vært at tilpasset opplæring skal være læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Det skal være et mål å oppnå tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten i undervisningen. Fra å være beskrevet som noe ekstra og på siden av det lærere vanligvis gjør, beskrives tilpasset opplæring nå som god og variert undervisning som er slik at flest mulig får tilfredsstillende utbytte av den.

Utdannings- og forskningsdepartementet fremmet i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* et mål om å redusere omfanget av spesialundervisning og å forbedre den tilpassede opplæringen. I denne stortingsmeldingen diskuteres i hvilken grad økningen i spesialundervisningen er en positiv utvikling, fordi man tar elevenes rettigheter på alvor eller om den er negativ fordi skolene eventuelt bruker spesialundervisningen som en utstøtingsmekanisme for å gjøre den ordinære opplæringen mer homogen. Det viser seg at der elever med spesialundervisning er i egne små klasser presterer betydelig dårligere i videregående enn elever med spesialundervisning i ordinære klasser (Markussen m. fl. 2009).

Markussen mfl. (2008) skriver at sosial bakgrunn påvirker utdanningsvalgene. Videre vises det til at skolefaglige ferdigheter fra 10. klasse var det enkeltforhold fra tidligere nivå i utdanningen som hadde mest å si. Foreldres utdanning har stor betydning. De unge som

vokser opp i hjem der begge foreldrene har høyere utdanning søkte seg oftere til studieforberedende retninger enn andre. Jo høyere utdanning foreldre har, jo bedre gjør ungdommene det i grunnskolen og i videregående opplæring.

4.2 Mestring og motivasjon

God tilpasset opplæring skal gi elever opplevelse av mestring og mangel på mestring over tid er vanskelig å takle for alle. Markussen (2010) legger stor vekt på forhold forut for møtet med videregående skole som forklaring på frafallet. Han påpeker at hvorvidt elever fullfører eller gir opp sin skolegang, er avhengig av en prosess som starter før de begynner på videregående skole. Eleven som slutter har ikke tatt denne avgjørelsen brått og plutselig, men har tatt den på grunnlag av et langvarig negativt forhold til skolen, med lavt engasjement og svake prestasjoner. Betydningen av svake ferdigheter fra grunnskolen betyr mest da karakterene fra grunnskolen er den faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Har betydning for hvilke valg elevene gjør (Markussen m.fl. 2008).

I følge Wollscheid (2010) er frafall er ofte sluttspunkt av en lengre prosess som for mange begynner mye tidligere enn i den videregående opplæringen. Årsakene er ofte sammensatte og kan ligge i ulike faser, gjerne tidligere i oppveksten og i overganger mellom ulike skoletrinn. I en gjennomgang av relevant forskningslitteratur har Wollscheid funnet ut at svake skoleprestasjoner i slutten av grunnskolen er den viktigste direkte årsaken til frafall i den videregående opplæringen. Dette faller ofte sammen med lav motivasjon og manglende engasjement for læring.

Skaalvik (2007) viser til forskning som indikerer sterk sammenheng mellom elevenes mestringsforventninger og deres motivasjon for skolearbeid. Med mestringsforventninger menes elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver, og Skaalvik mener at dette er en viktig dimensjon ved elevenes faglige selvoppfatning. Elevenes mestringsforventninger har stor betydning for hvilke mål elevene setter seg og hvilke strategier de velger. De er også avgjørende for hvordan de møter vansker, hvilken innsats elevene yter og hvor utholdende de er. I følge Skaalvik kan elevenes mestringsforventninger styrkes gjennom tilpassing av undervisningen. Skaalvik nevner tilpasning av arbeidsoppgaver, tempo, pedagogiske hjelpemidler og arbeidsforhold, evaluering av elevenes læring opp mot individuelle mål, unngå konkurranse, unngå

offentliggjøring av resultater, inkluderende og trygt miljø, verdsatt innsats og elevmedvirkning som viktige faktorer.

E.M Skaalvik og S. Skaalvik (2009) viser til at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon ved at de forklarer egen suksess internalt og egne nederlag eksternt. En elevs selvoppfatning får konsekvenser for atferd og prestasjoner i skolen. En elevs selvoppfatning er et resultat av de erfaringene han gjør og hvordan disse blir tolket av omgivelsene. Skaalvik mener motivasjonen har stor betydning når det eksisterer valgmuligheter i forhold til aktiviteter, spesielt i forhold til innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelig. I moderne teorier om motivasjon vektlegges elevens selvoppfatning i betydninga av å føle seg kompetent og forvente å mestre de daglige oppgavene. Behovet for å framstå i et positivt lys og bli positivt vurdert av andre samt behovet for å verdsette seg selv er sterkt. Det framkommer at forventinger til mestring eleven selv har og motivasjonen for skolearbeidet har en klar sammenheng. Oppfatning av sitt eget faglig ståsted og hva de tror de er i stand til, er med å påvirke forventingen til mestring. Bandura (1997) sier at mennesket handler ut fra intensjon, setter seg mål, vurderer egne forutsetninger for å nå målet, mulige strategier, handler, observerer resultat av egne handlinger og reflekter over resultatene. Oppfatning av egen mestring er i et slikt perspektiv er avgjørende for de mål eleven setter seg. Det påvirker hvordan vansker oppfattes, hvor stor innsats elevene yter og hvor utholdende de er. Dersom man har lav forventning om å mestre, vil innstasen også bli lav eller man gir opp. Har man høy forventning om å mestre vil innsatsen øke, har man større mot til å møte utfordringene og større utholdenhet til å gjennomføre. Å ha positiv erfaring fra å mestre gir mestringsforventninger og omvendt dersom man ikke mestrer.

Nordahl (2000) beskriver hvordan elever kan vise motstand i forhold til kontekstuelle betingelser i skolen. Den kanskje mest aktive formen for motstand, sier han, er skulk i form av ugyldig fravær i enkelttimer eller hele dager. Den mest synlige motstanden er når elever bråker og lager uro for lærerne og medelevene. Den mest vanlige motstandsformen er likevel at elever unnlater å gjøre skolearbeid, og de yter passiv motstand. Ved ikke å gjøre skolearbeid motsetter elever seg også den nedvurderingen som skolen kan gi. Motstand kan være en intensjonal handling, og vil for mange elever innebære at de har kompetanse til å oppføre seg på en annen måte, men de velger å ikke gjøre det.

4.3 Om å tilhøre et fellesskap

Ungdom med høyt fravær fra 10. klasse, som følte seg sosialt utenfor og gruet seg til å gå på skolen hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke hadde det slik (Markussen m.fl. 2008). Forskning viser at å mestre sosiale kontekster og å oppleve tilhørighet i en gruppe er viktig for å mestre skolen på en god måte. Markussen, m fl. (2009) viser til forskning hvor de fant ut at elever med spesialundervisning i egne små klasser presterte betydelig dårligere i skolen enn elever med spesialundervisning i ordinære klasser. De fant ut at det ikke spilte noen rolle for skoleprestasjonene til de elevene som gikk i ordinære klasser om de hadde noe eller ingenting av spesialundervisningen sin utenfor klassen de gikk i. Det viste seg at det som er viktig, er å høre til en ordinær skoleklasse, å ha en fot innenfor. Dette forklares med at det generelle nivået i klassene gjør at en elev med spesialundervisning må strekke seg for å holde følge i hvert fall så langt som mulig. De blir løftet av det faglige nivået i klassen. I egne små klasser og grupper fungerer motsatte mekanismer. Her er det gjennomsnittlige faglige nivå lavere. Forventningene er lave, ingen blir utfordret til å strekke seg, og de gjør det heller ikke. Manger (2010) henviser til at manglende sosial kompetanse hos skoleelever viste seg å ha sammenheng med dramatiske forhold som skulk, disiplinproblemer og «drop out». Når elevene bedrer sine skolefaglige prestasjoner, forbedrer de samtidig sin sosiale kompetanse og omvendt. Jernalderkultur, for eksempel en klassekultur, er en kilde for hvordan barn og unge ser på seg selv og spiller en mektig rolle i barn og unges utvikling, både positivt og negativt. Manger konkluderer med at skolen må legge til rette for at ingen utestenges.

4.4 Lærerens betydning

Lærerens betydning for elevene henger sterkt sammen med hans/hennes evne til å tilpasse opplæringen godt nok. Forskning viser at i skoler med gode læringskulturer, der lærerne har gode relasjoner med elevene, har elevens bakgrunn mindre å si. Læringskulturen i en skole og en klasse handler om at det eksisterer en kultur eller et klima som støtter læring (Hattie 2009). Hattie skriver at «Building relations with students implies agency, efficacy, respect by the teacher for what the child brings to the class (from home, culture, peers), and allowing the experiences of the child to be recognized in the classroom» (Hattie 2009:119). I sin studie han blant annet ut at det lærerne kan gi av oppmerksomhet, er viktige kilder til læring hos eleven, og at disse kildene har et stort forbedringspotensial.

Han skriver at de fleste elever som ikke vil gå på skolen, velger dette fordi de ikke liker læreren. Dette mener Hattie understreker behovet for å styrke relasjonene mellom lærer og elever gjennom å høste samspillet fordeler ved å undervise lærere i å legge til rette for elevenes utvikling ved å vise at man som lærer bryr seg om hver enkelt elev, noe som vil tydeliggjøre lærerens prioritering og formål. Hattie anser videre evnen til å ta elevenes perspektiv, gi konstruktive tilbakemeldinger og det å få elevene til å føle seg trygge i klasserommet som grunnleggende.

Læreren har stor betydning i alle klassetrinn og hele skoleløpet må sees under ett. Gjessing(1988) viser til at Bergensundersøkelsen, en studie som blant annet tok for seg hva som skjedde med elever i ulike skoleklasser, konkluderer med at det verken var elevenes evner eller hvor de bodde som hadde størst betydning. Det som hadde stor betydning var hvilken klasse elevene kom i og hva som skjedde inne i klasserommet. Elever som kommer til kort i forhold til grunnleggende ferdigheter får det vanskelig i videregående opplæring. Hernes (2010) skriver at elevene lærer så mye de kan make, og at det de selv gjør i skolen gjør en forskjell for deres hele. Et viktig poeng er også at det er de som har minst oppfølging hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter. Derfor må innsatser, på hvert trinn, særlig rettes inn mot dem. Hjemmet kan ikke kompensere for en dårlig skole. Skolen må engasjere foreldrene i skolens arbeid, men ikke forlange at de skal ha den kompetansen som trengs for å løse problemer med grunnleggende ferdigheter og skolearbeid. Dette gjelder særlig hvis foreldrene selv har mangelfulle ferdigheter (Hernes 2010).

Når elevene får problemer i videregående opplæring, mener Hernes dette er fordi skolene og lærerne ikke har sjekket godt nok hva elevene har tilegnet seg og ikke har fanget opp at elevene ikke er nådd dit de skal på de ulike trinn. Hovedproblemet er manglende oppfølging, at man i for liten grad har identifisert elevenes problemer og ikke har satt inn gode nok tiltak (Hernes 2010). Med Bergensundersøkelsen som utgangspunkt omtaler Hernes skolen som en heis. Elevene kommer inn i ulike heiser første skoledag, og både hvor de ender opp og i hvilken takt det skjer, avhenger av den heis de tilfeldigvis kommer inn i. Selv svake elever fungerer godt hvis de kommer inn i en heis som gir et godt løft. De ulikheter som ble skapt på første skoletrinn vedvarte på de senere klassetrinnene. Læreren er heisføreren. Måten læreren fungerer på overfor eleven, lærerens måte å kommunisere på, strukturering av undervisningen, styring av fremdriften, oppfølging av hver enkelt elev

og evne til å støtte dem var utslagsgivende. Man slår fast at læreren må være leder og sette styringsfart. Hvis det er en aktiv læringskultur i klassen, blir svake elever trukket opp, uten at det har negative konsekvenser for skolesterke elever (Hernes 2010).

Markussen m. fl.(2009) viser til at PISA-undersøkelsen fra 2006 også omtaler elever som hadde sluttet i videregående opplæring. Resultatene viser at halvparten svarte at skoletrøtthet var en av de tre viktigste årsakene til at de sluttet. De andre årsakene var at det var for mye teori eller at fagene var for vanskelige. Ungdommene mente å ha blitt møtt med mangelfull oppfølging og generell unnfalighet enten de hadde faglige problemer, psykiske problemer eller at de var blitt mobbet og diskriminert. Det vises til at nøkkelen til suksess ligger i tett oppfølging og differensiert opplæring tilpasset den enkelte elev. Hovedårsaken til frafall i videregående opplæring er at for mange elever har et for dårlig utgangspunkt fra grunnskolen. Læreren i alle klassetrinn har stor betydning og hele skoleløpet må sees under ett (Markussen m. fl. 2009).

Systemet rundt læreren er viktig. Forskning viser, som nevnt tidligere, at kvaliteten til læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. Men det betyr ikke at vi skal fokusere på å utvikle og belønne individuelle lærere. Høyt presterende skolesystemer kjennetegnes av at så å si samtlige lærere er i bevegelse. Det er et skoleanliggende, et profesjonsanliggende, et systemanliggende (Hargreaves og Fullan 2012).

4.5 Det langsiktige perspektivet på hele skoleløpet

Olga Dyste (2008) skriver at læreren må tenke i ulike tidsspenn og bygge inn vurdering på både kort, mellomlang og lang sikt. Det korte tidsspennet er dag for dag og time for time. Det mellomlange tidsspennet kan gjelde en undervisningsbolke. Det lange tidsspennet går over en periode fra en termin til ett år. Da er formålet å følge prestasjonene og utviklinga til klassen og den enkelte eleven over tid for å kunne ta større grep dersom utviklinga ikke er tilfredsstillende. Wollscheid (2010) viser til at familiebakgrunn, særlig foreldres utdanning, har stor betydning for hvordan barn lykkes i utdanningsløpet, fra førskolealder fram til videregående opplæring. Sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter, særlig språkferdigheter, er minst i førskolealder, men kan forsterkes over tid. Forskning viser at barn med høyt utdannede foreldre ofte har en læringsmessig fordel, allerede før skolestart, som kan forplante seg og forsterke seg utover i opplæringsløpet.

Wollscheid (2010) tar opp forskning om frafall i videregående skole og forskning om problemer i tidlige læringsprosesser særlig knyttet til to forhold. Det ene er grunnleggende kognitive ferdigheter som for eksempel språkopplæring, tidlige leseferdigheter og tallforståelse.

4.6 Ledergrep

I stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* leser vi at læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er en del av et skolefelleskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen for å lykkes og dette må forankres i skolens ledelse. I Kunnskapsdepartementets strategi for ungdomstrinnet, *Motivasjon og mestring for bedre læring*, står det at det forventes at skolelederen utvikler skolen som en lærende organisasjon, initierer og leder pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole. Skolelederen skal etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom forskjellige skoler.

Fullan (2010) viser til at høyt presterende skoler og skolesystem kjennetegnes av at profesjonsgruppa som kollektiv er i kontinuerlig utvikling. Det er ikke den individuelle læreren som er i fokus. Å skape en enda bedre skole er et spørsmål om å utvikle lærernes profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon. En aktiv profesjonsutvikling er avhengig av en kollektivt orientert kompetanseutvikling knyttet til den enkelte arbeidsplass. Skal man lykkes med å bygge en enda bedre skole er et av de viktigste grepene å utvikle lærernes profesjonalitet med utgangspunkt i skolen som organisasjon.

Det har tradisjonelt ikke vært skoleledernes oppgave å lede undervisningsaktivitetene. Lederne har først og fremst styrt organiseringen rundt undervisningen. Det som ikke blir ledet direkte, blir skjermet mot innsyn, «forstyringer» og innvirkning utenfra. Dette kan et stykke på vei forklare hvorfor mange endringer i skolen skjer på overordnet nivå uten reell innvirkning på lærernes praksis (Fullan 2010).

Better education, strange as it sounds, is not produced by individual teachers working with one student or one classroom at a time. It is coproduced by teachers and students across years. Learning is a joint effort of lots of people working together on a given day and cumulative over time. (Fullan 2010:71)

4.7 Oppsummering av teorien

Forskning viser at tilpasset opplæring er en forutsetning for å få til god læring for elevene gjennom hele utdanningen. God tilpasning gir de mestringsopplevelser og den motivasjonen som kanskje er nødvendig for å stå i hele utdanningsløpet. Læringsmotstand er en mekanisme som oppstår når man over tid ikke har opplever mestring. Elever som strever har særlig utbytte av å være i gode læringsmiljøer. Forskning viser videre at frafall eller bortvalg i videregående skole er ikke noe som oppstår plutselig, men er en prosess som foregår over tid. Læreren og kvaliteten læreren klarer å gi i undervisningen og relasjonen med elevene er de faktorene som har størst betydning for elevenes læring både på kort og lang sikt. Det er viktig at både læreren og skolelederen greier å se det lange perspektivet i forhold til læring. De beste skolene er de skolene hvor skoleutvikling foregår kollektivt og i et system. Skal man lykkes med å bygge en enda bedre skole er et av de viktigste grepene å utvikle lærernes profesjonalitet med utgangspunkt i skolen som organisasjon.

5. Metodologi

I denne delen av oppgaven beskriver jeg hvordan undersøkelsen ble til og hvordan den ble gjennomført.

5.1 Samtaleintervjuer med rektorer/skoleledere

I mitt masterprosjekt ville jeg undersøke om og eventuelt hvordan rektorer i grunnskolen mener at de som ledere kan være med å forebygge frafall i videregående skole. Både valg av formål og problemstilling la en viss føring for å velge intervju som metode. Jeg hadde et ønske om å komme inn under huden og få fatt på holdninger og tanker rektorer hadde i forhold til emnet. Jeg fant det mest hensiktsmessig å benytte meg av hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, med kvalitativt forskningsintervju som metode i masteroppgaven. Et mindre strukturert intervju skulle gi meg større mulighet til å komme dypere inn i problematikken i form av hvilke tanker rektorer har om hva grunnskolen kan bidra med. Jeg ønsket å få fram nye tanker og planla muligheten for ekspanderende intervjuer.

Jeg hadde på forhånd en del egne tanker om hvilke tidlige tiltak som kunne settes inn i forhold til frafall i videregående skole, men var nå ute etter andre rektorers meninger som saken. Mine antakelser om at dette emnet, forebygging av frafall i videregående skole, ikke ligger langt framme i bevisstheten i grunnskolens hverdag. Jeg hadde i liten grad bestemt på forhånd hva jeg skulle lete etter. Det ble derfor ekstra viktig at jeg var bevisst akkurat dette i intervjusituasjonen. Mine valg av spørsmål ville ha stor betydning for resultatet, og det ville bli viktig å legge til rette slik at respondenten ikke skulle tvinges eller ledes inn på å svare eller tenke på en spesiell måte.

En annen utfordring er at intervjuene kunne bli svært ulike og at det derfor kunne bli vanskelig å generalisere eller snakke om overførbarhet og gyldighet ut over responsgruppa i analysearbeidet. Kvalitative tilnærminger som for eksempel intervju fanger ofte opp oppfatninger om hvordan noe skulle vært, heller enn hvordan ting faktisk er eller oppleves. Jeg måtte også være bevisst at nærheten til meg som intervjuer kunne skape begrensninger i forhold til at det kunne være vanskelig å være helt oppriktig. Fordelen med intervju framfor for eksempel en spørreundersøkelse, er at en spørreundersøkelse vil mangle fleksibilitet slik at respondenten kan komme med utdypende svar.

Jeg måtte vurdere hvor mange respondenter jeg skulle bruke. Med intervju som metode og et for lite utvalg vil en ikke kunne gi et representativt utvalg, hvor det er mulig å generalisere ut fra resultatene. Utvalget vil nok uansett ikke være representativt i forhold til en populasjon, men vil være representativt for gruppen rektorer. Vurderingen av troverdighet i det kvalitative forskningsintervjuet innebærer i hvilken grad jeg har fått fram resultater som er troverdige, bekreftbare og generaliserbare. Det vil være avgjørende at jeg har ett kritisk blikk på mine egne ideer, rolle, bruk av metode, møtet med mine informanter, tolkningen jeg foretar.

5.2 Forskningsintervju som metode

Forskningsintervju er mye brukt i kvalitativ forskning. Litteraturen opererer med flere begreper knyttet til forskningsintervju som metode for å samle inn data. Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju til det som nærmest har karakter av uformell samtaleform.

Man kan skille mellom strukturert og ustrukturert intervju, men det er imidlertid ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, det kan ligge hvor som helst mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte. I forbindelse med kvalitative studier sies det ofte at man har benyttet seg av halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju (Kleven 2010). Jeg har valgt et halvstrukturert intervju. Det halvstruktuerte forskningsintervjuet definerer Kvale slik: «Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale 1997).

Ringdal (2011) bruker begrepet samtaleintervju. Formålet med samtaleintervjuet er å hente informasjon, ikke måling av teoretiske variabler. Respondenten sees på som en informant som sitter inne med mye kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker innsikt i.

Antallet informanter det er behov for, avhenger av formålet med intervjuet.

Det er langt større variasjon i samtaleintervjuer enn i strukturerte intervjuer som benyttes i spørreundersøkelser. Mens strukturerte intervjuer nesten bare består av lukkede spørsmål, består samtaleintervjuet for det meste av åpne spørsmål. Samtaleintervjuer er fleksible og vil sjelden gå på samme måte for hver informant. Åpenheten for det nye er stor, men dermed ofres også mulighetene til sammenligning ved at spørsmålene som stilles til hver informant varierer. Dette kan bøtes på ved at noen sentrale spørsmål stilles rimelig likt til alle. Sammenligning trekker i retning av sterkere strukturering av intervjuet (Ringdal 2011).

At intervjusituasjonen er muntlig innebærer både fordeler og ulemper. I en intervjusituasjon er det mulig å oppklare misforståelser. På den andre siden er det risiko for at spørsmålene ikke blir stilt på samme måte overfor ulike personer, eller av ulike intervjuere. Det kan også være vanskeligere å gi ærlige svar når informantene sitter ansikt til ansikt med intervjueren, enn i anonyme spørresituasjoner. Et ustrukturert intervju stiller store krav til intervjueren og det er nødvendig med gode fagkunnskaper på det intervjuet skal handle om. I et ustrukturert intervju har intervjueren i utgangspunktet klart for seg hva det er meningen intervjuet skal handle om og hvordan det skal begynne. Resten blir mer eller mindre til underveis, i samtalen mellom intervjuer og den som skal intervjues. Med et ustrukturert, eller i alle fall mindre strukturert intervju har intervjueren større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør i et strukturert intervju. Den viktigste grunnen til det er at man får større fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjør det mulig for en kvalifisert intervjuer å følge opp interessante emner som dukker

opp underveis. Jo mindre strukturert intervjuet er, jo større innflytelse har intervjuerens valg i selv intervjusituasjonen på resultatene (Kleven 2011).

5.3 Utarbeiding av intervjuguide

Dalen (2010) mener at i alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Mye av teorien var lest før jeg begynte å arbeide med intervjuguiden. Ut fra valget om et halvstrukturert intervju, lagte jeg en intervjuguide som inneholdt et grovt oppsett av emner som jeg ville ta opp og et forslag til spørsmål under hvert emne. Intervjuguiden skal ta for seg forskningens sentrale spørsmål som først og fremst skal være et resultat av forskerspørsmålets begrepsdrøftinger belyst gjennom aktuell teori. Videre skal den være til hjelp for intervjueren, slik at han eller hun ikke mister fokus på hva intervjuet skal inneholde (Kvale 1997). NSD-tillatelse og samtykke fra informantene ble innhentet. Dermed var det klart for å gå i gang med intervjuene.

5.4 Valg av informanter

Jeg har intervjuet fem rektorer på fem ulike skoler i Troms. Før selve datainnsamlingen kunne skje, var det nødvendig å foreta et utvalg som skulle undersøkes. Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg. Dette vil si at informantene velges på bakgrunn av informantens egenskaper eller kvalifikasjoner som egner seg til forskerens problemstilling (Ringdal 2007). Mitt utvalg av informanter var på mange måter et strategisk utvalg ved at jeg søkte informanter som var rektorer med ulik erfaring og som jobbet på relativt store skoler. Jeg har ikke tatt spesielle geografiske hensyn, men valgene har jeg gjort fordi jeg ønsket å snakke med rektorer som hadde erfaring med organisering av tilpasset opplæring med store klasser. Alle informantene jeg kontaktet var positive og stilte til intervju. Jeg gjennomførte intervjuene på skolene der rektorene har sitt daglige virke.

Presentasjon av informantene:

Rektor	Kjønn	Antall år som rektor	Antall elever/lærere på skolen
Rektor A	Mann	15 år	390/32 årsverk
Rektor B	Kvinne	8 år	450 elever/50 årsverk
Rektor C	Kvinne	10 år	200 elever/18 årsverk
Rektor D	Mann	2 år	200 elever/17 årsverk
Rektor E	Mann	0,5 år	280 elever/35 årsverk

5.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på skolene til de respektive rektorene. Intervjuene ble tatt opp som lydfil på iPhone, som senere ble transkribert og analysert som tekst. Alle intervjuene ble gjennomført i perioden desember 2013 til mars 2014. Intervjuene varte omtrent 45-60 minutter hver. Lydopptakene var gode, og min opplevelse er at informantene var avslappede, engasjerte og hadde mye å fortelle om emnet. Ingenting tydet på at informantene følte seg ubekvemme i intervjusituasjonen. Tidvis var det vanskelig å holde seg inne i intervjuguiden. Transkriberingen var svært tidkrevende og jeg satt med mye spennende skriftlig materiale. Transkribering er en prosess der man skaper en skriftlig representasjon av tale for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale 1997).

5.6 Analyse og kategorisering

Kvale (1997) skriver at analyse og tolkning er hvordan man kan finne ut hva intervjuene forteller om det man ønsker å vite. Analyse og tolkning blir mange ganger brukt om hverandre. Begrepene kan likevel skilles ved å se på analysen som den prosessen hvor man ordner data slik at den får en struktur og dermed blir lettere tilgjengelig for tolkning. Kvale skiller mellom fem analysemetoder for intervjuforskningen: meningsfortetning, meningskategorisering, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningsfortolkning og Ad hoc meningsfortetning. Jeg valgte meningskategorisering i analysearbeidet. Kategorisering går ut på å sortere intervjuet i kategorier. Det er under denne analysefasen informantens egen forståelse skal komme frem, samtidig tilfører forskeren nye perspektiver på emnet (Kvale 1997).

Jeg hadde ikke klart å være presis nok i intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene, dermed ble analysearbeidet litt vanskelig. Jeg hadde fått mye tekstmateriale og måtte foreta en kategorisering som ble til av en kombinasjon av emner fra teori jeg hadde lest, respons jeg hadde fått fra informantene mine og Løvlies praksistrekant fra kapittel 2 (Handal og Lauvås, 2000). Jeg valgte altså å ta utgangspunkt i temaer fra teorien og temaer i intervjuguiden for så å kategorisere svarene jeg fikk under hvert enkelt tema. Jeg har også brukt en del sitater for å sikre en mest mulig presis formidling av informasjonen. Spørsmålet om undersøkelsen er gyldig handler derfor om hvorvidt jeg faktisk har fått svar på det jeg har spurt om og om det vil være svar på mine forskningsspørsmål. For å sikre gyldigheten er det sentralt at forskeren har et kritisk blikk på sin egen tolkning og sin egen prosess. Forskeren må kunne beskrive sin egen framgangsmåte og sin relasjon til informantene (Thagaard 2009).

Jeg har forsøkt å gjøre det mulig å følge prosessen og å kunne vurdere de tolkningene jeg har gjort. Jeg har prøvd å dokumentere leddene i min forskningsprosess og begrunne mine valg på en god måte for å sikre gyldigheten i denne oppgaven. Dette er også med på å synliggjøre det grunnlaget jeg har foretatt mine tolkninger i forhold til. Jeg har vurdert min posisjon i forhold til mine informanter og de konsekvenser det kan ha for de dataene jeg har fått. Jeg har også vurdert mine resultater opp mot andre studier av frafallsproblematikken.

5.7 Etiske vurderinger

Det finnes flere etiske prinsipper og juridiske retningslinjer som all forskning må underordnes (Johannessen, mfl. 2009). Det handler om at forskeren skal vise redelighet og nøyaktighet i sitt arbeid, både i forhold til hvordan egne resultater presenteres, men også ved bruk av andres arbeid. Thagaard (2009) framhever særlig tre prinsipper ved etiske retningslinjer som viktige, det gjelder prinsippet om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og at informantene skal vite konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. Jeg sendte en forespørsel til rektorene der jeg redegjorde for forskningsprosjektet mitt og at jeg ønsket å intervju rektorer. Før intervjuet startet ble de i tillegg bedt om å gi et skriftlig samtykke. Konfidensialiteten er sikret ved at informantene er anonymisert, det samme er uttalelser som kunne være med på å identifisere dem. Peter

som fanget min interesse for fagfeltet heter egentlig ikke Peter. I forhold til personopplysninger og meldeplikt er informantene ivaretatt. Mitt forskningsprosjekt var meldepliktig og tillatelse er innhentet. Jeg har ikke tatt med opplysninger som kan identifisere rektorene. Lydopptak og transkriberinger vil bli tilintetgjort etter at oppgaven er ferdigstilt. For øvrig har jeg forsøkt etter beste evne å forhold meg til de etiske retningslinjer som gjelder for forskning.

5.8 Troverdighet, bekreftbarhet og generaliserbarhet

Ringdal (2011) viser til at flere forskere innenfor kvalitativ forskning foretrekker begrepene troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet framfor generaliserbarhet. Troverdighet går på om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om den innsikt prosjekt gir støttes av andre undersøkelser. Overførbarhet går på om resultatene gjelder i andre situasjoner eller andre steder. Referansen til innarbeidede og generelle begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er likevel nyttig for å vurdere dataenes kvalitet.

I samme øyeblikk som vi prøver å dra nytte av resultatet i en annen kontekst enn den undersøkelsen har foregått i gjør vi en slik overføring. Og vi ønsker jo normalt at forskningsresultatene skal ha verdi utover å være en beretning om hva som skjedde der og da. Derfor er det sterkt ønskelig at det foretas empiriske undersøkelser av resultatenes overførbarhet (Kleven 2011).

Gyldighet underveis i et intervju innebærer at forskeren regelmessig sjekker om sin egen oppfatning av informantens svar er riktig. Dette kan bidra til at råmaterialet i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom forsker og informant. I kvalitative forskningsintervjuer er forskerens kompetanse avgjørende for data som skapes. Forskerens kompetanse refererer til den håndverksmessige kvaliteten, det vil si hvordan han har utført intervjuet, hvordan han har gjort nødvendige notater underveis, hvordan forskeren har transkribert og dokumentert, begrunnet og redegjort for hva han har gjort. Uten dette er det ingen gyldighet i kvalitativ forskning. Når kontekst, intensjon og perspektiv er tydeliggjort har leseren selv mulighet til å vurdere gyldigheten (Kvale og Brinkman 2009).

En av de store fordelene med bruk av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne for ny kunnskap, som igjen danner grunnlag for helt nye problemstillinger. Forskerne har da en induktiv tilnærming. De har gått ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn, samlet inn relevant informasjon, bearbeidet og systematisert de data de har fått inn. Det er usikkert om jeg i mitt studie har oppnådd ny kunnskap. Oppgaven handler om å se etter rektorers bevissthet. Det opplevdes som om rektorene i løpet av undersøkelsen fikk en slags utvidet bevissthet om frafallsrollen på den måten at de kanskje ikke hadde satt så stort fokus på emnet. Videre kunne det virke som om flere av informantene kom på ting underveis, noe som er litt av poenget med ekspanderende forskningsintervjuer.

5.9 Forskningssyn

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv. Dette er tilfellet for en fenomenologisk tilnærming hvor forskningsdeltakerne blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten (Postholm 2010).

Mine informanter ble spurt om deres tanker og erfaringer omkring emnene tilpasset opplæring og frafall i videregående opplæring. Jacobsen (2005) beskriver at et kvalitativt opplegg som regel har til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon.

Forskerens kunnskapssyn har betydning for hvordan og hvilke opplysninger som innhentes og skapes i alle forskningsprosjekt, og også i et forskningsintervju. Ontologi, epistemologi og metode er tre ulike filosofiske antakelser forskeren må gjøre valg i forhold til ved gjennomføring av et forskningsprosjektet. Hermeneutikk, fenomenologi og pragmatisme er også relevante aspekt i forhold til kunnskap når vi skal gjøre et forskningsintervju (Kvale og Brinkman 2009).

Dalen (2010) sier at hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. I hermeneutikken blir det enkelte budskapet forstått i lys av en helhet. En begynner med et visst utgangspunkt, en egen førforståelse av den helheten en vil undersøke, og underveis prøver en å tilpasse delene og helheten til hverandre. Det samsvarer med min undersøkelse. Jeg hadde en antakelse om rektorers bevissthet i forhold frafall i videregående opplæring. Så har jeg undersøkt i form av forskningsintervjuer og har gjort et forsøk på å sette sammen delene til

en helhet. Fenomenologi kommer fra det greske uttrykket «phainomenon» som betyr «det som vises» og «logos» som betyr «lære». Fenomenologi er derfor læren om det som er synlig for bevisstheten. Fenomenologi, i kvalitativ forskningsdesign, går ut på å utforske, beskrive og forstå fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver, erfaringer og forståelse (Johannessen mfl. 2010). Forskerens forståelse kan påvirke den fortolkningen som blir gjort og det er viktig å være klar over. Det ble derfor viktig for meg i mitt studie å være klar over at min egen forforståelse kunne påvirke min fortolkning. Det fenomenologiske handler om å sette fokus på menneskers opplevelse, tanker og forståelsen av sin livsverden. Befring kaller dette aktørperspektiv. I en hermeneutisk analyse blir arbeidet med å fortolke aktørfortolkningen videre inn i et teoretisk perspektiv (Befring 2002).

6. Empiri, presentasjon, analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres resultatene fra de fem intervjuene jeg har gjennomført, med analyse og drøfting. Har rektorer en bevissthet om at de spiller en rolle i det lange utdanningsløpet?

6.1 Presentasjon og analyse

Dataene er, som nevnt tidligere, meningskategorisert med utgangspunkt i intervjuguiden, teori om emnet og Løvlies praksistrekant (Handal og Lauvås, 2000) beskrevet i kapittel 2. Dermed ble kategoriseringen slik:

Tilpasset opplæring på skolene

Organisering av tilpasset opplæring

Innholdsmessige faktorer knyttet til tilpasset opplæring

Alternative læringsarenaer

Begrunnelser for hvorfor det organiseres det på denne måten?

Utnyttelse av ressurser

Prøving og feiling

Pedagogiske vurderinger

Forskning

Beskrivelser av noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole

Motivasjon og mestring

Om å tilhøre et fellesskap

Lærerens betydning for tilpasset opplæring

Skole-hjemsamarbeid

Hvordan ser skoleledere i grunnskolen på sin rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole og har rektorer en bevissthet om at de som ledere i grunnskolen kan være med å gjøre noe i forhold til det lange skoleløpet?

Langsiktige perspektiver

Ledergrep

6.2 Tilpasset opplæring på skolene

Her ville jeg finne ut hvordan skolene organiserte tilpasset opplæring. Jeg var særlig ute etter å høre hva rektorene tenkte i forhold til de elevene som ligger i grenselandet opp mot å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen i fagene. Skolene til informantene var ulike. Tre av skolene er tradisjonelle klasseromsskoler, mens de tre andre skolene er mer moderne skoler med fleksibel utforming.

6.2.1 Organisering av tilpasset opplæring

Flere av rektorene var opptatt av at romløsningene på skolen enten ga dem muligheter eller begrensninger i forhold til tilpasset opplæring. De fleste informantene oppga nivådifferensiering ved inndeling i grupper av ulike slag som en mulig måte å få til tilrettelagt undervisning på. Kun en av rektorene oppga at all tilpasset opplæring foregår inne i klassen. De fleste av informantene fortalte at de til en viss grad tilførte ekstra ressurser for å øke voksenteiteten i klassene. Det ble enten satt inn ekstra lærere eller ekstra assistenter. Flere av rektorene kunne også fortelle at de på skolen organiserte elevgruppene fleksibelt for kunne gi elever med større tilpasningsbehov mulighet for å komme i mindre grupper. De kunne for eksempel organisere to grupper med 30 elever og

ei gruppe med 4-5 elever. Allerede når timeplanene ble lagt, var tankene på tilpasset opplæring i gang. Flere av rektorene nevnte at det med å legges til rette for tett planleggingssamarbeid mellom lærere på trinnene, både timer, periodeplaner og årsplaner var med på å forbedre den tilpassede undervisningen.

Informantene var opptatte av at jo mer midler de bruker på spesialundervisning, det mindre blir det igjen til styrking av ordinær opplæring. Da blir den tilpassede opplæringen dårligere og de ville få flere elever som ikke hadde tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Vi tør ikke slutte å søke om spesialpedagogiske ressurser i redsel for at kommunen skal dra midlene tilbake. Til slutt står vi igjen med midler til bare lovpålagte oppgaver, det gir oss jo ingen handlingsrom. Det hindrer oss fra å få brukt ressursene til tilpasset opplæring istedenfor. Her har vi en viktig jobb overfor politikerne, vi må synliggjøre, for vi trenger midlene for å få til tilpasset opplæring. (Rektor E)

6.2.2 Innholdsmessige faktorer knyttet til tilpasset opplæring

Flere av informantene trakk fram variasjon i undervisningen som en viktig faktor for å bedre den tilpassede opplæringen. En annen rektor trakk fram bruk av læringsstrategier som viktig, mens to av rektorene trakk fram bruken av IKT som en god mulighet for å gi elevene tilpassede og varierte oppgaver.

Hos oss bruker vi mye digitale hjelpemidler i undervisningen for å få til tilpasset opplæring bedre. Gråsoneelevene våre kan vi fange ved å bruke data. Det er tross alt gode pedagoger bak den pedagogiske spillutviklingen, det er halvkonkrete øvelser, nesten praktiske øvelser. (Rektor B)

To av rektorene kunne fortelle at de jobbet med kompetanseheving i forhold til dysleksi og at dette var noe de satset svært mye på. En av rektorene trakk fram veiledet lesing og stasjoner som en metode for å bedre tilpasset opplæring. Flere av rektorene forteller at skolene kjører kurs og bolker med undervisning i fagene. Tre av informantene nevnte at de kjører korte og intensive lesekurs ved skolene sine. En rektor kunne fortelle at det tidligere var det flest elever fra mellomtrinnet på lesekurset. Nå hadde de greid å få til flere flinke lesere på mellomtrinnet og hadde flyttet lesekurset til småtrinnet. Dermed fanget de nå i større grad opp dårlige lesere allerede i 1. klasse. Rektor C sa det slik: «Det handler om å ta tak i problemene med en gang, ikke vente og se, som før. Vi er rett og slett blitt bedre på å gi god tilrettelegging på trinnene og kunne dermed flytte lesekurset til småtrinnet».

Flere av rektorene var opptatt av at vurdering for læring er bra for å få til bedre tilpasset opplæring. Vurdering for læring gjør oss flinkere på å sette mål og å gi tilbakemeldinger til de enkelte elevene. Det var ulikheter i graden av fornøydhets med tilpasset opplæring hos informantene. Noen av rektorene var fornøyde med den tilpassede opplæringen på skolen, mens noen av dem var mer misfornøyde med hva de fikk til. Flere av informantene mente at satsingen på vurdering for læring hjalp dem på veien.

Tilpasset opplæring blir ikke gjort godt nok, når elevene har utfordringer i forhold til mestringsopplevelser på skolen, og det ikke blir gjort noe med blir det en for hard kamp å stå i. Trivsel på skolen er viktig, trivsel er grunnlaget for læring, men vi hadde for dårlige læringsresultater. Vi måtte begynne å finne ut hvordan skulle vi få dem til å både trives og lære godt nok. Veien over til vurdering for læring var derfor kort. (Rektor C)

6.2.3 Alternative læringsarenaer

Tre av informantene var opptatt av at de elevene som hadde det vanskeligst på skolen burde få muligheten til alternative opplæringsmuligheter. De to andre rektorene hadde ikke tilbud om alternative opplæringsarenaer for tiden, men var åpen for det dersom det var hensiktsmessig. Ingen av rektorene uttrykte at de var kritiske til å bruke alternative opplæringsarenaer. Rektor A var opptatt av å «dyrke talentene» som han sa. Han forklarte at vi i alt for liten grad la til rette for å gi elever mulighet til å øve på det de er flinke til. Han mente vi brukte alt for mye tid på å finne ut hva elevene gjør feil. Dermed burde vi tørre å gjøre ting litt mer alternativt, mente han. Han forklarer videre:

Vi er for ensrettet i måten vi jobber på i grunnskolen, vi har for lite ressurser. Læring som skjer utenfor skolen som arena blir for lite verdsatt. Det er for mye byråkrati for å få til alternative ting. Vi driver skole som om internett ikke fantes. Jeg tror frafallet handler litt om det, at vi ikke er flinke nok til å ta inn over oss at det finnes andre måter, at det finnes alternativer. Frafall begynner med at vi burde se dem tidligere. (Rektor A)

Rektor D var også opptatt av at vi må tørre å tenke alternativt og ha alternative læringsarenaer for elever som sliter. Det er behov for mer praktisk læring som for eksempel læring gjennom arbeid. Rektor E kunne fortelle at de har et helt annet opplegg for gutter med atferdsvansker på skolen. En dag i uka driver de med friluftsliv i form av fiske, jakt, båtliv. Opplegget handler om at elevene skulle oppleve mestring. Dette gjorde at elevene var motiverte resten av uka. Det var altså tre av rektorene som var opptatt av at

alternative læringsarenaer var en god løsning, mens to rektorer som ikke var så opptatt av det.

6.3 Hvorfor organiseres tilpasset opplæring på denne måten?

Her ville jeg finne ut hvilke begrunnelser rektorene la til grunn for hvordan de organiserte den tilpassede opplæringen. Jeg var særlig ute etter å høre hva rektorene sa om begrunnelser for valg som gjøres for de elevene som ligger i grenselandet opp mot å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen i fagene.

6.3.1 Utnyttelse av ressurser og praktiske løsninger

Informantene var alle opptatt av at mye av tilretteleggingen skjer allerede når timeplanene legges. Flere av rektorene var opptatt av samkjøring og parallellkjøring av timer for å utnytte ressursene bedre. På skolene som disse rektorene representerte var det mest vanlig å styrke fagene norsk, matematikk og engelsk. De andre fagene var det mindre vanlig å tilføre ressurser for å styrke. En rektor nevnte at de av og til måtte gi mer ressurser til lærere som ikke var gode nok på å tilrettelegge enn til de lærerne som lyktes med tilrettelegging i klassen. En rektor fortalte at når de for eksempel organiserte i stasjoner, var hovedregelen at læreren la opp til mye selvstyrte aktiviteter på stasjonene, slik at læreren kan hjelpe ei og ei gruppe med elever. Flere av rektorene var kritisk til om egne lærere maktet å utnytte ressursene fullt ut.

Videre kunne flere rektorer fortelle at elever med større tilretteleggingsbehov var ute på grupper sammen med elever med spesialpedagogiske enkeltvedtak i enkelte fag. Dette for å få utnytta ressursene bedre, eller som en av rektorene sa, «du veit, det drypper på klokkeren». Skolene har en vanskelig ressursituasjon og føler seg presset til å samkjøre for å gi flere elever et bedre tilbud. Flere av rektorene forteller også at de kjører spesialundervisningen inne i klassen slik at det tilfører klassen ekstra ressurser. Det gir samtidig spesialelevne en mulighet for å få vært mer i klassen. Noen av rektorene la til at det er vanskelig for læreren å ha elever med større behov inne i klassen, at det er kultur for å ta ut elever og at skolen har en klinikk-løsning for elever med lese- og skrivevansker. Flere av rektorene opplever det som vanskelig å gi god tilpasset opplæring i klassen for elever med atferdsvansker.

6.3.2 Prøving og feiling

Flere rektorer nevner at prøving og feiling ligger til grunn for valg skolene har gjort. Vi har prøvd ut ulike modeller og måter å gjøre ting på. Rektorene forteller også at det er pedagogiske vurderinger ligger hele tiden til grunn for valgene de gjør og de forteller om ulike former for kartleggingsrutiner og evalueringsrutiner i skolene.

6.3.3 Forskning

Alle rektorene var så vidt inne på forskning i forhold til effekt av spesialundervisning. En rektor uttalte følgende: «Vi så jo at det ikke fungerte og vi ser jo på forskning som er gjort, som sier at elevene har best utbytte av å være inne i klassen. Så er det opp til oss å få tilrettelagt inne i klassen. Vi har fått mye hjelp fra PPT for å se muligheter».

Rektor D uttaler følgende: «Normalt sett tenker vi at elevene skal være i klassen det meste av undervisningstiden. Og da ser vi til forskning som sier at elevene lærer ikke noe mer ute på et grupperom enn inne i klasserommet.»

6.4 Beskrivelser av noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole

Her ville jeg finne ut hvilke faktorer rektorene mente var de viktigste årsakene til frafall i videregående skole. Alle rektorene var opptatt av at dette er et komplekst tema og at det ikke kan pekes på en enkelt faktor.

6.4.1 Motivasjon og mestring

Rektorene var opptatt av at motivasjon og mestring for elevene var viktige begrunnelser for valg de gjorde for å få til bedre tilpasset opplæring. De var samtlige veldig klare på at motivasjon og mestringsopplevelser for elevene hadde stor betydning for all læring.

Likeledes var de opptatt av at mangel på motivasjon og mestringsopplevelser skaper dårlige læringsvilkår. Alle rektorene oppga mangel på mestring og motivasjon som en av hovedårsakene til at elever ikke lykkes på skolen. De var alle tydelige på at mangel på mestring og motivasjon nok er en av de viktigste årsakene til at elever faller fra i

utdanningsløpet. Flere av rektorene viste til at manglende mestring hos elevene skaper læringsmotstand og atferdsvansker hos elevene. Rektor A var opptatt av at det for noen elever blir for mange tapsopplevelser i skoleløpet og at de derfor gir opp. Istedenfor å bare problematisere og konstatere, må vi bli flinkere til å gjøre noe med det.

Det er forhold i skolen som handler om utstøting. Manglende mestringsopplevelser eller opplevelse av at det er meningsfullt, ikke praktisk nok, ikke variert nok, gjør at elevene ikke blir motiverte. Manglende opplevelse av mestring gjør dem utbrente som elever, de greier ikke å se for seg årevis med studier. Slit og nederlag gir en tynnsnitt framtidstro. (Rektor B)

Flere av rektorene var opptatt av at vi ikke klarer å holde på motivasjonen til elevene i løpet av skolegangen. Elevene er som regler topp motiverte når de begynner i førsteklasse, for så å være mye mindre motiverte etter hvert. De mente at det er en utfordring som vi ikke vet helt hvordan og om det er mulig å løse. Om dette sier rektor D følgende:

For dårlig kvalitet på tilpassa opplæring og spesialpedagogikk gjør at elever blir fratatt motivasjon. De blir fratatt selvtillit og problemene blir bare økende. Å gi elevene mestring er et mantra, hele tiden. Vi må ikke sette for høye krav, og ikke for lave krav heller. Vi må gi dem følelsen av å komme videre og at de ser at de utvikler seg. Vi må selvsagt stille forventninger til dem også. Vi må gi dem framtidstro og en forståelse av at utdanning er viktig. Det er en synkende motivasjonskurve i løpet av grunnskolen. (Rektor D)

Alle rektorene oppgir bruk av konkretiseringsmaterieell, større variasjon i undervisningsmåter og mer bruk av praktiske øvelser som viktig for å skape motivasjon og mestring. En rektor uttrykker at når du har utfordringer i forhold til å få mestringsopplevelser på skolen, og det ikke blir gjort noe med det, du blir servert samme læreverk som de andre, du skal lese like mye tekst som de andre og du skal svare på nøyaktig like mange spørsmål som de andre, du skal ha de samme innleveringene som de andre og de skal være skriftlige, selv om du hadde behov for å leveremuntlig. Det blir en for hard kam på stå i. Det er jo læreren som må utvikle tilpasset opplæring inne i sitt eget klasserom. Hun uttrykker videre at hun tror læreren har for mye å gjøre. Det er behov for omprioriteringer for å få det til. Lærere må for eksempel bli flinkere til å ikke snevre inn kompetansemålene og å prioritere oppgaver, mener hun. Det vil gi økte mestringsmuligheter.

En rektor snakket om at vi måtte begynne å utfordre læreren på at de fortsatt har et ansvar for elevenes motivasjon når elevene er kommet til mellomtrinn og ungdomsskolen. En rektor oppgir manglende språkopplæring som årsak til manglende mestring. Han forteller at de har mange minoritetsspråklige elever på skolen. Han forteller at dette er ei gruppe som er overrepresentert i frafallsstatistikken det første året på videregående skole. Han mener at her har norsk skole en lang vei å gå. Den tilrettelagte opplæringen for minoritetsspråklige elever er ikke godt nok, dermed opplever de for lite mestring i det daglige.

6.4.2 Om å tilhøre et fellesskap

Alle informantene oppga at det å mestre sosiale kontekster var viktig. Dermed også en viktig begrunnelse for valg i tilpasset opplæring. Flere av rektorene var opptatt av at elevene skulle føle tilhørighet på skolen. Rektor A sa at det å ta noen ut av klasserommet er risikabelt sosialt sett. Hans erfaring var at å ta noen ut av klassen og beskrive dem som annerledes var å skape annerledeshet.

En rektor forteller at de normalt sett tenker at elevene skal være i klassen for det meste av undervisninga, og da tenker de i samme form som forskning viser, at elevene ikke har noe mer læring på et grupperom enn det de har i klasserommet. En rektor forteller om en elev ved skolen, en gutt som nå går i ungdomsskolen. Når han var grunnskoleelev gikk han i gangene på skolen og «han hadde knapt tilhørighet i klassen». Rektoren forteller at det var bare trasig. Læreren til denne eleven anerkjente ikke gutten som sin elev. De fleste rektorene hadde lignende historier, om elever som hadde opplevelsen av å ikke høre til.

Elever med mindre behov for spesialundervisning prøver vi å holde i klassen fordi vi ser jo hvordan det går med dem når de kommer opp i 10. klasse. Verdier og holdninger i møte med barn med spesielle behov, skal være en del av et større fellesskap, står i fare for å komme på sidelinja i det sosiale. Vi vil bort fra klinikk-løsningen. (Rektor B)

Rektor B sier videre at elevene skal være en del av et større fellesskap, vi forsterker at de blir satt til side sosialt ved å ta dem ut av klassen. Det er riktig for elevene å være så mye som mulig i klasserommet. Det er utfordrende å få det til og det handler mye om våre egne holdninger i mange sammenhenger. Det er et bredt spekter i holdninger hos lærerne, fra de

som sier at det skal de ordne med, til de som sier min undervisning slik og da passer eleven ikke inn.

6.4.3 Lærerens betydning for tilpasset opplæring

Hos flere av rektorene var det slik at ledelsen styrer ressursene, læreren hadde ansvar for innholdet og tilrettelegging i det daglige.

Tilpasset opplæring styrer lærerne etter behov og det er helt opp til lærerne hvordan de gjør det. Jeg tenker at det finnes generell tilpasning, spesiell tilpasning. Lærerne får anledning til å diskutere seg imellom for å finne ut hvordan de skal få til tilpasset opplæring. De nivå-differensierer etter behov. Vi styrer ressursene, lærerne tar seg av innholdet. (Rektor A)

Flere av rektorene var opptatt av at mange lærere ikke får til å tilrettelegge godt nok for elevene i klassen. De snakket om manglende kompetanse, manglende delingskultur og manglende ressurser. Tilpasset opplæring blir gjort litt forskjellig fra lærer til lærer selv om de har samme fokus på skolen. Et par av rektorene forteller at det er mye frustrasjon blant lærerne fordi de ikke rekker over, det blir dårlig kvalitet og mye ugjort. Å få til god tilpasset opplæring er noe av det vanskeligste vi gjør i skolen, mener de.

Vi bruker lærerne til det de er gode på, fleksibelt etter tema. Tanken med det er god, men det er ikke alltid lett å få alle lærerne med, særlig de litt eldre lærerne. For dem er det uvant med delingskultur. De er vant til at det er min klasse, mitt klasserom, min elev. (Rektor E)

En av rektorene forteller at det er mange måter å vise kunnskap på og mange lærere snevrer inn oppgaver langt ut over det kompetansemålene i fagene legger opp til. Gode lærere er gode på variasjon i opplegget sitt, de åpner for å bruke konkretiseringsmaterieell og har praktiske øvelser. Det er mye å gå på i forhold til struktur og fokusering slik at leveransen setter oss i stand til å nå målet. Som nevnt er flere av rektorene opptatt av at vi må profesjonalisere lærergruppa. Rektor C uttaler følgende: «Gode læringsseanser er viktig, få alle elevene i læringsmodus, hvordan holde dem slik at de ikke faller ut? Her kan vi fort legge grunnlaget for senere dropp-outs hvis vi ikke klarer å holde dem i læringsmodus».

Flere informanter forteller gode eksempler på lærere som lykkes. En av informantene forteller om to lærere som får svært god tilbakemelding når elevene er viderelevert til ungdomsskolen. Disse elevene har vært spesielt godt forberedt når de kom til ungdomsskolen, særlig i forhold til de grunnleggende ferdighetene. Hun forteller videre at det handler om hvordan disse lærerne har organisert læringssekvensene. Tilpassa opplæring har mye med hvilket klassemiljø man greier å skape. Hvis lærerne er gode klasseledere er det større sjans for at du får til gode læringskulturer for alle. Her er det stor forskjell fra lærer til lærer.

6.4.4 Skole-hjemsamarbeid

Informantene forteller meg at foreldre stort sett er interessert i skolen, men at det finnes noen som ikke er det. De som kanskje har størst behov for å komme på foreldremøtene er de som ikke kommer. Manglende oppfølging og samarbeid med skolen er så viktig at det blir betraktet som omsorgssvikt og meldes til barnevernet av flere av rektorene.

En av informantene er opptatt av skolens holdning til foreldrene. Særlig når det gjelder holdninger til elevene bakgrunn. Rektor B er opptatt av at lærernes møte med foreldrene er viktig. Foreldrene trenger også å kjenne at skolen er nyttig, at leksene relevante og at prøvemengden hensiktsmessig og tilpasset. Foreldrene må være enig i det skolen holde på med. Foreldre stiller spørsmål til skolens planleggingsevne, om retting og hensikt med prøvene når det tar for lang tid før de er vurdert og tilbakelevert.

Flere av informantene nevner at familiekulturen påvirker elevene i det daglige. Hvis utdanning er viktig i hjemmet, gjør ofte elevene det bedre på skolen. Rektor E var opptatt av skolen i forhold til foresatte må jobbe med forståelsen av hva spesialundervisning og tilpasset opplæring kan være. Foresatte tror at spesialundervisning og tilpasset undervisning er eneundervisning.

Rektor C forteller at de på hennes skole kjører 3-dagers foreldrekurs for foreldre i 1. klasse. Dette for gjør de for å bygge relasjoner og for at dem skal skjønne hvordan skolen er i dag. De vil ha foreldrene med på laget for å bygge gode læringsgrupper. De har gode erfaringer med å samarbeide med foreldrene i et prosjekt om sosial kompetanse.

6.5 Hvordan ser skoleledere i grunnskolen på sin rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole, og har rektorer en bevissthet om at de som ledere i grunnskolen kan være med å gjøre noe i forhold til det lange skoleløpet?

Her ville jeg finne ut rektorer hadde tanker om egen rolle i det lange utdanningsløpet. Jeg var særlig ute etter *rektors avgrensede* eller *utvidede profesjon*. Som nevnt handler den avgrensede profesjonen handler i korte trekk om at læreren eller rektor utviser en individualisme, konservativisme og en *her og nå orientering*. Her og nå orientering betegner en planleggingsdimensjon, når læreren eller rektor planlegger skjer det ofte i et kortsiktig perspektiv. Den utvidede profesjonen omhandler en kollektiv fokusering på skolen, fleksibilitet, samarbeid og *framtidorientering*. Hadde rektorer et her- og nå perspektiv eller hadde de en framtidorientering. Finnes en bevissthet hos grunnskolerektorer deres rolle i det lange utdanningsløpet? For å finne ut av dette spør jeg både om perspektiv og om eventuelle ledergrep.

6.5.1 Langsiktige perspektiver

En rektor uttaler at hennes ansvar handler om å profesjonalisere lærergruppa slik at de blir bedre på tilpasset opplæring. Hun tror ikke lærerne er klar over hva det betyr fullt ut at barnet sitter der og ikke lykkes. Hun tror ikke de greier å ta det innover seg i et langt løp. Flere av informantene var opptatt av at det er viktig med samme satsingsområde i småtrinn, mellomtrinn og ungdomsskolen. Vi greier ikke ta det lange perspektivet i tilstrekkelig grad uten det. Rektor E uttaler følgende: «Vi som jobber i grunnskolen må få vite mer om hva som forventes at elevene skal mestre når de kommer på videregående skole. Rådgiverne på grunnskolen må jobbe grundig med å få elevene til å velge rett linje på videregående skole».

To av rektorene mente at vi er best tjent med å ha alt fra barnehage til videregående skole i samme etat. Vi burde ha hele skoleløpet i samme system slik som det er gjort i Oslo. Slik ville man få et mer helhetlig fokus på hele skoleløpet, for eksempel med vurdering for læring. En rektor kunne fortelle om at de hadde et lokalt overgangsprosjekt på skolen hos dem hvor lærere hospiterer på barnetrinnet eller ungdomstrinnet. De elevene som er risikozonen vil tjene mest på bedre overganger mellom skoleslagene. En annen av

rektorene avsluttet slik: «Jeg tror ikke vi er flinke nok til å se ting i et langt nok perspektiv. Det har gått opp for meg her nå når vi har sittet og snakket. Vi må øve på å løfte blikket enda litt lengre».

Vurdering for læring hjelper skolene å tenke mer langsiktig. Det er jo hundre mål bare i matematikken. VFL er veiledning av elevene i det nære og i mellomdistanse.

Våre utviklingssamtaler og vurdering har vært på logopednivå. Vi bør klare å gi tilbakemeldinger i ett litt lengere perspektiv. Vi er litt i her og nå målene. Vi må øve oss på å se det lange perspektivet, vurdering for læring i et lengere perspektiv. Jeg liker godt Olga Dyste sine tre spenn, som også er å finne på udir.no. Hun opererer med et kort, mellomlangt og langt spenn. Vi må løfte blikket. Du er ute etter om vi har ansvaret for dropp-outs i videregående skole, det er jeg 100% sikker på at vi har, det begynner i alle fall her hos oss på barnetrinnet. Kanskje begynte det i barnehagen. (Rektor C)

En av rektorene sier at alternative læringsarenaer må ikke være så alternative at elevene ikke er i stand til å bestå ungdomsskolen. Han er opptatt av at vi må tenke i et langsiktig perspektiv. Målet er jo hele tiden å sette dem i stand til å greie videregående skole. En annen av rektorene sier at vi i mye av den dagligdagse undervisningen er vi for dårlig på å tenke og planlegge langsiktig. Det er for lite fokus på langsiktig perspektiv i samtaler med foresatte.

Noen av rektorene snakket om at de selv var begynt å skjønne at de måtte planlegge i et lengere perspektiv, men at de trengte å formidle det til lærerne. En rektor sa at vi må øve på å se skolen i det lange perspektivet. Vi er blitt flinkere til det når vi har begynt å jobbe med vurdering for læring. Hun viste til Olga Dystes tre spenn, det korte, det mellomlange og det lange spennet i planleggingen. Det er viktig at vi får opp bevisstheten hos lærerne om dette. Hun fortalte videre at undervisninga vi gir i klasserommet er sånn fra dag til dag. De er for lite langsiktig i måten de tenker og planlegger på. Det tenkes litt sånn fra år til år i pensum. Og så setter man for lite fokus på det lange perspektivet i samtaler med foreldrene. Skal vi få til slik tenking er det nok vi skoleledere som må starte. «Jeg tror

mange skoleledere er flinke til å tenke langsiktig, men vi er ikke flinke nok til å videreformidle det til de som er tette på elevene og foreldrene» sa rektor D.

6.5.2 Ledergrep

I denne delen av studien var jeg ute etter å finne hvilke ledergrep rektorer brukte eller så for seg de kunne bruke for å få fokus på frafallsforebygging allerede i grunnskolen. Hos flere av rektorene var det med å få til tilpasset opplæring overlatt til læreren i det daglige. En av rektorene nevnte trinnsamtaler og medarbeidersamtaler som sine ledergrep. Han og flere av de andre rektorene nevnte at de ønsket å komme tettere på lærerne. Skolelederen styrte ressursen, men lærere hadde stor frihet i forhold til innholdet. En av rektorene uttalte følgende:

Poenget mitt er at dersom jeg ikke er inne og strukturerer tiden, så klarer ikke lærerne å gjøre det selv. Lærerne er i for stor grad individualister og det skjer for mye i det daglige i klasserommet til at de klarer å løfte blikket. Lærerne trenger hjelp til å få løftet blikket, ellers har de ikke samvittighet til å bruke tiden på det. Disse to var også mest opptatt av innholdet i tilpasset opplæringen, mens hos de tre andre var det mye opp til lærerne hvordan de organiserte seg og hvilket innhold de la opp til. Her hadde læreren stor frihet i valgene sine. De hadde også stor frihet i forhold til hvordan de samarbeidet seg imellom.

Rektor B var opptatt av at vi som ledere må styrke lærerne i det daglige. Hun forklarer videre at det er stor variasjon i hva læreren får til, holdningen til tilpasset opplæring er svært ulik. Hun sier at vi må begynne å snakke om tilpasset ledelse, det vil si at vi faktisk må inn å hjelpe de lærerne som ikke får det til, enten på grunn av manglende kapasitet eller på grunn av manglende ressurser. Hun utdyper med å si at vi må sette fokus på profesjonalisering av lærergruppa, sånn at både kunnskap og kompetanse blir bedre.

Rektor B uttaler videre:

Jeg ser andre skoleledere som har mindre frykt for å gå inn å bryte kulturen og forstyrre lærerne i hva de mener i teorien sånn idealistisk, om lærernes praksisteori og lærernes praksis i klasserommet. Vi må komme inn på smerteområdet. Vi som er ledere må være tett på. Rektorene forteller om ledervandring som er nyttig men veldig tidkrevende.

Flere av rektorene sier at det er de som er ledere må styre skoleutviklingstiden. Det bør være en tydelig plan for hva som skal jobbes med i fellesskap. Lærerne liker at det er det

samme på tapetet som det de holder på med til daglig i klassene. Utviklingsarbeidet i skolen må struktureres mer. En av rektorene poengterer at lærere langt på vei er individualister, det vil si det er vanskelig for dem å prioritere å løfte blikket, se langt framover og tenke samarbeid. Det bør være større fokus på det lange opplæringsløpet. Som leder er det viktig å få prioritert refleksjon i utviklingstiden. Vi ledere må holde oppe samtalen, refleksjonen, få etablert rutiner og gode planverk.

Alle rektorene snakker om at de som ledere kan velge fokusområder. Det man setter fokus på blir det noe av og slipper man fokuset en liten stund, så synker engasjementet. Det er viktig at vi som er ledere deltar på utviklingsprosjekter. Ledere må vi være tydelig i hvilket fokus skolene skal ha. Skoleledere må være strateger og få lærerne med. Vurdering for om at læring, klasseledelse, læringskultur i klassene, klassemiljø er viktige satsningsområder. De har betydning for elevene i det lange løpet.

En av informantene sier at vi som ledere jobber med på utviklingsarbeidet og uansett hva vi jobber med, er tilpasset opplæring en del av det. Det er vi ledere som må begynne å tenke langsiktig først. Det er nok mange skoleledere som er flink til å tenke langsiktig, men ikke like flink til å formidle det til dem som er tette på elevene og foreldrene. En rektor forteller at de har prøvd skolevandring for å komme tettere på lærerne i skoleutviklingen. Det skapte veldig gode diskusjoner, men var svært tidkrevende. Hun var opptatt av at rammebetingelsene for å skoleutvikling er for dårlig for skolelederne. Skal man ha ledelse, så må man bruke ressurser på skoleledelse. En av informantene sier:

Det er behov for mye tydeligere skoleledelse, mye tydeligere på omsorgssiden, på støtte siden, på kompetanseheving, på ressurser, man må ha mye tydeligere mål og kriterier for hvordan god undervisning skal være, hvordan tilpasset opplæring skal foregå. Det er bare synd når man opplever at det ikke blir praksisendring eller at de målene vi har satt ikke blir fulgt opp til det siste leveransepunktet.

En av rektorene forteller at hun har valgt å snakke om kvalitet som strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Dersom vi er gode på strukturkvalitet og prosesskvalitet, så kommer resultatene av seg selv, mener hun. Struktur, prosess, ramme faktorer, tilrettelegging, fagkompetansen, relasjonskompetansen. En annen av rektorene avslutter intervjuet sitt med å si at «hvis vi greier å holde fokus på de grunnleggende ferdighetene

og holde elevene i læringsmodus, så vil elevene ha en god ballast og være godt forberedt på ungdomsskolen».

7. Drøfting

7.1 Har rektorer i grunnskolen en bevissthet om at de kan være med å forebygge frafall i videregående skole allerede i grunnskolen?

Hensikten med denne studien var å prøve å finne ut om, og eventuelt hvordan rektorer i grunnskolen mente de kunne være med å forebygge frafall i videregående skole. Det har vært gjort mange studier på fagfeltet de senere årene, denne oppgaven har for min del vært et forsøk på å flytte blikket nedover i skolesystemet, jeg ville finne ut om skoleledere i grunnskolen hadde en bevissthet om deres rolle i forhold til kampen om frafallet i videregående skole. Finnes en bevissthet hos grunnskolerektorer deres rolle i det lange utdanningsløpet? For å belyse dette spør jeg både om perspektiv og om eventuelle ledergrep. Kan vi som jobber i grunnskolen være med å forebygge at elever gir opp i løpet av det lange skoleløpet?

Min mening er at vi som er skoleledere bør ha denne bevisstheten. Derfor var det spennende for meg å finne ut av om andre rektorer har noen av de samme tankene. Det er ingen tvil om at emnet engasjerte alle informantene. I dette kapitlet blir resultatene drøftet på bakgrunn av min egen forståelse og refleksjon over hva informantene formidlet gjennom intervjuene, og ikke minst i lys av oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning. Først vil jeg oppsummere og beskrive de resultatene som kom frem under de første temaene i intervjuene, hvor jeg var ute etter å få tak hvordan skolene organiserer tilpasset opplæring og begrunnelser for de valgene som ble gjort. Jeg ville finne mer ut om hvordan skolene organiserte tilpasset opplæring og hvorfor de valgte å gjøre det slik. Jeg var særlig ute etter å høre hva rektorene tenkte i forhold til de elevene som ligger i grenselandet opp mot å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen i fagene og begrunnelser de hadde for valgene de gjorde. Jeg ville drøfte de funnene som er gjort i forhold til hvilke faktorer rektorene nevner som viktige i frafallskampen.

Til slutt vil jeg drøfte rektorenes uttalelser som går på det med å drive skole i et langsiktig perspektiv og ledergrep i forhold til det. Her ville jeg finne ut rektorer hadde bevissthet om egen rolle i det lange utdanningsløpet. Som nevnt i problemstillingen, var særlig ute etter *rektors avgrensede* eller *utvidede profesjonsforståelse*. Jeg mener at også planleggingen og gjennomføring av undervisningsøkter bør ha dette framtidsperspektivet i større grad. Hadde rektorer et her- og nå perspektiv eller hadde de en framtidsorientering. Finnes en bevissthet hos grunnskolerektorer deres rolle i det lange utdanningsløpet? For å finne ut av dette spør jeg både om perspektiv og om eventuelle ledergrep.

7.2 Organisering av tilpasset opplæring

Kort oppsummert oppga alle informantene nivå-differensiering og inndeling i grupper av ulike slag som måter å organisere tilpasset opplæring på. De fleste av informantene fortalte at de til en viss grad tilførte ekstra ressurser for å øke voksentettheten i klassene. Flere av rektorene kunne fortelle at de organiserte elevgruppene fleksibelt for kunne gi elever med større tilpasningsbehov mulighet for å komme i mindre grupper. Videre kunne flere av rektorene fortelle at de la til rette for tett samarbeid mellom lærere, både timer, periodeplaner og årsplaner og at dette var med på å forbedre den tilpassede undervisningen. Alle rektorene sa at de var opptatt av at elevene skulle være mest mulig i klassen, noe som samsvarer godt med det Jenssen og Lillejord (2010) beskriver som politiske ambisjoner om tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Samtidig viser det seg å være vanskelig å gjennomføre helt i praksis, da mange av skolene fortsatt tar elever ut av klasserommet for å gi dem tilpasset opplæring. Det betyr kanskje at noen skoler henger igjen og tenker på tilpasset opplæring som individualisering og hvor det sees på som mest hensiktsmessig å gruppere elever etter ferdigheter. Er skolene med på å starte elevenes bortvalg eller frafall med å ta dem ut av klassefellesskapet? Mange av skolene opplever å kunne gi elever med store tilpasningsbehov et bedre tilbud ute av klasserommet. Forsterker vi muligheten for et senere frafall med å ta dem ut?

7.2.1 Innholdsmessige faktorer knyttet til tilpasset opplæring

Når informantene skulle fortelle litt om hvordan den tilpassede opplæringen ble gjennomført på skolen, trakk de fram ulike emner. Stikkordsvis nevnte de:

- Variasjon i undervisningen
- Mer bruk av IKT i opplæringen
- Veiledet lesing
- Stasjonsundervisning
- Lesekurs og andre fagkurs
- Vurdering for læring
- Alternative læringsarenaer

Alle rektorene var opptatt av å se muligheter og hadde gjort valg i forhold til hva de opplevde ga den beste muligheten for å gi tilpasset opplæring. Det var mer spennende å høre hva som lå til grunn for valgene som var gjort.

7.2.2 Avgjørende faktorer for organiseringen

De fleste rektorene var som nevnt opptatt av at elevene i størst mulig grad måtte være i klassene sine, men at de også benyttet undervisning ute av klassene hvis det opplevdes som mest hensiktsmessig. Alle var opptatt av at mestringsmuligheter og motivasjon er viktig. Dette skal jeg skrive mer om senere i drøftingen.

Utnyttelse av knappe ressurser var den mest nevnte grunnen til valg som blir gjort for å få til tilpasset opplæring. Alle skolene oppga at de hadde vanskelige ressursituasjoner. Det førte for eksempel til at man tok ut elever som ligger tett opp mot spespedkategorien ut på grupper sammen med elever som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning for å gi dem et bedre tilbud enn dem ville fått inne i klassen. At lærere syntes det var vanskelig å tilpasse inne i klasserommet ble også oppgitt som grunn til å ta elever ut. Dette gjaldt elever med store lærevansker, men i særlig grad elever med atferdsvansker. Så selv om rektorene viste til forskning som sa at effekten av undervisning i grupper ute av klasserommet ikke hadde bedre effekt enn å delta i klassen, så maktet man ikke fult ut å holde elevene inne i klassen. Senere i drøftingen skal jeg si mer om det med å tilhøre et klassefelleskap.

En vanskelig ressursituasjon gjorde også at enkelte skoler lot ressursen som var tildelt en elev i enkeltvedtak om spesialundervisning brukes som styrkingsressurs i klassene. Begge tilfeller viser etter min mening at grensesnittet mellom spesialundervisning og tilpasset

opplæring fortsatt er et jungellandskap i form av at det er vanskelig å definere hva som er det ene og hva som er det andre. Det samsvarer med Jenssen og Lillejord(2010) som sier at intensjonen om at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning skal være klar, men at grensegangen fortsatt er uklar.

Flere rektorer som snakket om at elever ble tatt ut av klassen, snakket om at det var kultur for å ta ut elever på skolen, eller at de opererte med en klinikk-løsning på skolen. Det opplevdes som vanskelig å gjøre noe med. Alle rektorene ønsket å få til god tilpasset opplæring inne i klassene, samtidig lot de mye av organiseringen og innholdet i den tilpassede opplæringen være opp til læreren. Dermed opplevdes for noen av dem vanskelig å få gjort endringer i forhold til denne kulturen. Det gjaldt også endringer knyttet til innhold og variasjon av undervisningen. Det er ingen tvil om at ressurs-situasjonen i skolen, forsøket på å utnytte ressursene på en best mulig måte, var hovedmotivasjonen for hvordan rektorene organiserte den tilpassede opplæringen. Dette i ønske om å gi elevene et best mulig tilbud, best mulig mestring og best mulig kvalitet. Prøving og feiling og forskning var også viktige faktorer, men som virket å komme i andre rekke. Det handler mye om at man først er nødt for å se hva man har av ressurser tilgjengelig. Uten ressursene til å gjennomføre, vil argumentasjonen som handler om erfaringer og forskning komme i andre rekke.

7.3 Noen viktige faktorer for å unngå frafall i videregående skole.

7.3.1 Betydningen av mestring og motivasjon

Alle informantene var helt klare på at motivasjon og mestringsopplevelser for elevene har stor betydning for all læring. De var like klare på at mangel på motivasjon og mestringsopplevelser skaper dårlige læringsvilkår. Rektorene trakk fram mangel på mestring og motivasjon som en av hovedårsakene til at elever ikke lykkes på skolen. Dermed var alle også opptatt av at det er viktig å få til motivasjon og mestring og at dette må ligge til grunn for tilpasset opplæring. Dette samsvarer med Skaalvik (2007) som viser til forskning som indikerer sterk sammenheng mellom elevenes mestringsforventninger og deres motivasjon for skolearbeid. En elevs selvoppfatning får konsekvenser for atferd og prestasjoner i skolen.

Flere av rektorene snakke om å skape motivasjon for elevene og noen av dem snakket om å bevare motivasjon. En av rektorene sa at manglende opplevelse av mestring gjør elevene utbrente, de greier ikke å se for seg årevis med studier. Slit og nederlag gir en tynnslitt framtidstro. En annen av rektorene var særlig opptatt av at for dårlig tilpasset opplæring gjør at elevene har en synkende motivasjonskurve i løpet av skolegangen. Skaalvik (2007) skriver også om dalende motivasjon. Han hevder videre at høy innsats og lav forventning om å lykkes kan igangsette forsvarsmekanismer som sommel og annen negativ adferd for å beskytte selvverdet. Spørsmålet her blir hva eleven er motivert for. Å se og forstå sammenhengen mellom dette er viktig for å kunne legge til rette for opplæringen og tilpasse undervisningen for å unngå behovet for å forsvare selvverdet.

En annen av rektorene mente at mange av lærerne ikke fullt ut greier å se hva det gjør med elevene at de sitter og ikke lykkes på skolen år etter år. Bandura (1997) som sier at mennesket handler ut fra intensjon, setter seg mål, vurderer egne forutsetninger for å nå målet, mulige strategier, handler, observerer resultat av egne handlinger og reflekter over resultatene. Det passer i forhold til at en av rektorene beskrev at er forhold i skolen som handler om utstøting. Manglende mestringsopplevelser eller opplevelse av at det er meningsfullt, ikke praktisk nok, ikke variert nok, gjør at elevene ikke blir motiverte. Flere av de andre rektorene uttalte seg på lignende vis.

Rektorene snakket om at positive erfaring fra å mestre gir mestringsforventninger og omvendt dersom man ikke mestrer. Flere av rektorene snakket om utholdenhet og at det kunne bli vanskelig å stå i det for elever som ikke opplevde mestring. Dette henger også sammen med det blant annet Wollscheid (2010) har funnet ut i forhold til at svake skoleprestasjoner i slutten av grunnskolen er den viktigste direkte årsaken til frafall i den videregående opplæringen. Dette faller ofte sammen med lav motivasjon og manglende engasjement for læring.

Flere av rektorene viste til at manglende mestring hos elevene skaper læringsmotstand og atferdsvansker hos elevene. Nordahl (2000) viser til hvordan elever kan vise motstand i forhold til kontekstuelle betingelser i skolen. Den kanskje mest aktive formen for motstand, sier han, er skulk i form av ugyldig fravær i enkelttimer eller hele dager. Den mest synlige motstanden er når elever bråker og lager uro for lærerne og medelevene. Den

mest vanlige motstandsformen er likevel at elever unnlater å gjøre skolearbeid, og de yter passiv motstand. Dermed kan skolene komme inn i en vond sirkel som ikke er enkel å komme ut av. Manglende tilpasset opplæring skaper manglende mestring og motivasjon, som igjen skaper læringsmotstand, som igjen gjør at det er vanskelig for læreren å gi tilpasset opplæring. En parallell er at manglende tilpasset opplæring skaper økt behov for spesialundervisning.

7.3.2 Viktigheten av å tilhøre et fellesskap

Alle informantene oppga at det med å mestre sosiale kontekster var viktig. Dermed også en viktig begrunnelse for valg i tilpasset opplæring. Flere av rektorene forteller at de normalt sett tenker at elevene skal være i klassen for det meste av undervisninga og at elevene ikke har noe mer læring på et grupperom enn det de har i klasserommet. Dette samsvarer med Markussen, m fl. (2009) som viser til forskning som viser at elever med spesialundervisning i egne små klasser presterer betydelig dårligere i skolen enn elever med spesialundervisning i ordinære klasser. Dette vil etter all sannsynlighet også gjelde elever som har store behov for tilpasset opplæring.

En av rektorene forteller at elever med mindre behov for spesialundervisning prøver de å holde i klassen. Verdier og holdninger i møte med barn med spesielle behov er viktig. Eleven skal være en del av et større fellesskap. Dersom vi tar dem ut av klasserommet, står i fare for å komme på sidelinja i det sosiale. Skaalvik (2007) påpeker betydningen av et inkluderende og trygt miljø og Manger (2010) sier videre at jernalderkulturen spiller en mektig rolle i barn og unges utvikling, både positivt og negativt. Manger(2010) viser videre til at manglende sosial kompetanse hos skoleelever viste seg å ha sammenheng med dramatiske forhold som skulk, disiplinproblemer og «drop out». Nå elevene bedrer sine skolefaglige prestasjoner, forbedrer de samtidig sin sosiale kompetanse og omvendt. Flere av rektorene fortalte historier om elever som hadde mistet sin tilhørighet.

7.4 Læreren er viktigst og må ikke bli overlatt til seg selv

Flere informanter forteller gode eksempler på lærere som lykkes. De forteller om lærere som har greid å gjøre elevene spesielt godt forberedt til ungdomsskolen, særlig i forhold til de grunnleggende ferdighetene. Flere av rektorene er opptatt av at det er

kvalitetsforskjeller på det lærerne får til og at det er mange måter å vise kunnskap på. Mange lærere snevrer inn oppgaver langt ut over det kompetansemålene i fagene legger opp til. Rektorene er opptatt av at det for er stor variasjon i hva læreren får til og deres holdning til tilpasset opplæring.

Gode lærere er flinke på variasjon i opplegget sitt, de åpner for å bruke konkretiseringsmaterieil og har praktiske øvelser. De gode lærerne holder seg til åpne kompetansemål og er dermed gode på tilpasset opplæring. De gode lærerne er gode på relasjonsbygging med elevene. Hattie (2009) beskrev i sitt studie at blant annet lærerens relasjoner med elevene var en av de viktigste faktorene i skolen. Han beskriver videre at arbeidet med relasjoner har et stort forbedringspotensial og understreker behovet for å styrke relasjonene mellom lærer og elever gjennom å sørge for kompetanseheving av lærere på området. Flere av rektorene var opptatt av at mange lærere ikke får til å tilrettelegge godt nok for elevene i klassen. De snakket om manglende kompetanse, manglende delingskultur og manglende ressurser. Rektorene var også opptatt av kompetanseheving og at vi må profesjonalisere lærergruppa

Rektorene er opptatt av at tilpassa opplæring har mye med hvilket klassemiljø man greier å skape. Hvis lærerne er gode klasseledere er det større sjans for at du får til gode læringskulturer for alle. Her er det stor forskjell fra lærer til lærer. Hattie (2009) anser evnen til å ta elevenes perspektiv, å gi konstruktive tilbakemeldinger og det å få elevene til å føle seg trygge i klasserommet som grunnleggende. Dette samsvarer med Gjessing(1988) som viser til at Bergensundersøkelsen som konkluderer med at det hadde stor betydning hvilken klasse elevene kom i og hva som skjedde inne i klasserommet. Det var verken elevenes evner eller hvor de bodde som hadde størst betydning, men læreren som hadde størst betydning.

Hernes(2010) beskriver lærerne som en heis. For skolelederen vil det være viktig å ha gode lærere for elevene sine. Kompetente på fag, relasjoner og kommunikasjon. Lærere i barnetrinnet må bevisstgjøres på at de er viktige for det lange skoleløpet da de har et stort ansvar for jobbe med mestring og motivasjon. Lærerens rolle blir å sørge for at elever gis mulighet til å oppleve mestring og samtidig har en forståelse for hva eleven motiveres av. Alle rektorene var oppmerksomme på at læreren hadde størst betydning for at den tilpassede opplæringen ble god. Markussen m.fl. (2008) skriver at betydningen av svake

ferdigheter fra grunnskolen betyr mest da karakterene fra grunnskolen er den faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Har betydning for hvilke valg elevene gjør.

Hos flere av rektorene var det slik at ledelsen styrer ressursene, læreren hadde ansvar for innholdet og tilrettelegging i det daglige. Noen rektorer fortalte at det lå kulturer i skolene, særlig i forhold til organisering av tilpasset opplæring, som viste seg å være krevende å få gjort noe med. Det hviler et stor ansvar på lærerne og hos flere av rektorene var det altså helt opp til læreren hvordan den tilpassede opplæringen ble organisert til daglig. Samtidig sier forskning av læreren har størst betydning. Det kunne virke som om flere av rektorene hadde stor avstand i forhold til det som skjedde på klasserommene til daglig. Flere av dem snakket om at det hadde behov for å komme tettere på. Andre rektorer snakket om at det som foregikk i klasserommene var ulikt selv om skolene hadde likt fokus. Flere av rektorene snakket om at kvaliteten på lærerne var svært ulik. Hargreaves og Fullan (2012) skriver at systemet rundt læreren er viktig. De viser til at kvaliteten til læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. De mener det er feil å ha dette fokuset på læreren og at fokuset lærerens betydning er det mest misbrukte forskningsresultatet for tiden. De mener at læreren ikke må bli overlatt til seg selv. Høyt presterende skolesystemer kjennetegnes av at så å si samtlige lærere er i bevegelse. Lærerens utvikling er et skoleanliggende, et profesjonsanliggende og et systemanliggende.

7.5 Skole-hjemsamarbeid er også tilpasset opplæring

Kan man se på skole-hjemsamarbeidet som en del av den tilpassede opplæringen? Ja, jeg mener det. Flere av informantene nevner at familiekulturen påvirker elevene i det daglige. Hvis utdanning er viktig, gjør ofte elevene det bedre på skolen. Wollscheid(2010) viser til at familiebakgrunn, særlig foreldres utdanning, har stor betydning for hvordan barn lykkes i utdanningsløpet, fra førskolealder fram til videregående opplæring. Sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter, særlig språkferdigheter, er minst i førskolealder, og kan forsterkes over tid. Forskning viser at barn med høyt utdannede foreldre ofte har en læringsmessig fordel, allerede før skolestart, som kan forplante seg og forsterke seg utover i opplæringsløpet.

Informantene fortalte at de som kanskje har størst behov for å komme på foreldremøtene er de som ikke kommer. Manglende oppfølging og samarbeid med skolen er så viktig at det blir betraktet som omsorgssvikt og meldes til barnevernet av flere av rektorene. Markussen m. fl (2008) viser til at jo høyere utdanning foreldre har, jo bedre gjør ungdommene det i grunnskolen og i videregående opplæring.

Gudmund Hernes(2010) skriver at det er et viktig poeng at det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter. Derfor må innsatser, på hvert trinn, særlig rettes inn mot dem. Han poengterer at hjemmet kan ikke kompensere for en dårlig skole. Skolen må engasjere foreldrene i elevenes arbeid, men ikke forlange at de skal ha den kompetansen som trengs for å løse problemer med grunnleggende ferdigheter og skolearbeid. Dette gjelder særlig hvis foreldrene selv har mangelfulle ferdigheter. Tiltakene er oppfølging, oppfølging og oppfølging (Hernes 2010). Det betyr at for å få til god tilpasset opplæring bør skolene stille opp med mer oppfølging for de elevene som kommer fra ressursvake hjem. Skolene har i stor grad hatt en konstaterende holdning til at det er lite støtte fra noen hjem, uten å ha gjort noe med det. En av rektorene i undersøkelsen forteller at det gjør nettopp det, de holder kurs for nye førsteklasseforeldre. Tilpasning fra skolen sin side henger nøye sammen med lærerens betydning for tilpasset opplæring, der forskning og informanter viser til at i klasser med godt læringsmiljø har elevenes bakgrunn av mindre betydning.

7.6 Er det langsiktige perspektivet langt nok?

Når vi snakket om det langsiktige perspektivet, så virket det som om det var nokså nytt for de fleste av informantene å tenke langt fram og forbi eget skoleslag, selv om man har begynt å se etter frafallfaktorer i grunnskolen. Noen av rektorene snakket om at de selv var begynt å skjønne at de måtte planlegge i et lengere perspektiv, men at de trengte å formidle dette på en tydeligere måte til lærerne. En rektor sa at vi må *øve* på å se skolen i det lange perspektivet. En annen av rektorene sa at hun var 100 % sikker på at frafallet starter i grunnskolen og at er vanskelig for lærere å prioritere å løfte blikket, se langt framover og tenke samarbeid.

Jeg hadde på forhånd en antakelse om at skoleledere i grunnskolen ikke hadde frafall i videregående skole i fokus i det daglige i skolen. Denne antakelsen fikk jeg langt på vei

bekreftet. Selv om rektorene stort sett var fremtidsorienterte og var klar over at frafallet kan starte i grunnskolen, så var det flere ting som tydet på at blikket ikke var langt nok framover og at frafall ikke var i det som foregår i klasserommene til daglig.

Jeg ville finne ut rektorer hadde tanker om egen rolle i det lange utdanningsløpet. Jeg var særlig ute etter *rektors avgrensede eller utvidede profesjonsforståelse* (Berg 1999). De fleste av rektorene viste en utvidet profesjon slik skoleledere bør, særlig i forhold til å ha planer og visjoner. De hadde en framtidsorientering. Spørsmålet er om framtidsorienteringen eller perspektivet er lang nok fram, om fokuset er konsekvent nok og om perspektivene faktisk omhandler de små hverdagstingene. Som for eksempel når en elev slutter å produsere skriftlig tekst eller når en elev melder seg ut i matematikktimene i fjerde klasse. Er vi da våkne nok til å se at denne læringsmotstanden kan være de første tegnene til frafall senere i skoleløpet. At elevene melder seg ut litt først, deretter mer og mer for eksempel ved at de skulker. Til slutt melder de seg ut av hele skoleløpet. I mangel på mestring, i mangel på motivasjon og i redsel for å tape ansikt ved å ikke få til. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser også til at en persons selvoppfatning er et resultat av de erfaringene han gjør og hvordan disse blir tolket. En elevs selvoppfatning får konsekvenser for både atferd og prestasjoner i skolen. Nordal(2000) skriver at den mest vanlige motstandsformen er at elever unnlater å gjøre skolearbeid, og de yter passiv motstand. Ved ikke å gjøre skolearbeid motsetter elever seg også den nedvurderingen som skolen kan gi. Motstand kan være en intensjonal handling, og vil for mange elever innebære at de har kompetanse til å oppføre seg på en annen måte, men de velger å ikke gjøre det. Når disse handlingene oppstår i grunnskolen må skolen bli flinkere til å se konsekvensen av det i et lengere perspektiv. Hos mine informanter kom ikke dette lange perspektivet, i forhold til daglig undervisning i klasserommene, tydelig fram.

Markussen (2010) viser også til viktigheten av å tenke langsiktig. Han legger sterk vekt på forhold før videregående skole som forklaring på frafallet. Markussen påpeker at hvorvidt elever det nytt å skulle fullføre eller gir opp sin skolegang, er avhengig av en prosess som starter lene før de begynner på videregående skole. I følge Wollscheid(2010) er frafall er ofte slutt punkt av en lengre prosess som for mange begynner mye tidligere enn i den videregående opplæringen. Årsakene er ofte sammensatte og kan ligge i ulike faser, gjerne tidligere i oppveksten og i overganger mellom ulike skoletrinn. Rektorene snakket om at elever viser tegn til dalende motivasjon og læringsmotstand i løpet av grunnskolen og at

skolen ikke makter å gjøre noe med dette fullt ut. Rektorene viser til manglende variasjon i undervisningen, manglende bruk av IKT og andre konkretiserende læremidler. Noen av rektorene viser også til en manglende forståelse hos læreren for at læreren også har ansvar for elevens motivasjon i grunnskolen. Dersom elever sitter i grunnskolen med manglende opplevelse av mestring og manglende motivasjon, ser det tungt ut for det lange utdanningsløpet.

Rektorene oppfattet selv at de selv var fremtidsorienterte, men at lærerne i stor grad hadde et *her og nå* perspektiv. En av rektorene sa at hun ikke tror lærerne er klar over hva det betyr fullt ut at barnet sitter der og ikke lykkes år etter år. Flere snakket også om at de var for dårlige på å formidle til lærerne at et langsiktig fokus er viktig. Som nevnt virket det som de fleste rektorer hadde planer som var fremtidsorienterte, men at det altså var mindre fokus på at det som gjøres i det daglige kan ha betydning for om eleven fullfører videregående skole. Når jeg tenker slik handler det delvis om at rektorene i stor grad hadde en konstaterende holdning at det var store ulikheter og til dels dårlig kvalitet i forhold til hvor godt læreren fikk til god tilpasset opplæring i klasserommene. Det handler også om at de fleste av rektorene snakket i fremtid om at «vi må begynne å tenke lengre fram», «begynne å tenke hele utdanningsløpet», begynne å få til bedre overgangsrutiner mellom skoleslagene» og «begynne å bevisstgjøre læreren».

En av rektorene fortalte at undervisninga som blir gitt i klasserommet er sånn fra dag til dag, på et slags «logopednivå». Med det mener hun at fokuset er på de små detaljene. Hun uttrykker videre at lærerne er for lite langsiktig i måten de tenker og planlegger på. Det tenkes litt sånn fra år til år pensum i skolene. Og så setter man for lite fokus på det lange perspektivet i samtalene med foreldrene. Skal vi få til slik tenking er det nok vi skoleledere som må starte. «Jeg tror mange skoleledere er flinke til å tenke langsiktig, men vi er ikke flinke nok til å videreformidle det til de som er tettest på elevene og foreldrene» sa rektor D. Hernes(2010) uttrykker at når elevene får problemer i videregående opplæring, er dette er fordi skolene og lærerne ikke har sjekket godt nok hva elevene har tilegnet seg og ikke har fanget opp at elevene ikke er nådd dit de skal på de ulike trinn. Hovedproblemet er manglende oppfølging, at man i for liten grad har identifisert elevenes problemer og ikke har satt inn gode nok tiltak tidlig nok.

Flere av rektorene viser videre til at når vi tar elevene ut av det fellesskapet en klasse kan være, så vi setter elevene på sidelinjen sosialt sett. Markussen m.fl. (2008) viser også at en av de største risikofaktorene for frafall i videregående skole er at elevene føler seg sosialt utenfor på skolen. De er også oppmerksomme på at utbytte av læringen i grupper ute av klasserommet ikke er bedre enn inne i klassekonteksten. Likevel var det flere av skolene som tok elever ut på grupper og hadde den tilpassede opplæringen utenfor klasserommet. Begrunnelsene for å likevel gjøre det sånn, handlet om manglende ressurstilgang. Det er et stort behov for skolene å organisere seg slik at man får mest mulig ut av lite ressurser. Det handlet også om at lærere opplever det som vanskelig å ha enkelte elever inne i klasserommet. Dette gjelder kanskje særlig elever med atferdsvansker, men også elever med andre lærevansker i fagene.

Vi burde ha hele skoleløpet i samme system slik som i Oslo, mente to av rektorene. Slik ville man få et mer helhetlig fokus på hele skoleløpet, for eksempel med vurdering for læring. Gjessing(1988): Læreren i alle klassetrinn har stor betydning og hele skoleløpet må sees under ett! Rektorene var alle fornøyde med at satsingen på vurdering for læring hjalp dem i å løfte blikket. De mente skolene er blitt flinkere til det etter at de har begynt å jobbe med vurdering for læring. En av rektorene viste til Dyste(2010) sine ulike spenn sa videre at satsingen på vurdering for læring i skolen opererer med forskjellige spenn eller perspektiver på læringen i kolen. Dyste skriver at det lange spennet er et år. Det er et spørsmål om ikke det lange spennet bør være enda lengre.

Rektorene var enige om at vi må tenke i et langsiktig perspektiv, men at det er lett å glemme i det daglige. De var alle enige om at målet hele tiden er å sette elevene i stand til å greie videregående skole. For å komme dit må vi bli flinkere til å tenke langsiktig i den dagligdagse undervisningen. Det er også for lite fokus på langsiktig perspektiv i samtalene med foresatte.

7.7 Ledergrep for det lange skoleløpet

Skolens ledelse skal sørge for at alle elever i så stor grad som mulig opplever mestring gjennom å prioritere og å fokusere på blant annet god tilpasset opplæring, vurdering for læring og arbeid med læringsmiljø. I undersøkelsen var jeg ute etter å finne hvilke

ledergrep rektorer brukte eller så for seg de kunne bruke for å få fokus på frafallsforebygging allerede i grunnskolen.

Rektorene i undersøkelsen oppgir lærerens kvalitet som den viktigste faktoren for å få til god tilpasset opplæring. Systemet rundt læreren er viktig. Forskning viser at kvaliteten til læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. Det betyr ikke at vi skal fokusere på å utvikle og belønne individuelle lærere. Høyt presterende skolesystemer kjennetegnes av at så å si samtlige lærere er i bevegelse. Det er et skoleanliggende, et profesjonsanliggende, et systemanliggende (Hargreaves og Fullan 2012). Flere av rektorene sier at det er de som er ledere må styre skoleutviklingstiden. Det bør være en tydelig plan for hva som skal jobbes med i fellesskap. Lærerne liker at det er det samme på tapetet som det de holder på med til daglig i klassene. En av rektorene poengterer at lærere langt på vei er individualister, det vil si det er vanskelig for dem å prioritere å løfte blikket, se langt framover og tenke samarbeid. Det bør være større fokus på det lange opplæringsløpet, ved å få til bedre overganger mellom skoleslagene og å komme tettere på lærerne i det daglige.

De sier også at det med å ha fokus på tilpasset opplæring kan styrke betingelsene for veldig mange elever og at skolelederen må holde fokuset oppe. Det man setter fokus på blir det noe av og slipper man fokuset en liten stund, så synker engasjementet. Vurdering for om at læring, klasseledelse, læringskultur i klassene, klasse miljø er viktige satsningsområder. De har betydning for elevene i det lange løpet. Skoleledere må være strateger og få lærerne med.

En av informantene sier at vi som ledere jobber med på utviklingsarbeidet og uansett hva vi jobber med, er tilpasset opplæring en del av det. Det er vi ledere som må begynne å tenke langsiktig først. Det er nok mange skoleledere som er flink til å tenke langsiktig, men ikke like flink til å formidle det til dem som er tette på elevene og foreldrene.

En av rektorene snakket om at de må begynne å snakke om tilpasset ledelse, det vil si at de faktisk må inn å hjelpe de lærerne som ikke får det til, enten på grunn av manglende kapasitet eller på grunn av manglende ressurser. Det må settes fokus på profesjonalisering av lærergruppa, sånn at de forstår, at kunnskapen og kompetansen blir bedre.

Ut fra det informantene sa, virket det som om to av rektorene hadde et fastere grep om skoleutviklingstiden og lærernes samarbeidstid enn de andre. Disse var også tettere på

lærerne i klassen og mer styrende i forhold til hvordan de skulle organisere tilpasset opplæring. Hos de andre rektorene i min undersøkelse var det med å få til tilpasset opplæring overlatt til læreren i det daglige. Skolelederen styrte ressursen, lærere hadde stor frihet i forhold til innholdet. Lærerne hadde også stor frihet i forhold til hvordan de samarbeidet seg imellom. Flere av de andre rektorene nevnte at de ønsket å komme tettere på lærerne.

Dette samsvarer med det Fullan (2010) uttaler i forhold til aktiv profesjonsutvikling. Han sier profesjonsutvikling er avhengig av en kollektivt orientert kompetanseutvikling knyttet til den enkelte arbeidsplass. Skal man lykkes med å bygge en enda bedre skole er et av de viktigste grepene å utvikle lærernes profesjonalitet med utgangspunkt i skolen som organisasjon.

På lik linje med hos mine informanter har det tradisjonelt ikke skolelederne hatt noe direkte nærhet til innhold og organisering av selve undervisningsaktivitetene. Lederne har først og fremst styrt ressursene og organiseringen rundt undervisningen. Fullan (2010) mener dette kan være en av grunnene til at skoleutvikling ikke nødvendigvis gir praksisendring i klasserommet. Fullan sier at det som ikke blir ledet direkte, blir skjermet mot innsyn, «forstyringer» og innvirkning utenfra og at dette et stykke på vei kan forklare hvorfor mange endringer i skolen skjer på overordnet nivå uten reell innvirkning på lærernes praksis.

Mine informanter uttrykte at det er behov for mye tydeligere skoleledelse, mye tydeligere på omsorgssiden, på støttesiden, på kompetanseheving og på ressursiden. Man må ha mye tydeligere mål og kriterier for hvordan god undervisning skal være og hvordan tilpasset opplæring skal foregå. En av dem uttrykte at det bare er synd når man opplever at skoleutviklingen ikke gir praksisendring eller at de målene vi har satt ikke blir fulgt opp til det siste leveransepunktet. Kanskje ble det slik fordi man har i for stor grad overlatt undervisningsøktene til lærerne individuelt og ikke kollektivt. I stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*, står det at læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er en del av et skolefelleskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene.

Rektorene snakket om at de må holde fokuset oppe i forhold til dette emnet i likhet med alle de andre fokusområdene en skole skal ha. Det man setter fokus på blir det noe av og slipper man fokuset en liten stund, så synker engasjementet veldig fort. Rektorene er bevisst på at de må være tydelig i hvilket fokus skolene skal ha. Som skoleledere må de være strateger og få lærerne med. Vurdering for om at læring, klasseledelse, læringskultur i klassene, klassemiljø er viktige satsningsområder. De har betydning for elevene i det lange løpet. Alt i alt bør det være større fokus på det lange opplæringsløpet.

8. Konklusjon

Hvordan ville det gått med Peter dersom vi bare hadde en konstaterende holdning til at han hadde meldt seg ut av klassefelleskapet sosialt og faglig? Han hadde faktisk ikke tilstrekkelig faglig utbytte av å være på mestringsgruppene og han kom på sidelinjen sosialt sett. Kan barneskolen bidra til å forebygge frafall i videregående opplæring og hvordan kan de bidra? Hva mener rektorene at skolelederen kan bidra med?

Studien viser at skoleledere har mange tanker om hva grunnskolene kan gjøre for å ruste elevene bedre for videregående skole. Det er viktig at grunnskolene identifiserer og reduser frafallsfaktorer og samtidig styrke nærværsfaktorene allerede tidlig i skoleløpet, helt nede i grunnskolen. Forskning viser at lave skoleprestasjoner i grunnskolen, lav foreldreinvolvering, fravær, mobbing og dårlig sosial mestring er eksempler på viktige frafallsfaktorer. Mens mestringsopplevelser, god tilpasset undervisning, motivasjon, tilhørighet i klassen, gode relasjoner til læreren er noen viktige nærværsfaktorer.

Teorien som er brukt i oppgaven og analysen av funnene mine gir meg mot til å konkludere på følgende måte:

- Tilpasset opplæring foregår på forskjellig vis rundt på skolene. Læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. Informantene forteller om store kvalitetsforskjeller og det har skolen i stor grad en konstaterende holdning til.
- Ressurstilgang virket å ha størst betydning for organisering av tilpasset opplæring.

- Ikke alle rektorer tenker på tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Noen av informantene tenker tilpasset opplæring fortsatt som koblet til begrepet individualisering, differensieres og tilpasning til den enkelte elev.
- På skolene er læreren stort sett overlatt til seg selv i forhold til å få til god tilpasset opplæring i klassene. Skolelederen styrer ressursene, tilpasset opplæring er opp til læreren.
- Elever blir tatt ut av klasserommet for å motta tilpasset opplæring. Dette til tross for at forskning og informanter sier at elever har et betydelig dårligere læringsutbytte utenfor klasefellesskapet, både faglig og sosialt.
- Motivasjonen til elevene ser ut til å synke i løpet av grunnskolen. Det er en utfordring å finne ut hvordan elevene kan bevare motivasjonen ut hele skoleløpet.
- Informantene mener lærere må profesjonaliseres og få tilbud om kompetanseheving.
- Rektorene ønsker å komme tettere på lærerne i klasserommet og de opplever at skoleutvikling ikke nødvendigvis betyr at det blir praksisendring i klasserommet.
- Det opplevdes som relativt nytt for rektorer i undersøkelsen å tenke i et perspektiv forbi eget skoleslag og inn i videregående skole.
- Rektorer er fremtidsorienterte, de har en utvidet profesjonsforståelse. Denne bør de i større grad overføre til lærerne. Framtidsorienteringen handler i hovedsak om visjoner og langsiktige planer. Framtidsorienteringen handler i mindre grad om det som foregår i klasserommet til daglig.
- Tilpasset ledelse kan være å tenke at noen lærere trenger individuelt mer støtte enn andre. Det kan også være at man tenker læringsfellesskap og utviklingskvalitet for lærere.

Det er ikke sikkert mine påstander eller forsøk på å konkludere er riktig. Undersøkelsene mine er gjort på fem rektorer og er neppe generaliserbart for rektorer generelt. Funnene er tett opp til de antakelsene jeg hadde gjort på forhånd. Jeg må derfor ta i betraktning at jeg kan ha påvirket resultatet enten i intervjusituasjonen eller i analysen.

Jeg ser at alle i skolen mener så vel, men at ikke alle er oppmerksomme på sammenhengen mellom sin egen ledelse av voksenmiljøet, det vil si lærere, lærerens kompetanse og

elevenes opplevelse av mestring og motivasjon i det lange løpet. Det er altså forskjell på gode holdninger og hensiktsmessige handlinger. Forsterker vi muligheten for frafall i videregående skole med å ta elevene ut på grupper i grunnskolen? Øver vi elevene på at når ting blir vanskelig på skolen, så er det best å gå ut? Det hadde det vært interessant å finne mer ut om i en eventuell senere forskning.

Langt på vei er det en enighet i studien om at det er viktig å se hele skoleløpet under ett. Skoleledere er bevisste på at de må ha et langsiktig perspektiv for elevene. De må i tillegg til gode visjoner og planer, ha en visshet om at det som skjer i klasserommet, hver dag, har betydning. Det som foregår i klassene til daglig, den tilpassede opplæringen, er i stor grad overlatt til lærerne. Da må lærere ha samme bevisstheten om at den daglige undervisningen og organiseringen av den, har betydning for eleven i det lange skoleløpet.

For grunnskolene betyr dette at vi som ledere og lærerne må ha fokus på elevenes faglige og sosiale prestasjoner og mestring i flere perspektiver. De kortsiktige perspektivene knyttet til kompetansemål i grunnskolen, men også langsiktige mål som gir dem en et bedre utgangspunkt for å stå i hele opplæringsløpet, gjennom overgangene mellom skoleslagene. I min studie ønsket jeg å undersøke om rektorer hadde en bevissthet om at de som rektorer i grunnskolen kunne spille en rolle i det lange utdanningsløpet. Jeg fant at skoleledere hadde lange perspektiver, de var fremtidsorienterte, de hadde en utvidet profesjonsforståelse. De hadde denne profesjonsforståelsen i forhold til planverk, de store linjene. I dette perspektivet er det en viktig oppgave for skoleledere å gi elevene muligheten til å etablere et positivt forhold til skolen allerede på grunnskolen. De hadde ikke i like stor grad framtidorienteringen i forhold til de hverdagslige gjøremålene i skolen. De små og store grepene som får betydning på lang sikt.

Skal man lykkes med å bygge en stadig bedre skole, er et av de viktigste grepene å utvikle lærernes profesjonalitet med utgangspunkt i skolen som organisasjon. Når Peter og de elevene, som knapt har tilhørighet i klassen, skal klare seg i det lange skoleløpet må vi greie å tilpasse undervisningen godt nok i klassen. Vi må gi dem forventninger om mestring langt inn i framtiden.

Referanser

- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman
- Befring, E. (2002).** *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berg, G. (1999).** *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. (1. utg.) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, M. (2010).** *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dyste, O.(2008):** *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre skole 4/2008
- Fullan, M (2010)** *Fullan, M (2010a) All Systems Go*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA; Ontario Principals Council.Toronto.
- Gjessing, H. J. mfl.(1988).** *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. Rapport nr III. Bergen-prosjektet*. Oslo: Universitetsforlaget, 1988.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000).** *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012).** *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*?. Routledge
- Hernes, G. (2010).** *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03
- Jacobsen, D. I. (2005).** *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Jenssen, E. og Lillejord, S. (2010).** *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig?* Bedre skole nr. 2/2010
- Johannesen, A., Tufte, P.A og Christoffersen, L. (2010).** *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag.

- Kleven, T.A. (2011).** Data og datainnsamlingsmetoder, I: Kleven, Thor Arnfinn(red), Hjardemaal, Finn og Tveit, Knut: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* 2. utgave. Unipub. Oslo
- Kvale, S. (1997).** *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale S. og Brinkmann S. (2009):** *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Manger, T. (2010).** *Jevnaldrenes betydning.* I: Lillejord, S, Manger, T og Nordahl T.(red): *Livet i skolen 2.* Bergen: Fagbokforlaget
- Markussen, E. mfl. (2008).** *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9759 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* NIFU STEP Rapport 13/2008
- Markussen, E. mfl.(2009).** *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet.* NIFU STEP: Rapport 17 2009 Oslo.
- Markussen, E. (2010).** *Valg og gjennomføring av videregående opplæring før kunnskapsløftet.* I: Acta Didacta Vol. 4 Nr 1 Art.17.
- Nordahl, T.(2000).** *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* Oslo: NOVA-rapport 11/2000
- Postholm, M. B. (2010).** *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* 2. utgave. Universitetsforlaget. Oslo
- Ringdal, K.(2011).** *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ forskning.* 2.utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Skaalvik, Einar (2007).** *Selvoppfatning og motivasjon. Om betydning av selvoppfatning i teorier om motivasjon.* I: KVAN-tidsskrift for lærerutdanning og skole, Vol. 78.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik. (2009).** *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2009).** *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen, Fagbokforlaget

Wollscheid, S.(2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Rapport 12/2010.*

St.meld. nr. 16 (2006-07) *Tidlig innsats for livslang læring*

St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*

St.meld. nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*

Bildet på forsiden er tatt av elever fra Kaldfjord skole (våren 2013).

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til informantene
2. Informert samtykke
3. Intervjuguide
4. Tillatelse fra norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene

Informasjonsskriv til informantene

Til rektor NN

.....
9000
dd.mm.2013

Tromsø

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED MASTERSTUDIE I UTDANNINGSLEDELSE VED UNIVERSITETET I TROMSØ

Viser til hyggelig samtale med deg vedrørende forespørsel om deltakelse i min undersøkelse. Som avtalt oversender jeg et skriv med informasjon om undersøkelsen. Jeg er, som nevnt i samtalen, student og holder på med masteroppgave i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse i løpet av høsten 2013 og vinteren 2014.

I masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan rektorer i grunnskolen ser sin rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole/det lange utdanningsløpet. Jeg ønsker derfor å gjennomføre intervju med et utvalg rektorer i grunnskolen. Totalt ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med 5 rektorer og dataene fra disse vil danne grunnlag for min forskning. Rektorene vil blant annet få spørsmål om organisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I intervjuet vil jeg forsøke å finne ut hvilke tanker rektorer har om årsaker til frafall og om det finnes tiltak de mener kan være med å forebygge frafall i videregående skole allerede i grunnskolen.

Min bakgrunn:

Jeg er rektor ved en barneskole i Tromsø og har 8 års erfaring som skoleleder, først som inspektør/fagleder og deretter som rektor. I perioden 2010-2014 gjennomfører jeg masterutdanningen i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø.

Informanter:

Denne forespørselen sendes til fem rektorer ved større skoler i Troms. Jeg har brukt grunnskole og elevtall på over 200 som de eneste utvalgsriterier. Du er en av rektorene som er valgt ut.

Om intervjuet og informasjonen

Intervjuet er lagt opp som en samtale hvor jeg er opptatt av å høre dine tanker og oppfatninger om årsaker til frafall i videregående skole og om det finnes tiltak de mener kan være med å forebygge frafallet allerede i grunnskolen. Jeg antar at intervjuet vil vare omtrent 1-1,5 time.

Jeg ønsker å benytte meg av lydopptaker under intervjuet. Du vil få sendt det transkriberte intervjuet for å verifisere dine svar. Informasjonen som vil komme fram i intervjuet vil bli bearbeidet, og kan ikke bli sporet tilbake til deg som informant.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og vil bli lagret på en forsvarlig måte så lenge arbeidet pågår, og vil bli slettet når oppgaven er godkjent. Alle data som kommer fram i oppgaven blir selvsagt anonymisert, slik at ingen kan identifisere intervjuobjektene. Undertegnede har taushetsplikt og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt.

Intervjuprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste(NSD), som er et personvernombud for forsknings- og studentprosjekt.

Veileder er universitetsdosent Siw Skrøvset, Universitetet i Tromsø, tlf. 412 73 3 23

Samtykke

Dersom du er villig til å delta som informant, vil jeg i forkant av intervjuet be deg signere vedlagte samtykkeerklæring. Du kan til en hver tid trekke deg som informant til mitt prosjekt uten å måtte oppgi en begrunnelse. Jeg tillater meg allikevel å håpe at jeg kan få den hjelp jeg trenger fra deg i forbindelse med empiridelen av min oppgave.

Mer informasjon:

Om du ønsker kan jeg kontaktes for mer informasjon:

Elisabeth G. Helgaas 474 62 695 elisabeth.helgaas@tromso.kommune.no

Jeg vil ta kontakt med deg i løpet av 3-5 dager for ytterligere avklaringer. Jeg håper på positiv respons på min henvendelse, og ser fram til en spennende samtale.

Med vennlig hilsen

Elisabeth G. Helgaas

Vedlegg 2. Informert samtykke

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg er informert om:

- masteroppgaven og samtykker til at opplysninger som framkommer under intervjuet kan brukes i oppgaven
- at jeg når som helst kan trekke meg uten å måtte oppgi noen begrunnelse
- at min identitet ikke på noen måte skal framgå av denne oppgaven
- at intervjuene som tas opp som digitale lydfiler, samt de originale transkriberte intervjuene blir slettet innen utgangen av juni 2014. Fram til dette vil lydfilene og transkriberingene være forsvarlig innelåst
- At forskningsdataene er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD
- At jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelsen

Jeg bekrefter herved at jeg vil delta som respondent i forbindelse med datainnsamling til forskningsdelen av masteroppgaven i utdanningsledelse for Elisabeth Helgaas.

Sted/dato:

Navn:

Adresse:

e-post:

Underskrift:

Jeg, Elisabeth Helgaas, forsikrer at det er bare jeg som får vite om informantenes identitet.

Underskrift: _____

Vedlegg 3. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Fortell om deg som skoleleder og din skole(fakta)
Hvor lenge har du vært skoleleder? Hvor lenge har du jobbet i skolen?
Hvor stor er skolen? Hvor mange elever og hvor store er klassene?
Hvor mange lærere og assistenter er tilsatt(antall/årsverk)
Beskriv stedet der skolen ligger.

Om tilpasset opplæring

2. Hvordan organiseres tilpasset opplæring og spesialundervisning ved din skole?
3. Hvorfor organiserer dere på akkurat denne måten?
4. Hvem/hva har størst innflytelse på at dere velger akkurat denne typen organisering?
5. Hvor mange/hvilken type elever tas ut av klassen for å få tilrettelagt sin undervisning?
6. Hvor mange elever/hvilken type elever mottar undervisning på alternative læringsarenaer?

Tanker om frafall

7. Hva tenker du som skoleleder i grunnskolen er de viktigste årsakene til frafall i videregående skole?
8. Ser du noen sammenhenger mellom tiltak som blir satt inn/ikke satt inn i grunnskolen og betydninger dette kan få for frafall/gjennomføring i videregående skole?
9. Hvilke konkrete tiltak tenker du eventuelt er viktigst at grunnskolen bidrar med i kampen mot frafallet i videregående skole?
10. Hvordan ser du som skoleleder i grunnskolen på din rolle i forhold til kampen mot frafall i videregående skole?
11. Er det andre ting vi ikke har berørt rundt dette temaet som du mener er viktig å få fram?

I tillegg til spørsmålene over vil det bli stilt oppfølgingsspørsmål ut fra hva informantene svarer.

Vedlegg 4. Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Siw Skrøvset
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 27.11.2013

Vår ref: 36248 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36248</i>	<i>De som sliter tar vi ut</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siw Skrøvset</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Helgaas</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Helgaas elguhe@online.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no