

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Markus Leithe-Lajord

---

Vi har greid å ta ut det som er bra, og så bruker vi  
det

En fenomenologisk studie

We have chosen what is beneficial, and that is  
what we use

A phenomenological study

---

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 83

## **Forord**

Det å skrive en masteroppgave har vært en lærerik og utviklende prosess som har bidratt til ny og dypere kunnskap som jeg vil dra nytte av i mitt virke som lærer.

Jeg vil takke alle intervjudeltakerne som i et hektisk skoleår tok seg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt. Det samme gjelder for kolleger, ledelse og andre lærere som har vist interesse for mitt arbeid, og med det bidratt til interessante diskusjoner og perspektiver knyttet til oppgavens innhold og tema. Jeg vil også takke min veileder, Kitt Margaret Lyngsnes, for konkrete og konstruktive tilbakemeldinger.

En takk rettes også til Christer, for korrekturlesing og subtilt formulerte tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke Camilla, som igjennom hele studieåret har tilrettelagt og vært mer forståelsesfull enn hva man kan forvente av en som bor sammen med en stresset masterstudent.

Levanger, mai 2021.

Markus Leithe-Lajord

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan lærere opplever at kommunale fokusområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis. Oppgaven er en kvalitativ studie, hvor en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming ble benyttet til å analysere datamateriale som var innhentet gjennom å intervjuer åtte lærere.

Siden oppgaven retter søkelyset mot lærernes opplevelser fant jeg det relevant å analysere mine funn i lys av litteratur og forskning som omhandler profesjon og autonomi, da læreryrket kan sies å være en profesjon. En sentral del av læreres pedagogiske praksis er det å bedrive tilpasset opplæring. Med det til ettertanke har jeg i oppgavens teoridel inkludert et kapittel om tilpasset opplæring. Flere av de kommunale fokusområdene har vært evidensbaserte programmer. På grunn av dette var det også aktuelt å inkludere en del om arbeidet med forskningsbasert kunnskap i skolen, og hvordan det over tid har åpnet opp for en større bruk av evidensbaserte programmer.

Funnen i studien avdekket tre hovedtemaer. Det første temaet viste at lærerne opplever lite inkludering når det kommer til utvelgelse av kommunens fokusområder. Dette har ført til at deres pedagogiske praksis har vært preget av arbeid og utprøving av undervisningsformer som de selv ikke nødvendigvis ville benyttet. Det andre temaet viser at lærerne har bevart sin tiltro til egen kompetanse. Lærerne benytter seg av innholdet til de fokusområdene som er forenelig med eget pedagogisk grunnsyn, basert på kunnskap tilegnet gjennom utdanning og erfaring. På samme måte velger de også bort de delene av fokusområdene som bryter for mye med egen praksis. Det tredje temaet viser at lærerne selv mener at det er egen erfaring og kompetanse som er det viktigste for egen pedagogisk praksis. De benytter seg av innhold fra ulike fokusområder etter at de har gjort lokale tilpasninger og erfaringer med hva de selv mener er til elevens beste. Samtidig trekker de frem at mye av fokusområdenes grunntanker og prinsipper på ulikt vis allerede var kjent kunnskap, og at det derfor er vanskelig å si hvor stor betydning fokusområdenes innhold i seg selv har hatt for deres pedagogiske praksis.

## **Abstract**

The purpose of this master thesis was to examine how teachers experience that municipal development work has been significant to their pedagogical practice. The thesis is a qualitative study, where a phenomenological hermeneutic approach was used to analyze data material gathered by interviewing eight teachers. The thesis is focused on the teachers perspectives thus I found it relevant to analyze my findings in the light of literature and research regarding teachers profession and autonomy. An important part of the teachers pedagogical practice is to customize the curriculum, hence I have chosen to include a chapter regarding customized curriculum. Several of the municipal development work has been evidence-based programs, hence I chose to include how schools use research-based knowledge, and how that over time has opened for a greater use of evidence-based programs.

The study uncovered three main themes. The first showed how teachers experience a lack of inclusion when it comes to the selection of development work. As a result of this the teachers have used time to test and try out new ways of teaching, often many whom they would not have chosen themselves.

The second theme indicates that the teachers have kept faith in their own competence. The teachers used the parts they found compatible with their own pedagogical values, based on their own education and experience. They also chose not to use the parts which did not align with their own values.

The third theme shows that the teachers think their own experience and competence is most important when it comes to their pedagogical practice. They use contents from the development work after doing local adaptations, based on what they mean is the best for their pupils. The municipal development works' basic ideas and principals was already common knowledge, thus it was hard to say how significant it had been to their pedagogical practice.

# Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	2
1. Innledning.....	3
1.1 Bakgrunn.....	3
1.2 Formål og problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppbygging.....	6
1.4 Satsingsområder i Verdal Kommune.....	6
2. Teori.....	12
2.1 Tilpasset opplæring.....	13
2.2 Endringer i lærerprofesjonen.....	14
2.2.2 Yrkesprofesjon og profesjonell autonomi.....	15
2.2.3 Pedagogisk autonomi og kollektiv autonomi.....	16
2.2.4 Kompetansehevende eller styrende utviklingsarbeid.....	18
2.2.5 Lærerprofesjonens ansvar for forvaltning og utvikling av egen kunnskap.....	19
2.3 Forskningsbasert kunnskap og evidensbaserte programmer.....	20
2.4 Undervisningens formål.....	22
2.5 Skoleeier som tilrettelegger.....	23
3. Metode.....	24
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	24
3.2 Fenomenologi.....	25
3.3 Valg av intervju som datainnsamlingsmetode.....	28
3.3.2 Fenomenologiske aspekter knyttet til forskningsintervjuet.....	29
3.4 Utforming av intervjuguiden og utvalg.....	30
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.6 Studiens kvalitet.....	33
3.6.2 Reliabilitet og validitet.....	33

3.6.3 Generaliserbarhet .....	35
3.7 Etske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid.....	36
3.8 Transkribering og analyse .....	37
4. Funn.....	39
4.0.1 Hovedtemaer og undertemaer .....	40
4.1 Opplevelsen av lite inkludering i ulike deler av fokusområdenes arbeid.....	40
4.1.1 Manglende involvering .....	40
4.1.2 Bruk av tid og ressurser.....	42
4.2 Tiltro til egen kompetanse.....	44
4.2.1 Benytter innhold som samsvarer med eksisterende praksis.....	44
4.2.2 Velger bort det som bryter med eget pedagogisk grunnsyn.....	46
4.2.3 Manglende ønsket effekt .....	47
4.3 Bruken og betydningen av fokusområdene i praksis.....	49
4.3.1 Lokale tilpasninger .....	49
4.3.2 Opplevd endring av eksisterende praksis .....	50
5. Drøfting .....	53
5.1 Betydningen av inkludering .....	53
5.2 Fokusområdenes betydning for elevene .....	54
5.3 Forvaltning av egen kunnskap.....	56
6. Oppsummering og konklusjon .....	59
6.2 Tanker og refleksjoner rundt eget forskningsarbeid .....	60
6.3 Forslag til videre studier og avsluttende kommentar .....	61
Litteraturliste.....	62
Vedlegg:	
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	a
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	c
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	f

# 1. Innledning

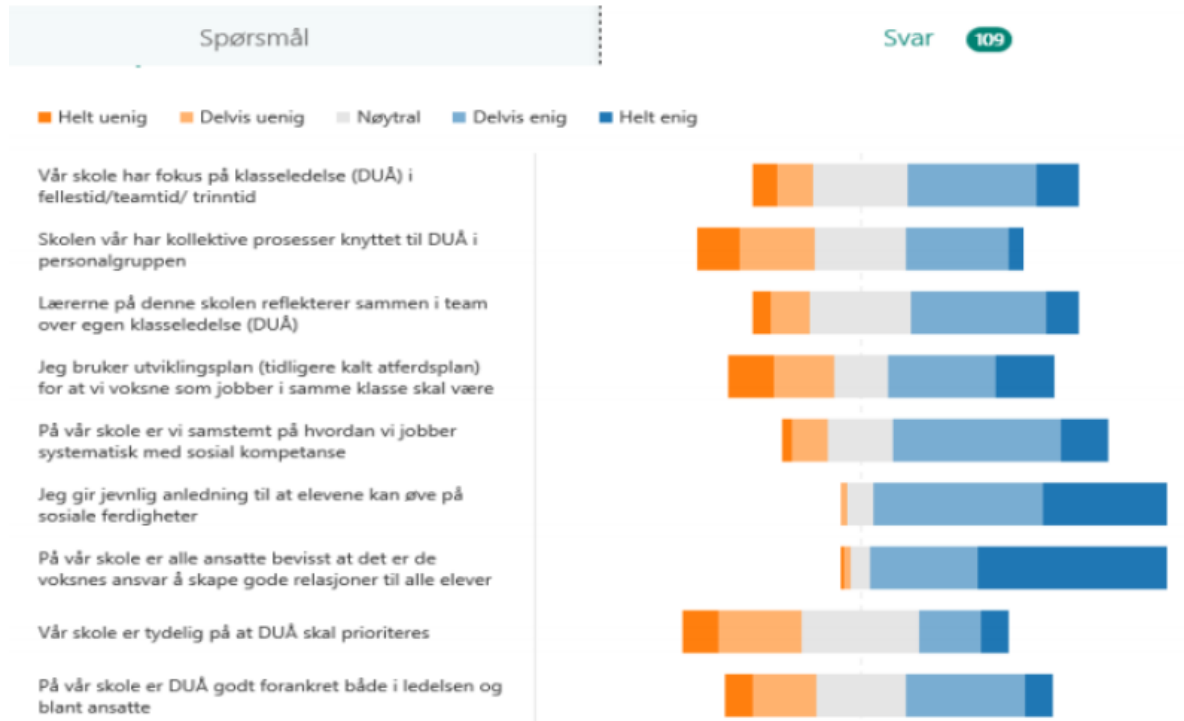
## 1.1 Bakgrunn

Med min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i Verdal kommune opplever at arbeidet med kommunale satsingsområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis

Det er flere årsaker til at jeg har valgt meg det som tema. Én av grunnene er at jeg har vært ansatt som lærer i kommunen siden 2014, og i løpet av disse årene har jeg selv hatt erfaringer med flere av disse fokusområdene. Etter å ha tenkt og reflektert over min egen deltagelse og erfaringer knyttet til disse fokusområdene ble jeg nysgjerrig på hvordan andre lærere i kommunen hadde opplevd arbeidet med de ulike fokusområdene. Mange av de utvalgte satsingsområdene i kommunen har vært programmer og metoder som tilbys av kommersielle aktører. Kommunen har brukt økonomiske midler til alt fra innkjøp av kurs- og undervisningsmaterieell til frikjøp av ansatte og egne koordinatorstillinger, med den hensikt at arbeidet skulle styrke kommunens undervisningstilbud. Sett i lys av det kan det være interessant både for egen arbeidsgiver, og andre kommuner som benytter seg av lignende satsingsområder, å undersøke hvordan lærere opplever den type arbeid, og hva de sitter igjen med.

I tillegg ble det i en redegjøring knyttet til spesialundervisning i Verdal kommune i januar 2015 satt søkelys på at andelen elever med spesialundervisning i Verdal kommune var økende (Verdal kommune, 2015a). I redegjøringen ble det sagt at i en omlegging av spesialundervisningstilbudet vil det kunne medføre endringer i enkeltvedtak og praksis knyttet til spesialundervisning, og i den sammenhengen vil det dras vekslers på den kompetansebyggingen som er gjort gjennom SOL (Systematisk observasjon av lesing) og DUÅ (De utrolige årene), og at et av de overordnede målene skulle være å styrke kvaliteten på grunntilbudet slik at flere elever skal kunne få tilpasset opplæring i form av ordinær opplæring og ikke spesialundervisning. Til slutt trekkes det også frem at en mobilisering av satsingsområdene vil være sentralt for å øke kvaliteten på tilpasset opplæring, og at arbeidet med VFL (vurdering for læring) vil ha store ringvirkninger med tanke på tilpasset opplæring. (Verdal Kommune, 2015a; Verdal Kommune, 2015b).

Fire år etter at De utrolige årene ble trukket frem som en av kommunens kompetansebyggingsverktøy ble det gjort en evaluering av programmet, som deretter ble forelagt formannskapet i Verdal kommune i juni 2019 (Verdal kommune, 2019b).



Figur 1: Skjermdump hentet fra Verdal kommunens evaluering av De utrolige årene. Svar fra 109 ansatte i skole (rapporten spesifiserer ikke om dette gjelder bare lærere eller også andre yrkesgrupper i skolen).

Ut ifra denne rapporten kunne man lese at et tilsynelatende flertall av de kommuneansatte har opplevd kursingen i De utrolige årene som nyttig. I denne undersøkelsen står det at evalueringen er gjort av alle gruppedeltagere i Verdal kommune, og at det gjelder ca. 500 ansatte. Senere i samme rapport ser man derimot at når man spør ansatte i skolen (Figur 1) er svarene mer sprikende når det kommer til spørsmål angående implementeringen av De utrolige årene. Her ser man at det er en andel som er helt eller delvis uenig i at De utrolige årene er forankret eller skal prioriteres på sin egen skole. Videre er spørsmålene som innebærer De utrolige årene formulert slik at «DUÅ» er med i parentes. Dette kan muligens være forvirrende for undersøkelsesdeltagerne, da det skaper en usikkerhet om det faktisk er *klasseledelse* eller *DUÅ* i seg selv som er mest interessant for den som gjennomfører undersøkelsen.



Det at evalueringen vektlegger lærernes erfaringer i såpass liten grad førte til at jeg ønsket å undersøke deres opplevelse av kursingen, da det er lærerne som skal bedrive tilpasset opplæring, og et overordnet mål for Verdal kommune var at flere elever skulle få tilpasset opplæring i form av ordinær undervisning og ikke spesialundervisning (Verdal kommune, 2015a).

I tillegg til de overnevnte satsingsområdene har Verdal kommune hatt flere satsingsområder tidligere. I mine intervju ønsket jeg derfor å la lærerne få fortelle om sine opplevelser knyttet til alle de ulike satsingsområdene de selv hadde vært delaktig i.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Ved å intervjuere lærere ønsker jeg å bidra til en større forståelse for hvordan arbeidet med de aktuelle satsingsområdene har hatt betydning for deres pedagogiske praksis. De erfaringene og opplevelsene lærerne deler kan forhåpentligvis bidra til økt kunnskap med tanke på hvordan lærerne forvalter sitt kunnskapsgrunnlag som profesjonsutøver, og samspillet mellom lærere, ledelse og skoleeier når det kommer til utviklingsarbeid i form av kommunale satsingsområder.

Hensikten med mitt arbeid er ikke å bygge en allmenngyldig teori, slik det sjelden er for kvalitative studier, men at man ved å få en dypere innsikt i lærernes opplevelser kan reflektere over egne erfaringer. Det kan for eksempel være lærere som selv har deltatt i lignende satsingsarbeid, eller skoleledere og skoleeiere, som også har en sentral rolle når ulike fokusområder skal iverksettes og implementeres.

En annen årsak som gjør dette temaet aktuelt er Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2016-2017)) hvor kunnskapsdepartementet vektlegger betydningen av en videre utvikling av det profesjonelle samarbeidet i skolen, blant annet gjennom formuleringen:

*Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfellesskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring. Lokale skolemyndigheter har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens det er skolelederne, i samarbeid med lærerne, som må etablere og utvikle det profesjonelle samarbeidet på den enkelte skole.*

(Meld. St. 21 2016-2017: s. 32)

Med dette til ettertanke kan forhåpentligvis min oppgave også være til nytte når lokale skolemyndigheter skal forvalte det ansvaret de er blitt gitt når det kommer til å utvikle det profesjonelle samarbeidet.

Ut ifra denne bakgrunnen og formålet har jeg formulert min problemstilling slik:

*Hvordan opplever lærere at arbeidet med kommunale fokusområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis?*

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Kjernen i en fenomenologisk studie ligger i intervjudeltakernes opplevde erfaringer, og hva disse erfaringer har hatt å si for dem (Langdridge, 2007). Oppgavens oppbygging følger som de fleste fenomenologiske studier et tradisjonelt kvalitativt format. I starten av oppgaven vil jeg presentere bakgrunnen for min problemstilling og oppgavens formål. Etter det vil jeg vise hva relevant teori og litteratur sier om emnet. I metodedelene vil jeg redegjøre for mine valg av både vitenskapsteoretisk forankring, forskningsmetode og analysemetode.

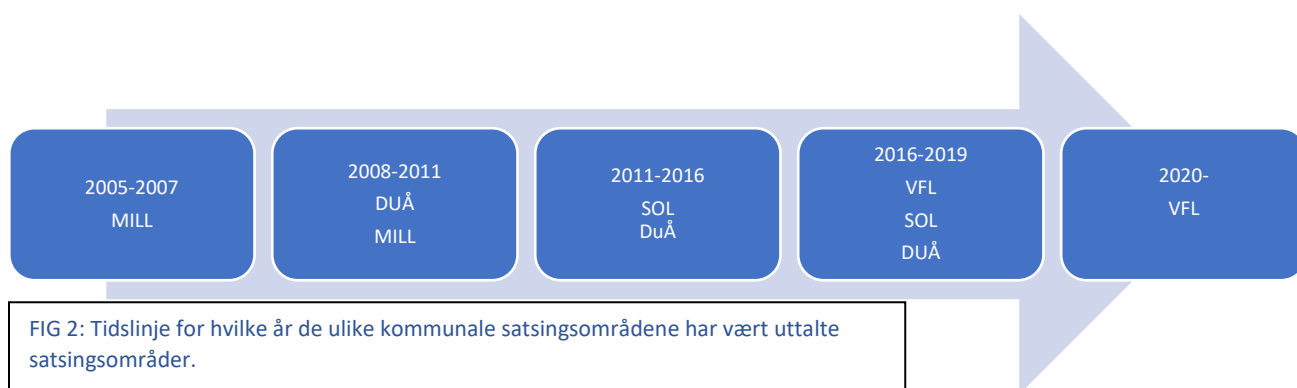
Videre vil jeg presentere mine funn gruppert i temaer, hvor utdrag fra de ulike intervjuene skal bidra til å trekke paralleller mellom datamaterialet og analysen. Til slutt vil jeg drøfte de overordnede temaene i lys av relevant litteratur før jeg avslutter med en konklusjon som oppsummerer oppgavens hovedfunn og forslag til videre undersøkelse av emnet.

### **1.4 Satsingsområder i Verdal Kommune**

I oppgaven og intervjuene vil begrepene *kommunale satsingsområder*, *kommunale fokusområder* og *utviklingsarbeid* bli brukt om hverandre, da kommunen varierer ordlyden i ulike dokumenter og uttalelser. Det som kjennetegner disse er at de er større prosjekter som har omfattet alle skolene i kommunen, og gjerne har de også pågått over flere semestre. Flere av lærerne jeg har intervjuet i min oppgave har vært delaktige i mindre kursinger/utviklingsarbeid som kan være gjeldende bare for en enkelt skole eller enkelte trinn, men fokuset i min oppgave har ligget på fokusområder som har omfavnet hele kommunen.

Verdal kommune har hatt ulike satsingsområder opp igjennom årene. De varierer i omfang når det kommer til tids- og ressursbruk, og har blitt innført med ulike mål og motivasjon. Noen satsingsområder har hatt den hensikt å styrke elevens faglige utvikling, mens andre har hatt vært mer rettet mot atferd. I tillegg til de fokusområdene som har omfavnet alle skolene i kommunen har det også vært lokale fokusområder for enkelte skoler og alderstrinn. For eksempel var satsingsområdene i 2013: *De utrolige årene*, *SOL-satsing*, *Arbeidslivsfag*, *Valgfag*, *Bedre læringsmiljø og klasseledelse*, *Alternativ skole*, *NY GIV – økt kunnskap om prinsipper for god opplæring*, *Midt Norsk realfag- og teknologisenter*, *Skolemåltid*, og *LIKT – IKT-satsing for å bedre de grunnleggende IKT-kunnskapene* (Verdal kommune, 2014c).

I min oppgave har jeg satt søkelyset på de satsingsområdene som alle kommunens lærere har vært delaktige i. Fra 2005 innebærer dette *MILL*, *DUÅ*, *SOL*, og *VFL*. Noen felles kjennetegn for disse er at de er eksterne programmer som har blitt lansert for lærerne, de har foregått over flere år, og ordlyden i ulike offentlige dokumenter (for eksempel kommunens tilstandsrapporter/kvalitetsmeldinger for skole) viser en stor tillit til programmenes lovnader om økt kompetanse for de ansatte og en bedre skolehverdag for elevene.



## Mange Intelligenser, Læringsstrategier og Læringsstiler

MILL-programmet (Mange Intelligenser, Læringsstrategier og Læringsstiler) ble utviklet av Skien skole- og barnehageavdeling, og er bygget på teoriene til den amerikanske psykologen Howard Gardner om at ulike mennesker har ulike forutsetninger for å lære (mange intelligenser (MI)), Dr. Dunn og Dr. Dunns teorier om under hvilke betingelser barn lærer best (læringsstil (L)), og Dr. Carol Santas undervisningsmodell «lære å lære», hvor kjernen er at elevene skal bli bevisst egen læring og læringsstrategier (L) (Bunting & Lund, 2006).

MILL ble vedtatt innført i både barnehager og grunnskoler i Verdal kommune av kommunestyret i februar 2005, på bakgrunn av «Plan for kvalitetsutviklings i oppvekstsektoren 2005-2008» og hadde den overordnede målsettingen at: *«Alle barn og unge i Verdal skal utvikle sine evner ut fra sine egne forutsetninger i et helhetlig oppvekstmiljø»* (Verdal kommune, 2010b).

August 2005 vedtok kommunen «Strategiplan for oppvekstsektoren», en plan som blant annet innebar at alle skoler og barnehager skulle ha en MILL-plan som omfattet læringsstrategier på hvert enkelt trinn og innføring og bruk av MILL. I tillegg skulle det arrangeres MILL-kurs for nytilsatte i kommunen hver høst (Verdal kommune, 2007).

Målet med MILL var å: *«gi barn og unge uansett bakgrunn, utfordringer og opplæring ut ifra deres egne forutsetninger og behov. Barnehage og skole skal arbeide for at barn/elever skal bli bevisst sin egen læring og øke barnets/elevens læringsutbytte. Barn og elever stiller med svært ulike forutsetninger for opplæringsvilkårene i barnehage og skole. Dette gjelder skolebakgrunn, kulturelle forskjeller i barneoppdragelse, språknivå og foreldredeltakelse. Metodevalg for opplæringen må samsvare med barnets/elevens muligheter.»*

(Verdal kommune, 2009).

Verdal kommune har fortsatt sin egen *MILL-portal* på sin hjemmeside hvor det står at prosjektet er avsluttet, og at aktivitetene inngår i vanlig drift av skolen. Det er ikke satt noen konkret dato når prosjektet ble avsluttet, men kommunen hadde et eget oppsummeringskurs med Håvard Tjora i februar 2010 (Verdal kommune, 2010a), og fra *Tilstandsrapport for grunnskolene i Verdal kommune 2011* er ikke MILL lengre nevnt (Verdal kommune, 2012).

## **De utrolige årene**

*De utrolige årene* er et evidensbasert atferdsprogram som har det uttalte målet å hjelpe barn med atferds- og sosiale vansker, både som utviklingsstøttende, forebyggende og behandlende. Programmet er utviklet av Carolyn Webster-Stratton, en amerikansk psykolog som har jobbet med utviklingen av metoder for atferdsproblemer og oppmerksomhetsforstyrrelser hos barn(<https://dua.uit.no/om/>).

Verdal kommune startet sitt arbeid med De Utrolige Årene (DuÅ) i 2008 og hadde DuÅ som en av sine fokusområder frem til høsten 2020. De utrolige årene skulle være både et universalforebyggende tiltak og et spisset tiltak mot grupper med ekstra behov. To av de uttalte målene med programmet var:

*«Gjennom denne omfattende satsningen er målet å skape et mer robust grunntilbud. Lykkes vi med dette vil flere barn/unge få et godt nok tilbud innenfor den ordinære virksomheten, og dermed vil trenden med at flere får behov for spissede tiltak (spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning eller andre tjenester) kunne motvirkes. Det vil igjen kunne frigjøre midler som kan brukes til ytterligere styrking av grunntilbudet og igangsetting av ny aktivitet.»*

(Verdal kommune, 2014a)

*«Når man anvender programmet som universalforebyggende tiltak er målet å utvikle profesjonell klasse-/gruppeledelse og derved sette ansatte i skolen/barnehagen i stand til å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer og håndtere atferdsproblemer når de har oppstått»*

(Verdal kommune, 2014b)

I løpet av 2014 skulle alle ansatte ha gjennomført sin opplæringsperiode, og de kommende årene etter det bli det planlagt «... omfattende arbeid med oppfølging på alle enhetene for å påse at alle bruker de prinsippene som ligger til grunn for DUÅ» og at «Programmet «De utrolige årene» (DUÅ) prioriteres som virkemiddel er det ikke på valg for de som er ansatt i oppvekstsektoren i Verdal kommune om de vil jobbe etter grunnprinsippene i DUÅ eller ikke (Verdal kommune, 2014b).

I 2015 hadde alle skoler og barnehager fått opplæring i programmet, og det var blitt kjørt to nyansattekurs, hvor hensikten var å sikre en kontinuitet på de ulike enhetene. I tillegg var de igangsatt en implementeringsjobb som skulle pågå frem til 2020 (Verdal kommune, 2016c). Fra høsten 2020 sluttet Verdal kommune med DuÅ-kurs for nytilsatte.

## Systematisk observasjon av lesing

*Systematisk observasjon av lesing* (SOL) er et forskningsbasert verktøy utviklet lærere i Gjesdal kommune med veiledning av professor Torleiv Høien (Øygarden Kommune, 2020)

SOL er et systemverktøy som har den hensikt å hjelpe lærere med å kartlegge elevers leseutvikling, og som skal fungere som et kompetansehevingsprogram for lærere.

Dette gjøres gjennom at eleven «soles» (lesing av ukjent tekst høyt til lærer) to ganger årlig slik at læreren får en oversikt over hvor eleven befinner seg på «lesepyramiden» (Verdal kommune, 2015c).



Figur 3: Sol-pyramiden. Hentet fra: <https://www.sol-lesing.no/>

Verdal kommune innførte SOL for sine skoler etter at de hadde sett et behov for å satse ekstra på lesing. Sol som verktøy skulle blant annet være kunnskapsfremmede om leseutvikling for alle lærere på alle trinn, heve elevens lesenivå, og gi konkrete tilbakemeldinger til elever og foreldre. Målsetningen med satsingen var å gi langsiktige gevinster i alle fag for elevene (Verdal kommune, 2016c)

2017 var det siste året SOL var nevnt som et av kommunens fokusområder. Fra 2018 er SOL nevnt som et verktøy skolen har med tanke på å utvikle god og funksjonell leseforståelse (Verdal kommune, 2019a; Verdal kommune, 2020).

## Skolebasert vurdering for læring

Skolebasert vurdering for læring (Vurdering for læring/VFL) er et nettkurs utviklet av Høgskolen i Innlandet og Kompetanse Norge, og har den hensikt å «utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» og at «optimal tilstand ved avslutning av kurset er at «Alle lærere utøver en kollektiv vurderingspraksis som er svært gunstig for elevenes læring og kompetanseutvikling» (Høgskolen i Innlandet).

Våren 2017 ble det besluttet at alle skoler i Verdal skulle ha vurdering for læring som et felles utviklingsområde etter at rektorer fra tre pilotskoler som hadde jobbet med sin vurderingspraksis delte sine fortløpende erfaringer med kommunens øvrige rektorer (Verdal kommune, 2017; Verdal kommune, 2016c).

Hovedhensikten med denne satsingen var å gi elevene gode tilbakemeldinger som skulle hjelpe dem videre i deres læringsprosess. I tillegg skulle den kollektive satsingen på vurdering for læring skape mening og motivasjon for elevene med å bidra til bedre vurderingspraksis og bedre tilpasset opplæring (Verdal kommune, 2020).

De ulike fokusområdene som har preget det lokale utviklingsarbeidet i Verdal kommune har hatt både det som Peder Haug (2016) beskriver som en smal forståelse og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Haug mener at begrepet «tilpasset opplæring» er *retorisk nærmest perfekt* (Haug, 2016: s. 436), da de aller færreste vil være uenig i tilpasset opplæring som et ideal, men at det kan være svært utfordrende å praktisere. Samtidig trekker han frem at selv om det kan ligge ulik kunnskap og informasjon til grunn for tilpasset opplæring er det ingen metoder som kan anbefales, og som garantert fungerer for alle i skolen i alle situasjoner.

## 2. Teori

I teoridelen av oppgaven ønsker jeg å presentere hvilken litteratur og forskning jeg bygger min oppgave på. Oppgavens problemstilling retter fokuset mot *lærerne*, og læreryrket er en profesjon, et begrep som tradisjonelt har vært knyttet til yrkesgrupper som har gjennomgått en formell og spesialisert utdanning, og med det skaffet seg en spesifikk vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap (Abbott, 1988).

*«Fra et profesjonsteoretisk perspektiv kjennetegnes profesjonsutøvere av å stå i en samfunnskontrakt der de har fått utvalgte ansvarsoppgaver de kan utføre med en viss grad av autonomi»* (Hermansen, 2018: 27).

Lærerprofesjonalitet kan defineres som:

*«yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning»* (Lund et al., 2015: s. 34)

Tradisjonelt har læreryrket nytt stor grad av autonomi, en faktor som har preget læreres pedagogiske praksis. Etter hvert som det har blitt en økning i kommunale fokusområder og utviklingsarbeid som skal fungere som retningsgivende for lærerens yrkesutøvelse (Sørreime, 2020), og med bakgrunn i de overnevnte definisjonene av hva som kjennetegner et profesjonsyrke, fant jeg det relevant å analysere mitt datamateriell med teori og litteratur knyttet til lærerprofesjonen, autonomi, og profesjonalitet.

Siden flere av de kommunale fokusområdene har tatt utgangspunkt i ulike evidensbaserte programmer vil jeg også inkludere et delkapittel som omhandler hvordan de fungerer som verktøy for utvikling i skolen. Selv om oppgaven min har fokuset rettet mot lærernes opplevelser vil jeg også kort inkludere teori som omhandler skole- og organisasjonsutvikling, da jeg mener det er viktig å ha en forståelse for hvordan skoleeier kan være en viktig bidragsyter for læreres utviklingsarbeid, og hvordan det kan bidra til å styrke tilpasset opplæring.

I teorikapitlet vil jeg ikke tydelig skille mellom teori- og forskning, men trekke frem ulike perspektiver underveis i fremstillingen av delkapitlene.



## 2.1 Tilpasset opplæring

I oppgavens problemstilling bruker jeg begrepet *pedagogisk praksis*, noe som kan sies å stå i sammenheng med tilpasset opplæring, da Utdanningsdirektoratet (2020) definerer tilpasset opplæring som *tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen*. Dette skal gjelde for alle elever, og det skal ligge til grunn når undervisning planlegges, gjennomføres og vurderes, altså lærerens pedagogiske praksis.

Tilpasset opplæring blir med andre ord et overordnet prinsipp som gjelder både for ordinær undervisning og spesialundervisning, og skal med det ikke bli sett på som en erstatning for retten til spesialundervisning. Det blir ofte gjort et skille mellom forståelsen og praktiseringen av tilpasset opplæringen, hvor man har en smal forståelse og en vid forståelse (Haug, 2016). Den smale forståelsen bygger på at tilpasset opplæring hovedsakelig handler om individuell tilpasning, og at undervisningen må legges opp slik at den passer konkret for hver enkelt elev. Den vide forståelsen har et mer kollektivt perspektiv, hvor utgangspunktet er å få fellesskapet til å fungere slik at hver enkelt elev får tilstrekkelig utbytte av opplæringen.

Moen (2017) mener at *variasjon* er stikkordet når det kommer til tilpasset opplæring av den ordinære undervisningen, at en differensiering av for eksempel tid, arbeidsoppgaver, mengde og vanskegrad er muligheter for å tilpasse den ordinære opplæringen. Moen påpeker videre at organiseringen av den norske skolen, med fellesskoletankegangen og ivaretagelse av elevmangfoldet, vil det alltid være noen elever som ikke vil få et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen. For de elevene det gjelder vil det være et behov for spesialundervisning. Tilpasset opplæring vil alltid være kontekstavhengig, og det er lærerne selv som må vurdere hvordan tilpasset opplæring best skal utføres i praksis, basert på sin egen pedagogiske kunnskap og relasjon til hver enkelt elev (Moen, 2017). Tilpasset opplæring skal bidra til at skolen passer for alle, og alle skal ha utbytte av skolen og finne seg til rette (Haug, 2011). Tilpasset opplæring er ikke en juridisk rett, men noe lærerne skal gjøre innenfor de gjeldene rammer. Det er hensynet til elevfellesskapet som er det overordnede, og det er innenfor dette fellesskapet at det skal legges til rette for tilpasning (Haug, 2011).

Selv om begrepet tilpasset opplæring kan sies å være et politisk begrep finnes det også læringsteoretiske argumenter for tilpasset opplæring (Moen, 2017). Sosiokulturell læringsteori og Vygotskys teorier om barns *utviklingsnivå* og *utviklingszone* vektlegger betydningen av at man klarer å tilrettelegge undervisningsaktiviteter som retter seg mot elevens utvikling.

Dette innebærer at man ikke bare kan gi barn oppgaver som de allerede mestrer, men at man gir oppgaver som kan løses ved hjelp av enten en voksen eller en annen med mer kompetanse enn seg selv (Moen, 2017). Å tilrettelegge læringsaktiviteter i klasserommet som tar hensyn til elevenes nærmeste utviklingssone vil i praksis innebære å drive med tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I tillegg til Vygotskys tanker om tilrettelegging av undervisningen kan man også trekke paralleller mellom tilpasset opplæring og Banduras teori om mestringsforventning (Moen, 2017). Banduras (1997) teori handler om i hvilken grad eleven har forventninger til sine egne forutsetninger for å kunne gjennomføre en oppgave, og den viktigste kilden til denne forventningen er mestring. Autentiske mestringserfaringer av tidligere lignende oppgaver vil bidra til å styrke elevens egen forventning til å kunne gjennomføre lignende oppgaver. Mestringsforventning er en faktor som har betydning for elevers motivasjon. Elever som arbeider med oppgaver de er forventet å mestre yter størst innsats og er mest utholdende, og disse forventningene påvirker også aktivitetsvalg (Moen, 2017).

Peder Haug (2016) trekker frem at det å arbeide med og i fellesskapet vil være å foretrekke når man skal gi tilpasset opplæringen, da det også ivaretar andre viktige elementer som skolen har ansvar for, som for eksempel utvikling av samarbeid og fellesskap. Det er viktig at lærernes planlegging, organisering og gjennomføring av undervisningen, altså lærerens pedagogiske praksis, legger til rette slik at alle elever opplever mestring (Moen, 2017). For å lykkes med dette blir tilpasning av undervisningen helt sentralt, og tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp som gjelder alle deler av undervisningen i norsk skole, enten det er på individnivå eller kollektivt nivå.

## **2.2 Endringer i lærerprofesjonen**

Når man skal prøve å forklare endringene i læreprofesjonen de siste tjue årene, og den endringen den har vært igjennom har det blant annet blitt pekt på New Public Managements inntog i offentlig sektor (Røvik, 2014). En annen årsak er at etter de første PISA-undersøkelsene ble publisert utløste det en debatt angående skolekvaliteten i Norge. For at man skulle få bedre resultater i fremtiden ble det sagt at både lærere og skoleledere burde være innstilt på utvikling og forbedring, og ledelse og ansvarliggjøring skulle være en sterk bidragsyter til dette (Hall et al., 2015; Garbo & Raugland, 2017). I den samme tidsperioden som de første PISA-undersøkelsene ble publisert startet blant annet Verdal kommune arbeidet med MILL som satsingsområde.

I Kunnskapsdepartementets rapport fra 2016 *Om lærerrollen. Et Kunnskapsgrunnlag* brukes begrepene «professionalism from above» og «professionalism from within» som skiller mellom myndigheters og arbeidsgivers styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid, og en yrkesgruppe som selv søker å etablere en relativ autonomi og løfte seg mot profesjonsstatus. Rapporten påpeker at disse begrepene ikke må bli sett på som motsetninger, og at den ene er utlukkende positivt og at den andre er utelukkende negativt, men at alle profesjoner vil befinne seg innenfor ulike grader av disse, og at en viss form for «professionalism from above» derfor også kan innebære en nødvendig og ønsket støtte som bidrar til «professionalism from within».

### **2.2.2 Yrkesprofesjon og profesjonell autonomi**

Over tid har profesjonsyrkene endret seg, og det som tradisjonelt sett kan beskrives som «yrkesprofesjonalitet» har etter hvert blitt utfordret av «organisasjonsprofesjonalitet» (Min oversettelse av begrepene «occupational professionalism» og «organizational professionalism»). Mens yrkesprofesjonaliteten bygger på tanken om partnerskap, kollegialitet, skjønnsmessig utøving, og tillit er organisasjonsprofesjonaliteten tydeligere basert på en hierarkisk struktur med mer byråkrati, standardisering, evaluering og ytelsesanmeldelse (Evetts, 2011). Denne arbeidsformen har hatt utilsiktede konsekvenser når det kommer til organisering og prioritering av arbeidsoppgaver, hvor en økning av «målbare» oppgaver har ført til en neglisjering av mindre målbare oppgaver, og økt byråkratisering har tatt tid som i stedet kunne kommet brukerne til gode (Innenfor skolevesenet blir eleven brukeren, selv om dette begrepet er tradisjonelt knyttet til helse- og omsorgssektoren). Selv om en viss form for standardisering av arbeidsmetoder kan være en viktig kontroll av underyttere på arbeidsplassen, kan det samtidig virke avskrekkende for den kreative, innovative og inspirerende profesjonsutøveren (Evetts, 2011).

Endringen fra yrkesprofesjonalitet til organisasjonsprofesjonalitet kan bli sett i sammenheng med lærernes overgang fra «autorisert autonomi» til «regulert autonomi». Med autorisert autonomi står læreren stort sett fritt, innenfor rimelighetens grenser, basert på tillit til profesjonell skjønnsutøvelse, men på grunn av et økt kontrollbehov og standardisering av arbeidet, blir også lærerens arbeid mer standardisert, innsnevret og regulert, og yrkesutøvelsen blir mer overvåket i form av arbeidsprosess og resultater (Lundström, 2015).

For yrker som utøver profesjonell autonomi innebærer det at profesjonsutøveren har frihet til å definere hva sitt eget yrke omfatter med tanke på blant annet formell utdanning, kvalitetskriterier, kontrollmekanismer og etikk (Frostenson, 2015).

*Fra et profesjonsteoretisk perspektiv kjennetegnes profesjonsutøvere av å stå i en samfunnskontrakt der de har fått utvalgte ansvarsoppgaver de kan utføre med en viss grad av autonomi (Hermansen, 2018: 27).*

Hermansen (2018) mener at nøkkelordene i denne forståelsen er «samfunnskontrakt» og «autonomi». Hun skriver at siden lærerarbeidet ikke kan standardiseres på en enkel måte så har lærerne fått et betydelig handlingsrom til å bestemme hvordan deres arbeid skal løses på best mulig måte, altså det vi kan betegne som autonomi. For lærere blir ofte dette begrunnet med prinsippet om *metodefrihet*. Friheten til å velge undervisningsmetoder og læremidler som læreren selv mener er mest hensiktsmessig med tanke på elevens læringsutbytte.

Det som lærere ofte vil kalle for metodefrihet kan man også kalle for utøvelse av skjønn. I profesjonelt arbeid blir utøvelse av skjønn sett på som selve kjernen. Profesjoner anvender generell kunnskap som skaper «rom for» ulike handlingsalternativer en aktør kan gjøre i enkelttilfeller. For læreryrket blir profesjonens kjerne da det handlingsrommet man har til å tilpasse og utøve undervisningen i skolehverdagen, altså didaktikken (Molander, 2013; Hopmann, 2003).

### **2.2.3 Pedagogisk autonomi og kollektiv autonomi**

En annen måte å omtale autonomi er det som Eden (2001) beskriver som «pedagogisk autonomi» («The logic of confidence»). Pedagogisk autonomi innebærer at systemet ikke blander seg inn i lærergjerningen og man går ut ifra at de (lærerne) er kompetente i sitt arbeid. Eden mener at pedagogisk autonomi har flere funksjoner. Den trumfer inkonsekvensen mellom politikk og implementering, den støtter vanskeligheten av den spontane vurderingen profesjonsutøveren må gjøre i en utfordrende lærer-elev-interaksjon, den er et svar på kravet til profesjonalitet, og den gir lærere en ideologisk forpliktelse til sitt arbeid.

Internasjonalt har ulik forskningslitteratur vist at autonomien til både skolen og lærerne er satt under sterkt press av en prestasjonskultur, hvor en uttrykt mistanke relatert til lærernes kompetanse, har blitt etterfulgt av en vektlegging av standardiserte og evidensbaserte arbeidsmetoder (Haugen, 2019). I Norge kan man se de lignende trendene i Oslo-skolen, med en uttrykt bekymring over lærere som ikke følger ønskede metoder og arbeidsmåter som blir foreslått av skoleeier. Samtidig påpekes det at lokale faktorer er viktig å ta med i regnestykke når man driver med skoleforskning, og forskningen på autonomien til lærere i distrikts-Norge er lite utbredt (Haugen, 2018). Frostenson (2015) trekker frem det samme poenget i sin artikkel, at med et desentralisert skolesystem vil det å være lærer innebære store individuelle forskjeller fra skole til skole, og basert på det så vil også lærernes opplevelse av autonomi også variere.

Frostenson (2015) stiller spørsmålet om profesjonsforskningen i for stor grad konkluderer med at læreryrkets tap av profesjonell autonomi også innebærer tap av autonomi i praksis. Frostenson skiller mellom det han kaller for *generell profesjonell autonomi*, og *kollegial profesjonell autonomi og individuell autonomi*. Den *generelle* profesjonelle autonomien omfatter selve rammene til et profesjonsyrke. For lærere vil det være organiseringen av skolesystemet, lovtekster, pensum, skoleprosedyrer og lærerutdanning.

Den *kollegiale* og *individuelle* autonomien omfatter lærernes frihet til å påvirke og bestemme i praksis på lokalt nivå, enten på kollektivt eller individuelt nivå. Samtidig påpeker han at opplevelsen av individuell autonomi først er mulig når skoleeier enten har begrenset sin egen mulighet til å hindre den (gjennom for eksempel strenge kollektive rutiner og obligatoriske- og standardiserte arbeidsformer), eller ikke viser interesse i å gjøre det, muligens på grunn av stor tillit gitt til den enkelte lærers mandat.

Hermansen (2018) mener at i dagens kunnskapssamfunn er det flere utfordringer som gjør det vanskelig å utelukkende basere seg på individuelle former for autonomi. Blant annet innebærer yrkesutøvelsen til lærere en slik bredde av fagfelt at det vil være et urimelig krav å forvente at hver enkelt lærer skal klare å forholde seg til alle disse, og med det til ettertanke kan det være at en form for mer kollektiv autonomi kan bidra til å styrke læreres arbeidsvilkår. Her må man da igjen jobbe med å finne balansen mellom den individuellele skjønnsutøvelse i den daglige undervisningen og kollektive ansvarsområder og handlingsrom (Hermansen, 2018).

## 2.2.4 Kompetansehevende eller styrende utviklingsarbeid

Når skoleeier initierer tiltaksområder kan det bli sett på som en form for støtte til profesjonalisering innenfra, hvor hensikt kan være å løfte de ansattes individuelle og kollektive autonomi gjennom å styrke deres kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utfordringene kan oppstå når denne formen for utviklingsarbeid går fra å oppleves som kompetansehevende til styrende. Mausestaden og Mølstad (2015) gjennomførte fire gruppeintervju basert på en undersøkelse som viste at norske lærere ønsket både en stor grad av autonomi og en stor grad av kontroll over deres arbeid. Gjennomgangstemaet i alle intervjuene var at lærerne ønsket styring av innhold, men ikke metode. En intervjudeltager uttrykte at innholdet gjerne kunne være bestemt eksternt, men at det var viktig med en viss grad av metodefrihet fordi at hvis metoden var «presset ned over hodet på oss» så opplevdes det som stressende og man følte seg overkjørt. En faktor for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen er at skoleeier/skoleleder inkluderer lærerne gjennom arbeidsprosessen gjennom dialogmøter som innbyr til felles refleksjoner og diskusjoner, med en åpenhet for kritiske spørsmål. Slike møter kan bidra til at utviklingsarbeidet gir mer mening, noe som fører til at lærerne vil være mer villige til å være delaktige i skolens utvikling (Henriksen, 2018)

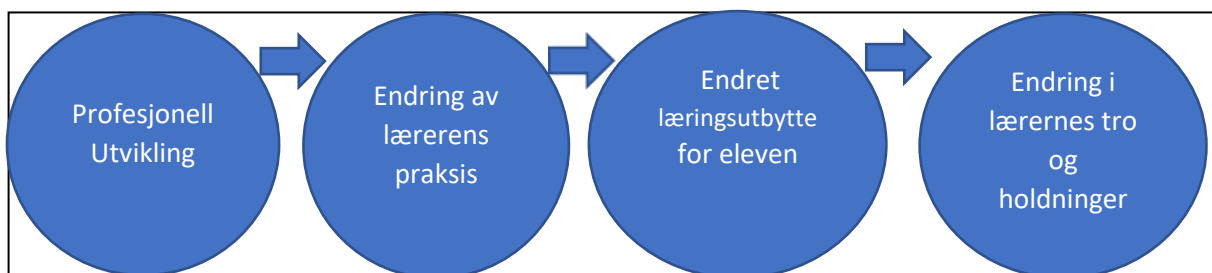
Videre i Mausestaden og Mølstads studie fortalte lærerne hvordan de kunne oppleve kommunen som en forstyrrende faktor for egen autonomi når det kom til ansvarliggjøring og håndtering av lokalt utviklingsarbeid og resultater. Når lærerne ønsket tydeligere direksjoner med tanke på veiledningskriterier så var disse ofte rettet mot stat, og ikke kommune. Lærerne var primært skeptisk til lokalt utviklingsarbeid som de opplevde at innskrenket deres autonomi i klasserommet. De opplevde at lokale initiativ som ga klare retningslinjer med tanke på metodikk som problematisk, selv om noen lærere også beskrev betydningen av å utvikle en felles praksis. Eksempler på en slik form for kollektivt arbeid kan være for eksempel være skoleprogrammet PALS, som følger en veldig tydelig modell, hvor det forventes samme reaksjonsmønster fra hele personalgruppa. Haugen (2019) viser til at selv om en slik systematisering av den pedagogiske praksisen kan virke deprofesjonaliserende så uttrykker også noen lærere at de finner denne formen for arbeid betryggende, da de opplever at skolen har en form for kollektivt handlingsmønster.

## 2.2.5 Lærerprofesjonens ansvar for forvaltning og utvikling av egen kunnskap

Læreprofesjonen innebærer en forvaltning av egen kunnskap, ansvar og autonomi, områder som også vil være ønskelig å styrke i fra skoleeiers side (Hermansen & Mausethagen, 2016).

Hermansen og Mausethagen trekker fram at i tillegg til forvaltning av eksisterende kunnskap er også videreutvikling og kvalitetssikring av sin egen praksis og kunnskapsbase en viktig dimensjon av læreryrket. Å utvikle denne kunnskapsbasen forutsetter både kreativt og konstruktivt arbeid med kunnskapsressurser, spesielt når disse kunnskapsressursene kjennetegnes av å være abstrakte og generiske kan de ikke tas i bruk helt uten videre, men de må utforskes, videreutvikles og (re)kontekstualiseres før de kan bli en del av det daglige arbeidet. Videre påpeker de at for at ny kunnskap skal kunne implementeres i yrkesutøvelsen til lærere må etablert praksis, forståelse for egen rolle, og ny kunnskap utforskes kritisk og settes inn i sammenhenger. Hvis disse elementene ikke er på plass er det lite sannsynlig at lærerne utvikler et eierforhold til den nye kunnskapsressursen og at den vil kunne bli integrert i det daglige læringsarbeidet.

Guskeys (2002) modell for læreres endring i praksis tilsier at en signifikant endring kommer primært etter at de selv har erfart økt læringsutbytte for sine egne elever. Poenget med modellen er at det er ikke endring av praksis i seg selv, men en opplevelse av suksessfull implementering av ny pedagogisk praksis som endrer læreres tro og holdninger. De tror at det virker fordi at de har sett og erfart det selv i praksis.



Figur 4: Guskeys modell for læreres endring praksis (laget lik fra Guskeys artikkel)

Endringsmodellen er basert på ideen om at endring primært er en erfaringsbasert læringsprosess for lærere. Metoder som lærere selv opplever at virker er de som vil bli brukt og beholdt, da både med tanke på faglig- og sosial utvikling hos eleven.

## 2.3 Forskningsbasert kunnskap og evidensbaserte programmer

For å realisere tilpasset opplæring i skolen argumenterer Thomas Nordahl (2012) for at forskningsbasert kunnskap om hva som er kvalitativ god undervisning bør ligge til grunn for alle tilnærminger og valg av undervisning. Nordahl mener at det er et paradoks at den individualiserte forståelsen av tilpasset opplæring gir dårligere skolerresultater, når prinsippet om individualisering egentlig skulle bidra til bedre skolerresultater. Videre påpeker han at det i skolen blant annet er et behov for mer forskningsbasert og systematisk endringsarbeid i skolen.

Det som blir trukket frem som noen av de viktigste argumentene for å bruke en forskningsbasert praksis i skolen er at slike undervisningsmetoder og praksis handler om hva som gir gode resultater på kort og lang sikt (Ogden, 2018). Vellykket anvendelse av forskningskunnskap i skolen kan være positivt for både det faglige og sosiale læringsmiljøet på skolen, og en økning av den typen arbeid fremmes best hvis man har praktiskorientert formidling av kunnskapen, kommunal støtte, verbal oppfølging og tilgjengelige støttespillere (Ogden, 2018).

I praksis kan det å anvende forskningsbasert kunnskap være utfordrende for lærere av flere årsaker (Mausethagen, 2015). En av grunnene er at forskningsbasert kunnskap kan bli presentert som noe nytt, og at lærerne mener at det som blir presentert og begrunnet i forskning er noe som har vært kjent for dem i fra før (Mausethagen, 2015). Det er ikke den forskningsbaserte kunnskapen i seg selv som avgjør hvor villig lærerne er til å bruke det, men ofte kan det bli formidlet i en form som ikke er godt nok tilpasset lærernes praktiske behov i arbeidshverdagen (Ogden, 2018). Ogden oppsummerer dette med at skal forskningsbasert kunnskap kunne anvendes i en større grad må forskningen være lett tilgjengelig for lærerne, de må muligheter til å planlegge og reflektere over forskningsbaserte aktiviteter sammen med kolleger, og den må oppleves som relevant for lærerne.

Lærernes daglige arbeid er full av praktiske utfordringer og dilemmaer som krever erfaringsbasert kunnskap heller enn teoretisk kunnskap, noe som fører til at lærere ofte må kombinere analytisk og forskningsbasert kunnskap med en mer spesiell og erfaringsbasert kunnskap (Bulterman-Bos, 2008).



Jfr. Mausethagen (2015) ønsker lærere å være ansvarlig for forvaltningen av erfaringsbasert kunnskap, og det å kunne begrunne sin undervisning og praksis i forskning. Lærerne så på det å begrunne sine handlinger som en del av det å ta profesjonelt ansvar, og snakket mest om forskning som legitimering heller enn anvendelse.

De siste tjue årene har både Utdanningsforbundet og lærere blitt mer opptatt av bruken av forskning og forskningsbasert kunnskap som en del av læreprofesjonen (Mausethagen, 2015). I løpet av den samme tiden har det vært en sterk økning i evidensbaserte programmer som ønsker å få innpass i skolen (Pettersvold & Østrem, 2019). Hensikten til programmene kan variere, noen skal styrke elevens faglige prestasjon, mens andre retter seg mer mot atferd og det sosiale. De presenteres som standardiserte, og ofte forskningsbaserte, metoder som kan implementeres i hvilken som helst skole, og ved å være programlojal skal man oppnå ønsket og lovet effekt (Pettersvold & Østrem, 2019).

Evidensbaserte programmer og manualer kan ved første øyensyn ofte virke både forlokkende og tillitsvekkende når de presenterer en metode som skal kunne fungere hos hvilken som helst skole (Haugen, 2018). Det er blitt påpekt at denne generaliseringen av pedagogisk praksis også kan være en av programmenes svakhet. Programmene i seg selv tar ikke nok hensyn til den konteksten de blir introdusert i, og ved at hele kollegiet innretter seg etter et bestemt verdigrunnlag vil andre verdier bli tilsidesatt eller tapt (Haugen & Hestbek, 2017). Et viktig ansvar for lærere som profesjonsutøvere blir med det å se i hvilke sammenhenger evidensbaserte programmer kan være hensiktsmessig for elevens opplæring, og hvor de kommer til kort (Kvernbekk, 2018).

Aabro (2019) påpeker at hvis ambisjonene med å bruke evidensbaserte program er mer basert på politikk enn pedagogikk, hvor man ønsker en tydeligere instrumentell tilnærming i jobbingen med barn, kan dette være faktorer som fører til tap av både tillit og profesjonsautoritet hos de ansatte. Det å utøve pedagogisk skjønn er en såpass sammensatt praksis at den krever et rom for fleksibilitet, en fleksibilitet som man kan risikere at forsvinner hvis det blir overlesset av standardiserte metoder og prosedyrer som skal anvendes i arbeidshverdagen (Kvernbekk, 2018).

Pettersvold og Østrem (2019) trekker frem at flere av de evidensbaserte programmene som har den hensikt å forebygge utfordrende atferd bygger på et behavioristisk syn, og kommer med «verktøy» som skal være til hjelp slik at barnet skal vise «positiv atferd».

De mener at ved å gi de ansatte i skolen «verktøy» som skal styre deres pedagogiske praksis blir også deres handlinger, som for eksempel anerkjennelse, ros og relasjonsbygging, instrumentalisert, noe som kan føre til at man mister det genuine i møte med enkelteleven. I stedet blir det relasjonelle møte med barnet gjort med den hensikt å fremme en bestemt atferd, og da helst en atferd som blir verdsatt av de voksne (Pettersvold & Østrem, 2019).

## 2.4 Undervisningens formål

Evidensbaserte programmer klarer ikke å forutse hvilke faktorer som råder rundt skolen og eleven (Biesta, 2010). Biesta (2014) mener at når alt kommer til alt så handler ikke undervisning om å følge gitte retningslinjer, men det krever lærere med god dømmekraft som er i stand til å foreta kloke, situasjonsbaserte vurderinger av hva som er pedagogisk ønskelig. En arbeidsform bestående av mer standardiserte arbeidsmetoder og en kollektivt bestemt metodikk, kan være en form for det som Gert Biesta omtaler som *misforstått konstruktivisme*.

Ifølge den klassiskkonstruktivistiske tankegangen, utviklet i sin tid av Piaget, står ideen om at læring er noe som blir konstruert subjektivt og kognitivt sentralt, og de sosiale rammene som omfatter eleven vektlegges i liten grad. Mens Piaget var opptatt av hvordan kunnskap ble konstruert «innenfra» vektla Vygotsky de sosiale rammene rundt eleven i større grad, samtidig som han også var opptatt av elevenes egen iboende utviklingszone, og hvordan omgivelsene rundt fungerte som tilrettelegger for å hjelpe eleven å skape ny kunnskap (Beck, 2016).

Biesta (2014) stiller spørsmål om undervisningens formål skal være noe mer enn bare tilrettelegging for læring, og hvilken rolle læreren som person har å si. Dette mener han ikke som en form for kritikk eller analyse av konstruktivismens ideer, men hvordan forståelser, eller misforståelser, av konstruktivismen har bidratt til en bagatellisering av lærerrollen.

Forfatterne av TALIS-undersøkelsen fra 2013 bruker begrepet «diktert profesjonalitet», når de omtaler land som prøver å sikre profesjonalitet gjennom (nasjonale) retningslinjer og standarder, og at det er noe annet enn «utøvd profesjonalitet» som ligger i lærerens praksis. De mener at diktert profesjonalitet er feil veg å gå, og at en langsiktig endring for skolen er å sikre lærerne et best mulig kunnskapsgrunnlag, solide kolleganettverk og frihet til å ta gode avgjørelser (Shirley, 2018).

## 2.5 Skoleeier som tilrettelegger

For skoleeiere som ønsker å skape gode faglige og sosiale resultater er det å satse på utvikling av læreprofesjonen grunnleggende (Roald et al., 2012). Lærere som kontinuerlig jobber med utvikling av elevens læringsmiljø er ifølge Postholm og Emstad (2014) en del av det som beskrives som et profesjonelt læringsfellesskap. Et profesjonelt læringsfellesskap skal bidra til at lærere får ny forståelse for hva som kan bidra til endring i elevens læring. En skoleledelse som analyserer og vurderer enhetens kompetanse, og behov for kompetanseutvikling, og samtidig systematisk iverksetter tiltak som kan utvikle denne kompetansen har betydning for å få bedre tilpasset opplæring (Unneland & Buli-Holmberg, 2020).

Skoleeiere som både signaliserer og legger til rette for kvalitetsutvikling for lærere fremmer en kontinuerlig forbedring av den tilpassede opplæringen (Skogen, 2008). Ved å bruke det eksisterende profesjonsfellesskapet på en skole til å skape læring og utvikling i samarbeid med hverandre kan lærerne bidra med sin kompetanse. En OECD-rapport fra 2014 viser at lærere ønsker å prøve ut nye ideer, og at de ønsker både tid og rom til å reflektere over egen læring, bruke faglig dømmekraft og styrke sin kunnskap om elevens læring (Shirley, 2018). For kommuner som ønsker å øke sjansen for å påvirke skolens praksis i et bredt kvalitetsperspektiv må kombinere flere styringsverktøy, og ha tydelighet på kommunal politikks betydning for skolens praksis og legge til rette for møtearenaer og dialog med skoleledere og lærere (Berg, in press).

Skal arbeidet med satsingsområder og utviklingsarbeid ha en varig og positiv påvirkning på sine ansattes pedagogiske praksis er ikke initiering av fokusområder med kursing og oppfølging nok i seg selv. Betydningen av å inkludere de ansatte helt i fra starten av, slik at de selv får reel opplevd medvirkning og eierskap ser ut til å være en sentral faktor for å lykkes med kompetanseheving hos sine ansatte. Når lærere, og ledere i fellesskap får bidra med utvikling av egen praksis blir det også enklere å avdekke hvor man selv har behov for ny eller oppdatert kunnskap. Hvis hensikten er forbedring av tilpasset opplæring er forankringen av utviklingsarbeidet i skolen viktig, da det vil bli retningsgivende for profesjonsfellesskapet (Jenssen, 2020).

### 3. Metode

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Ontologi dreier seg om hva virkeligheten er og hvordan den ser ut. Den ontologiske forutsetningen for kvalitativ forskning forutsetter at det eksisterer mange virkeligheter. En kompleks virkelighet som er i stadig forandring blir konstruert av de som er delaktig i forskningssituasjonen (Nilssen, 2014). Når jeg da vil finne svar på min problemstilling så er det lærerens levde opplevelser og erfaringer som jeg ønsker å få tak i. Mitt ontologiske syn bygger på at slike opplevelser og erfaringer har vanskelig for å eksistere uavhengig av den som selv har erfart, og en kvantifisering av slike opplevelser vil derfor vanskelig la seg gjøre (Cohen et al., 2007).

Epistemologi forsøker å gi oss svaret på hva kunnskap er, og på hvilket grunnlag vi kan si at vi vet noe. Blant samfunnsvitere er det et skille mellom dem som mener at man kan etablere kunnskap ved måling og observering av det man ønsker å studere, og de som mener at bak det observerte ligger det en viktig meningsdimensjon som kun kan gripes gjennom fortolkning av det som observeres (Johannessen et al., 2016).

For å finne svaret på min problemstilling kunne jeg ha valgt å bygge mitt kunnskapsgrunnlag på rene empiriske data gjennom strukturerte og kvantifiserte observasjoner som måler det fenomenet jeg ønsker å undersøke, og ment at det var den beste måten å få sortert ut «sann» kunnskap. Det finnes ulike teorier for å avgjøre en påstands sannhet, og den kan defineres som sann «...dersom den samsvarer med virkeligheten, dersom den er logisk konsistent, dersom den er nyttig eller fruktbar, eller dersom den bygger på enighet mellom de personer den angår» (Johannessen et al., 2016: s. 51).

Mitt epistemologiske perspektiv forutsetter at den kunnskapen jeg søker blir konstruert i møte mellom meg som forsker og mine forskningsdeltagere. Kunnskapen er ikke noe som eksisterer uavhengig av omgivelsene rundt seg, men som oppstår i møte i intervjusituasjonen. Så lenge den kunnskapen som oppstår i intervjusituasjonen samsvarer med Johannessens definisjon av sannhet vil ikke denne kunnskapen være mindre sann enn harde empiriske data, forutsatt at intervjudeltakerne er enig i at den samsvarer med deres virkelighetsopplevelse.

### 3.2 Fenomenologi

Da jeg med min problemstilling valgte å rette fokuset mot lærerne var det en av flere innfallsvinkler jeg kunne ha til mitt forskningsprosjekt. For eksempel kunne jeg tatt for meg hvordan *elev*er opplever at kommunale forskningsområder har påvirket deres skolehverdag, eller *rektorer og oppvekstsjef* sine opplevelser av arbeid med kommunale satsingsområder. Alt etter hvem jeg hadde valgt å intervjuer så kunne jeg fått helt ulikt materiell, da hver opplevelse er unik fra individ til individ. Dette gjelder også innenfor mitt utvalg av lærere. Å være lærer innebærer kanskje at man har noen felles referanser, som for eksempel en utdanningsbakgrunn og at man jobber på en skole, men samtidig vil hver enkelt lærer også ha sine unike erfaringer og tanker.

Fra et fenomenologisk ståsted erfarer vi verden alt etter hvordan vi lar den fremtre for oss. I sin videste forstand kan fenomenologien sies å være et teoretisk ståsted som fremmer studien av individets egne opplevde erfaringer, siden menneskets atferd blir definert ut ifra fenomenenes opplevelser, og ikke en objektiv virkelighetsbeskrivelse som står utenfor individet (Nyeng, 2020; Cohen et al., 2007).

Innenfor fenomenologien blir det ansett at man kan ha to ulike hovedtilnærminger: deskriptiv og hermeneutisk. Innenfor deskriptiv/transcendent fenomenologi, har man muligheten til å gjøre «bracketing» (å forsøke å sette bort sin egen forhåndskunnskap og forforståelse) når det kommer til årsaksforklaringen av et fenomen for å tak i «essensen». Dette gjør at man innenfor den deskriptive fenomenologien kan ha en mer generisk beskrivelse av essensen og fenomenet man undersøker (Sloan & Bowe, 2013; Kvale & Brinkmann, 2017; Creswell, 2013). Når man har fått tak i sammenhengen vil man innenfor den deskriptive fenomenologien anse sitt arbeid som ferdig, og det man eventuelt velger å gjøre videre med sitt materiale vil være å gå videre i fra den deskriptive fenomenologien og mot den hermeneutiske fenomenologien, noe som er gjeldende for min oppgave. Ved å velge hermeneutisk fenomenologi vil jeg i min søken etter å forstå intervjudeltakernes opplevelser lete etter temaer («themes») gjennom å fortolke meningene som representerer fenomenet, og konsentrere meg mindre om essensen sammenlignet med deskriptiv fenomenologi.

Hermeneutisk fenomenologi ble utviklet med den tanken at man kan ikke se bort ifra seg selv når det kom til å identifisere essensen, men at man eksisterer sammen med fenomenet eller essensen. Dette gjør at det ikke blir mulig å gjøre bracketing på samme måte som innenfor den deskriptive fenomenologien, og betydningen av språk og fortolkning av forskningsdeltakernes meningskonstruksjon blir dermed viktigere for den hermeneutiske fenomenologien (Sloan & Bowe, 2013). Den hermeneutiske fenomenologien kan med det sies å være mer kompleks enn den deskriptive, da forskningsdeltakerens livsverden og sameksistens med omgivelsene rundt seg er en faktor. Dette innebærer at jeg i mitt arbeid ikke kan undersøke fenomenets essens samtidig som jeg forholder meg nøytral til selve fenomenet, men at må være bevisst min sameksistens med det undersøkte fenomenet gjennom hele forskningsperioden. Dette vil igjen stille andre krav til oppgavens validitet og reliabilitet enn hvis jeg hadde kunne gjort «bracketing», noe jeg vil komme tilbake til i kapitlet som omhandler studiens kvalitet.

Uansett hvilken form for fenomenologisk metode man velger i sin tilnærming, så er det fenomenologiens søkelys på opplevelsen som er det viktigste (Langdridge, 2007). Fenomenologiske studier tar for seg menneskers opplevde erfaringer og refleksjoner av sin egen livsverden, og som forsker prøver man gjennom å beskrive de subjektive opplevelsene også indirekte å få tak i de strukturene, rutinene og vanene som sementerer fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2017; Nyeng, 2020). Slike opplevde erfaringer er både starten og slutten av en fenomenologisk studie, hvor fenomenologiens mål er å overføre de opplevde erfaringene fra muntlig til tekstuell uttrykksform av selve opplevelsens essens slik at teksten reflekterer både det opplevde og noe meningsfullt (Van Manen, 1990). Å få frem intervjudeltakernes opplevelser samtidig som oppgaven skal reflektere noe meningsfullt for leseren er noe jeg har etterstrebet i mitt arbeid. Som forsøker ønsker jeg å forstå flere individers felles og delte erfaringer angående et fenomen, for så å skape av forståelse for dette fenomenet som kan bidra til en utvikling i praksis eller en dypere forståelse fenomenets kjennetegn. For å kunne oppnå dette er fenomenologien som metode godt egnet (Creswell, 2018)

Hermeneutisk fenomenologi er i seg selv ikke én enkelt metode, men en liten samling av flere metoder basert på tankene til Husserl og Heidegger, og senere Hans-Georg Gadamer (Langdridge, 2007). Når man skal anvende hermeneutisk fenomenologi som metode kan man støtte seg på ulike utviklende analysemetoder.

Det kan for eksempel være Max Van Manens hermeneutiske fenomenologi, fortolkende fenomenologisk analyse (senere i oppgaven referert til som IPA (etter Interpretative Phenomenological Analysis)) eller *Template Analysis* (Langdridge, 2007). Creswell og Poth (2018) foreslår en strukturert analysemetode som de bygger på Clark Moustakas metode, deres tilnærming er ikke eksplisitt hermeneutisk fenomenologisk, men kan i struktur og oppbygging minne om fortolkende fenomenologisk analyse.

Mitt forskningsarbeid har vært av det jeg vil beskrive som hermeneutisk fenomenologisk hvor min metode blant annet har vært inspirert av både Max van Manens (1990) metodologiske struktur og analysestrukturen som tradisjonelt er forbundet med IPA.

I valget av metode har jeg reflektert over Van Manens tanker om at hermeneutisk fenomenologisk forskning kan bli sett på som et dynamisk samspill mellom seks former for forskningsarbeid:

- 1: rette oss imot et fenomen som virkelig opptar og forplikter oss;
- 2: undersøke erfaringer slik vi opplever dem heller enn hvordan vi tolker/konseptualiser dem;
- 3: reflektere over essensielle temaer som karakteriserer fenomenet;
- 4: beskrive fenomenet gjennom skriving og omskriving;
- 5: opprettholde en sterk og pedagogisk orientert relasjon til fenomenet;
- 6: balansere forskningens kontekst ved å ta hensyn til forskningens deler og helet.

Langdridge (2007) understreker at Van Manens hermeneutiske (fortolkende) metode bør bli sett på som en guide til praksis, heller enn en regelbok som avgjør metoden.

Kort oppsummert har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming for min del omfattet semistrukturerte intervju, etterfulgt av en tematisk analyse av datamaterialet, med søken etter både over- og underordnede temaer for å finne essensen i innholdet, og en drøfting av de avdekkede temaene sett i lys av relevant litteratur. Ved å velge en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming foran en deskriptiv fenomenologisk tilnærming vil ikke temaene til det undersøkte fenomenet bli stående for seg selv. I stedet bruker jeg teori i et forsøk på å utvikle en dypere forståelse for de avdekte temaene, samtidig som de avdekte temaene også kan bidra til en forståelse av teorien.

### 3.3 Valg av intervju som datainnsamlingsmetode

Kvalitative forskningsintervju har få allmentgodkjente standardregler og prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2017), og kan med det være en mer utfordrende metode for en uerfaren forsker enn for eksempel spørreskjemaundersøkelser. Tar man Kvale og Brinkmanns påstand til etterretning kan man da tenke seg at det å gjøre en spørreskjemaundersøkelse kunne vært like enkelt for å finne svaret på min problemstilling. Ved å bruke spørreskjema kunne det vært enklere å få med et større utvalg, jeg kunne kanskje fått svar fra flere lærere fra ulike skoler over hele fylket, eller landet, og med det kan det tenkes at mitt resultat kunne vært enklere å generalisere. Samtidig vil ikke en spørreskjemaundersøkelse nødvendigvis gi meg noe mer «sann» informasjon, når det er den subjektive opplevelsen til forskningsdeltakerne jeg ønsker å få tak i. Innenfor fenomenologiske studier blir intervju løftet frem som en av de mest foretrukne formene for datainnsamling. I tillegg ville jeg med å gjennomføre datainnsamlingen som intervju gi deltakerne en større frihet til å uttrykke seg, sammenlignet med et strukturert spørreskjemaintervju, der føringene ville vært mer lagt på forhånd av meg. Mennesker erfaringer og oppfatninger kommer også best frem når de selv får være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Creswell, 2013; Johannessen et al., 2016; Van Manen, 1990; Langdrige, 2007).

Et idealintervju blir i stor grad tolket mens selve intervjuet foregår, og som intervjuer forsøker man å få verifisert sine fortolkninger av intervjudeltakerens svar. En av de store fordelene og utfordringene med å bedrive kvalitativ forskning og semistrukturerte intervju er at hvert intervju kan ta ulike retninger, da det er intervjudeltakernes svar som legger føringen for hvordan samtalen utvikler seg (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette var noe jeg erfarte undervegs i forskningsprosessen, at en for stor åpenhet i intervjuprosessen kunne føre til avsporinger som ledet oss lengre unna temaet enn hva som var ønskelig. Etter hvert som jeg ble tryggere og mer bevisst min rolle i intervjusituasjonene ble det også enklere å holde intervjuet innenfor de ønskede rammene, selv om jeg opplevde at jeg og intervjudeltakerne kunne tolke spørsmålene på vidt forskjellige måter.

I analysearbeidet med det innsamlede materialet har jeg i søken etter hoved- og undertemaer systematisert intervjuene gjennom transkribering. Etter å ha samlet og analysert intervjudeltakeres opplevelser av fenomenet ble det min jobb å fange selve essensen i deres erfaringer, for så å lage en sammensatt beskrivelse av disse opplevelsene og erfaringene. (Creswell, 2018).



Samtidig kan en fenomenologisk tilnærming også innebære ulike utfordringer. I intervju- og analysearbeidet vil min egen bakgrunn og forforståelse være noe jeg har med meg inn i forskningsarbeidet, og som jeg både må være bevisst selv og tydelig ovenfor de som skal lese mitt arbeid. Jeg har vært delaktig som ansatt i flere av de satsingsområdene mine intervjudeltakere snakker om. Ved å være bevisst mine egne erfaringer og forforståelse knyttet til oppgavens tema kan jeg forsøke å ikke la de påvirke hverken intervjusituasjonen eller analysearbeidet. Analysearbeidet vil ikke være systematisert og kategorisert på samme måte som bruken av for eksempel grounded theory som metode, og konklusjonen vil heller ikke være like forklaringsøkende. Materiellinnsamlingen blir heller ikke gjort med observering, som det ville vært med for eksempel en etnografisk studie (Creswell, 2018). Innenfor fenomenologiske studier er det heller ikke uvanlig at det blir gjennomført flere intervju med de samme intervjudeltakerne, hvor man får muligheten til å gå mer i dybden av noen av de avdekte temaene man finner i analysearbeidet. Dette er noe som jeg tenker at kunne vært interessant i arbeidet med mitt forskningsmateriale, men som jeg dessverre ikke har gjennomført på grunn av arbeidets tidsbegrensning.

### **3.3.2 Fenomenologiske aspekter knyttet til forskningsintervjuet**

I bruken av fenomenologisk metode ønsker forskeren å få økt forståelse og innsikt i folks livsverden. Det er meningsinnholdet i materialet som skal analyseres, og som forsker ønsker man å forstå den dypere meningen i intervjudeltakernes erfaringer (Johannesen et al., 2016).

Når jeg som intervjuer søker en bedre forståelse av mine intervjudeltakeres opplevde erfaringer så kan jeg ikke bare forvente at dette skal oppstå ut av intet i hvert intervju. Tidligere nevnte jeg mine erfaringer med hvordan ulike intervju kunne oppleves å ta helt ulike og uventede retninger. I refleksjonsprosesser etter hvert intervju prøvde jeg å være bevisst de fenomenologiske aspektene Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem som vesentlige for å få et godt datamateriale fra et semistrukturert intervju.

*Deskriptiv og spesifikk* beskrivelse av intervjudeltakernes handlinger, opplevelser og følelser kan bidra til at jeg som intervjuer får bedre innsikt i hvorfor de handler som de gjør, og jeg kan komme frem til betydninger på et konkret plan i stedet for generelle meninger.

Som intervjuer må jeg vise en åpenhet for nye og uventede fenomener. Gjennom en *bevisst naivitet* kan jeg åpne for nye og uventede fenomener. Dette innebærer også at jeg som intervjuet bør være kritisk for mine egne forutsetninger og hypoteser. Intervjuet er videre *fokusert* på bestemte temaer. Min oppgave i intervjuet blir å lede intervjudeltakerne frem til disse temaene, men ikke til bestemte meninger.

Om det fremkommer *flertydighet* i svarene til intervjudeltakeren så er det min oppgave å finne ut om disse skyldes kommunikasjonsvansker, inkonsekvenser, ambivalens eller motsigelser i intervjudeltakerens livsverden. På samme måte kan intervjudeltakeren også endre sin beskrivelse og holdninger i løpet av intervjuet, at det forekommer en *forandring* når de beskriver et tema, og de blir oppmerksomme på nye forbindelser.

Man må ha *sensitivitet* for at det i en intervjusituasjon kan ha blitt produsert ulike utsagn om de samme temaene på grunn av forskjellige grader av sensitivitet og kunnskap om temaet. Som intervjuer har man både forhåndskunnskaper om temaet samtidig som skal ha en fordomsfri holdning. Å balansere mellom disse krever en *kvalifisert naivitet* hos intervjuer.

Det siste aspektet er *interpersonell situasjon*. Min tilstedeværelse som forsker påvirker selve intervjusituasjonen. Den mellommenneskelige dynamikken i intervjuet er den som skaper kunnskapen, samtidig kan den også være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos begge parter. Som intervjuer er det mitt ansvar å være bevisst mulige etiske krenkelser og behandle det dynamiske samspillet som foregår i intervjuet. Blir forskningsintervjuet en *positiv opplevelse* så kan det være både berikende og en fin opplevelse for intervjudeltakeren.

### **3.4 Utforming av intervjuguiden og utvalg**

For å være best mulig forberedt til gjennomføringen av mitt intervju utarbeidet jeg en intervjuguide hvor spørsmålene var strukturert med den hensikt å gi meg svar på min problemstilling. I semistrukturerte intervju fungerer intervjuguiden som et utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølger kan variere (Johannessen et al., 2016).

Kvale og Brinkmann (2017) omtaler ved flere anledninger det å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju som et håndverk. I prosessen med gjennomføringene av intervjuene erfarte jeg at intervjuguiden jeg hadde i utgangspunktet ikke var hensiktsmessig utformet med tanke på en god gjennomføring av intervjuene, og at spesielt progresjonen i intervjuene kunne forløpe på en annen måte enn hva jeg hadde foresatt. Noen av spørsmålene jeg hadde tatt med i utgangspunktet var enten unødvendig eller overflødig, med tanke på at de ikke bidro til noe dypere innsikt eller svar på min problemstilling, noe som resulterte at jeg etter gjennomføring av det første intervjuet gjorde endringer slik at intervjuguiden ble bedre tilpasset oppgavens formål. Dette innebar at intervjuguiden ble delt opp i hovedtemaene *bakgrunnsinformasjon, introduksjonsspørsmål, hovedspørsmål og avsluttende spørsmål* (Se vedlegg 1).

Bakgrunnsinformasjonsspørsmålene omfattet intervjudeltakerens utdanning- og yrkeserfaring, noe som jeg tenkte at kunne være interessant å ha kjennskap til med tanke på hva dette eventuelt hadde å si for deres opplevelser av de kommunale fokusområdene.

Introduksjonsspørsmålet handlet om tilpasset opplæring, både for å dreie oss mer inn på tema, og for å høre hva intervjudeltakerne la i begrepet tilpasset opplæring. Hovedspørsmålene handlet om intervjudeltakernes erfaringer med kommunale fokusområder. Både hvilke fokusområder de hadde vært delaktig i, hvordan de opplevde å arbeide med fokusområdene og hvilken betydning kursingen hadde hatt for deres pedagogiske praksis/praktisering av tilpasset opplæring. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen og om det var noe de selv ønsket å tilføye.

Innenfor fenomenologisk forskning er det viktigste utvalgsriteriet for sin datainnsamling at man finner intervjudeltakere som har opplevd det samme fenomenet. Ved å velge en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vil det for min del være mest hensiktsmessig å velge en noenlunde homogen gruppe basert på et felles utvalgsriterier, og ikke en maksimert variasjon som man kan søke i en deskriptiv fenomenologisk studie. Uansett vil man få en variasjon fra studie til studie, avhengig av oppbygging og formål, hensikt, og andre rammefaktorer som blant annet tid og ressurser (Creswell, 2013; Langdridge, 2007).

For mitt forskningsprosjekt innebar det fenomenet jeg ønsket å undersøke å finne lærere som jobbet i den samme kommunen og som hadde vært delaktig i minst ett kommunalt fokusområde. For å unngå det som kan tolkes som et for minimalistisk utvalg av forskningsdeltakere endte jeg til slutt opp med å intervjuer åtte lærere fra tre forskjellige skoler, som hadde hatt faste ansettelsesforhold i kommunen som

Lærer 1	Fast ansatt i kommunen i 6 år
Lærer 2	Fast ansatt i kommunen i 7 år
Lærer 3	Fast ansatt i kommunen i 24 år
Lærer 4	Fast ansatt i kommunen i 8 år
Lærer 5	Fast ansatt i kommunen i 28 år
Lærer 6	Fast ansatt i kommunen i 25 år
Lærer 7	Fast ansatt i kommunen i 4 år
Lærer 8	Fast ansatt i kommunen i 18 år

Tabell 1: Oversikt over intervjudeltakere og ansiennitet

varierte i fra 3-28 år. Selv om jeg ikke kommer til å vektlegge kjønn i mitt analysearbeid kan det nevnes at 7 av 8 deltakere var kvinner. Siden jeg har en variasjon hos mine intervjudeltakere med tanke på tjenestested og ansiennitet håper jeg at essensen i funnene, og de avdekkede temaene og undertemaene, kan vekke interesse hos flere av de som leser oppgaven, og at mitt arbeid slik har vært mer hensiktsmessig med tanke på oppgavens formål.

Rekrutteringsprosessen hadde jeg tenkt å gjennomføre ved å personlig oppsøke flere skoler, men på grunn av lokale koronasmitteutbrudd og smittevernrestriksjoner fikk den planen seg et skudd for baugen. Halvparten av intervjudeltakerne ble derfor valgt ut fra den skolen hvor jeg har mitt faste ansettelsesforhold, mens de resterende fire ble valgt i fra skoler i kommunen som jeg hadde tidligere kjennskap til. Slik kan man si at jeg endte opp med en form for det Johannessen et al. (2016) beskriver for *bekvemmelighetsutvalg*. Den type rekrutering kan medføre at lesere av min oppgave stiller spørsmål ved oppgavens reliabilitet og validitet. Ved å være åpen om utvelgelsesprosessen av studiens deltakere håper jeg at det øker tiltroen til min forskningsetikk og at utvelgelsen ble gjort av pragmatiske hensyn.

Siden jeg tidligere i oppgaven skrev at min fenomenologisk hermeneutiske tilnærming vil være inspirert av Max Van Manen (1990) vil jeg påpeke at han trekker frem hvordan bruken av ord som «data» og «innsamling» kan være tvetydig innenfor humaniora, da ordlyden kan oppleves som kvantitativ og positivistisk. Likevel mener han at den formen for ordlyd ikke trenger å avfeies helt, da man kan si at når noen har delt sin erfaring med deg så har man «innsamlet» noe, selv om det ikke er noe håndfast. Med dette til ettertanke, og i fravær av å finne mer dekkende ord og uttrykk, har jeg også valgt å benytte meg av begrep som «innsamling» og «datamateriell».

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

På grunn av tidligere nevnte koronarestriksjoner ble noen intervjuer gjennomført over nett, mens andre ble gjennomført ansikt til ansikt. Det første intervjuet ble gjennomført over nett, og etter en positiv opplevelse med den formen for intervjumetode lot jeg intervjudeltakerne selv få velge hvilken gjennomføringsform de ønsket, der tanken var at også det kunne bidra til en intervjusetting som var mest komfortabel for deltakeren. I forkant av intervjuene fikk deltakerne samtykkeskjema og intervjuguide, og vi snakket om fenomenologisk metode, med den hensikt å klargjøre for intervjudeltakerne at det var *deres* opplevelser og erfaringer jeg var interessert i. Selve intervjuene ble tatt opp, og all lagring og bearbeiding av data ble gjort etter NSDs standard og prosedyrer.

### **3.6 Studiens kvalitet**

Når forskning skal publiseres står og faller mye av oppgaven på arbeidets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Johannessen et al. (2016) påpeker at nettopp fordi kvalitativ forskning kan gjennomføres på så mange forskjellige måter, og fordi ulike fenomener utforskes forskjellig, så er transparens og beskrivelser av alle faser i forskningsprosessen en viktig del av forskningsarbeidet. Valideringen av oppgaven bør derfor ikke bli begrenset til en bestemt del av forskningsarbeidet, men derimot være med på å prege alle arbeidets faser fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2017).

#### **3.6.2 Reliabilitet og validitet**

Da jeg valgte et intervjubasert forskningsdesign, var det flere forhold jeg prøvde å være bevisst med tanke på oppgavens validitet. Hvordan jeg formulerte spørsmålene, både i intervjuguiden og i gjennomføringen av intervjuene var med tanke på oppgavens validitet. Dette innebar at jeg ikke stilte spørsmål som hadde den hensikt å lede intervjudeltakeren i en bestemt retning, men at jeg prøvde å formulere meg på en slik måte at intervjudeltakeren fikk uttrykt sine opplevelser og meninger. Jeg har i tillegg etterstrebet å være nøyaktig i transkriberingen av intervjuene, slik at intervjudeltakerne ytringer har blitt gjengitt på en likest mulig måte.

Tidligere i oppgaven nevnte jeg hvordan jeg endte med en form for bekvemmelighetsutvalg av intervjudeltakere, da fire av lærerne jeg har intervjuet er ansatt på samme skole som meg selv. Et slikt valg kan ha ført til at jeg muligens har gått glipp av potensielle intervjudeltakere som kunne bidratt med betydningsfull informasjon. Samtidig er det en mulighet for at når

forskningsdeltakerne kjenner meg fra før så kan intervjusituasjonen oppleves som mindre formell, og settingen kan oppleves som mer avslappende.

Jeg valgte å bruke kvalitative forskningsintervju fordi jeg ønsket å undersøke fenomener som gjelder for et gitt antall personer i en gitt kontekst. Med det så er det ikke gitt at det resultatet jeg sitter igjen med lar seg reprodusere i en annen kontekst, og det er kanskje ikke formålet med oppgaven heller. Uansett så fritar ikke dette meg som forsker fra å sikre og vurdere materialets pålitelighet både underveis og i etterkant av arbeidsprosessen (Sollid, 2013).

En av utfordringene til fenomenologisk metode er ikke alltid at vi vet for lite om det emnet vi ønsker å undersøke, men at vi vet for mye (Van Manen, 1990). Mer nøyaktig betyr dette at min egen forforståelse, forhåndskunnskaper, antagelser og eksisterende kunnskap om emnet fører til at jeg allerede har gjort meg opp en mening før jeg har fått tak i fenomenets essens. Hussler mener at det å sette seg selv til side (bracketing) ville føre til en best mulig forståelse for fenomenet. Van Manen mener at et slikt forsøk ikke vil lykkes, og at det i stedet kan føre til at våre forhåndsantagelser ubevisst vil blande seg inn i våre refleksjoner. I stedet mener Van Manen at det er bedre å være tydelig og bevisst sin egen forforståelse, bias, antagelser og teorier. Man må være bevisst sine egne antagelser, ikke bare for å glemme dem igjen, men for å holde dem i sjakk, eller til og med snu dem mot seg selv, slik at man kan avdekke dens skjulte eller sanne karakter.

For å ivareta en fenomenologisk studies validitet og reliabilitet foreslår Polkinghorne (i Creswell, 2013) fem punkter jeg har forsøkt å være bevisst som forsker. De to første omfatter at man ikke forsøker å påvirke intervjudeltakerne, og at man skal være bevisst nøyaktighet i transkriberingen og nøyaktighet i konklusjonen (kunne det vært alternative konklusjoner). I tillegg trekkes frem betydningen av samsvar mellom intervjudeltakernes beskrivelser og transkribering, sammenhengen mellom de opprinnelige opplevelseseksemplene, og om de beskrevne erfaringene er situasjonsbasert eller om de kan generaliseres til opplevelser i andre situasjoner.

I mitt forskningsarbeid har en refleksjon over Van Manens tanker gjort at jeg ikke har forsøkt å ignorere mine erfaringer og forhåndsantagelser knyttet til det aktuelle fenomenet. I stedet har jeg ved å være bevisst min egen bakgrunn og forhåndskunnskap gjennom hele forskningsprosjektet forsøkt å ikke la min egen forforståelse påvirke oppgavens utfall i en

bestemt retning. Jeg har i alle deler av forskningsarbeidet vært nødt til å møte ny kunnskap og viten med en åpenhet for at mine forhåndsantagelser ikke nødvendigvis er forenelig med essensen i det undersøkte fenomenet. Med tanke på at temaet for min studie tar for seg et selvopplevd emne innenfor egen organisasjon har dette vært særs viktig med tanke på studiens validitet og reliabilitet.

Denne bevisstheten angående egen mulig bias og en etterstrebelse av å ivareta studiens validitet og reliabilitet jfr. Polkinghorns fem punkter har preget de valg jeg har tatt i løpet av forskningsarbeidets ulike deler. Å ha synliggjort både dette og andre valg og vurderinger jeg har gjort i mitt arbeid vil være avgjørende for kvaliteten på sluttproduktet. Samtidig kan det påpekes at uansett av hvilket resultat jeg sitter igjen med til slutt kan det ikke publiseres som en absolutt sannhet, men det må sees i lys av forskningsarbeidets kontekst.

### **3.6.3 Generaliserbarhet**

Når jeg presenterer de funnene jeg har gjort kan det stilles ulike spørsmål knyttet til mitt arbeid. Det kan for eksempel være om jeg ville fått et annet resultat om min undersøkelse ble gjennomført i en annen kommune, ville en annen utvalgssammensetning ha gitt meg tilsvarende resultat, og i hvor stor grad kan mine funne være overførbare til for eksempel andre kommuner? Med andre ord, er funnene generaliserbare?

Å søke generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning er ikke den samme øvelsen som å søke generaliserbarhet innenfor kvantitativ forskning, og da spesielt med tanke på når intervju er valgt forskningsmetode. Det kan påstås at det uttrykte behovet for generalisering kommer av et positivistisk forskningssyn, hvor det kun er generaliserbare resultater som har «reel forskningsverdi», og at generaliserbarheten i seg selv ikke definerer kvaliteten på det forskningsarbeidet som er utført.

Hermeneutisk fenomenologi kan sies å være en idiografisk studie. Larsson (2009) trekker frem at ved en idiografisk studie så kan det argumenteres mot behovet for generalisering, siden studiens hensikt er å avdekke bare en liten del av et større bilde, og ikke beskrive andre situasjoner. Samtidig påpeker Larsson at hvis man i et forsøk på å «forsvare» kvalitative studier argumenterer med at ingen situasjoner er like, så vil det redusere interessen for en stor

del kvalitative studier til null. For de som leser mitt forskningsarbeid vil det derfor nyttig at de har en mulighet til å foreta ulike former for generaliseringer som er mulig innenfor rammene til kvalitativ forskning. Det kan for eksempel vær en «analytisk generalisering» der leseren selv vurderer hva mitt resultat kan føre til i en annen situasjon eller en «situasjonsbasert generalisering» der leser tolker mitt arbeid i møte med egne erfaringer (Thornberg & Fejes, 2016). Gjennom å beskrive og begrunne metodevalg, fremgangsmåte og intervjuutvalg i min oppgave har det forhåpentligvis bidratt til å lette leserens generalisering ig mulighet til å trekke paralleller til egne erfaringer og praksis.

### **3.7 Etske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid**

På samme måte som at validering av oppgaven er en prosess man jobber med gjennom hele forskningsprosessen så er også behovet for etske refleksjoner nødvendig fra start til slutt. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at *forskningsintervjuet er gjennomsyret av etske problemer* (s. 35), at kunnskapen man får ut av et intervju er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og intervjudeltaker, og at intervjusituasjonen balanserer mellom intervjuers jakt etter kunnskap og det å være etsk forsvarlig.

Jeg har drøftet mitt forskningsarbeid opp imot de forskningsetiske retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Disse omfatter blant annet forskningens normer, personhensyn og forskningsformidling. I tillegg til det som kan beskrives som den mer «formelle forskningsetikken» så er det også andre etske betraktninger jeg har gjort knyttet til mitt arbeid. I samtaler med mennesker om deres egen yrkesutøvelse, både nåværende og tidligere, så er det med en risiko for etske overtramp. Jeg har måtte være bevisst at det bestandig kan være en fare for at mine spørsmål kan fremkalle ubehag hos intervjudeltakeren. Det kan for eksempel være at intervjusituasjonen har ført til at intervjudeltakeren føler seg krenket eller kritisert, at han/hun kan oppleve at jeg er ute etter svar som skal lede oss i en gitt retning eller at forskningsdeltakeren føler seg stilt i et dårlig lys.

For å redusere sjansen for slike overtramp var jeg bevisst både hvordan jeg utformet spørsmålene til min intervjuguide, og jeg forsøkte å ha en tilstedeværelse i selve intervjuet slik at jeg kunne veksle mellom min egen interesse i å samle inn materiell, og interessen for å



ivareta forskningsdeltakeren, slik at han/hun ikke risikerte å bli redusert til et objekt som eneste formål var å produsere data til mitt arbeid.

Forskningen min har foregått innenfor og handlet om min egen organisasjon, noe som også har ført til flere etiske dilemmaer. Det kan tenkes at intervjudeltakerne har en lojalitet og tillit til sin arbeidsgiver, noe de kan oppleve som utfordrende når de deltar i mitt forskningsprosjekt. Det kan handle om tanker og følelser de har rundt hvilke konsekvenser deres svar kan få enten for dem selv eller andre i organisasjonen. Selv med anonymisering og konfidensialitet så kan det tenkes at dette fortsatt kan oppleves som utfordrende for enkelte forskningsdeltakere. For å ivareta intervjudeltakerne har jeg hele tiden tydeliggjort at de står fritt til å trekke sin intervjudeltakelse når det skal være, og at jeg i en sann sammenheng ville etterleve deres ønske uten noen form for oppfølgingsspørsmål. Med tanke på at flere av intervjudeltakerne også er kolleger har jeg vært tydelig på at det som fremkommer i intervjuene er bare noe som skal benyttes i arbeidet med oppgaven, og ikke noe jeg kommer til å trekke frem i andre potensielle jobbsituasjoner.

I tillegg til selve forskningsdeltakerne så har jeg også et etisk ansvar ovenfor andre ansatte i organisasjonen. Avhengig av mitt forskningsresultat er det viktig å være bevisst hvilket lys det kan stille både mellomledere og sjefer i, og hva det kan ha å si for deres hverdag. I arbeidet med innhenting av data og informasjon til mitt arbeid så har jeg vært i kontakt med både oppvekstsjef, rektorer og kursledere og snakket med dem om mitt prosjekt. De har alle uttrykt både interesse og positivitet for de undersøkelsene jeg ønsker å gjøre. Selv om det kan lette mitt videre arbeid så fritar det meg ikke fra å gjøre etiske vurderinger knyttet til de som kan bli berørt av mitt forskningsarbeid.

### **3.8 Transkribering og analyse**

Selve transkriberingen av opptakene ble gjort dagen etter hvert gjennomførte intervju, slik hadde jeg intervjuet fortsatt ferskt i minne. I tillegg gjorde jeg meg umiddelbare notateter etter gjennomføringen av intervjuene, hvor jeg noterte hva min egen opplevelse av intervjuet, og om det vare noe jeg burde huske til transkriberingen.

I et forsøk på å gjenspeile selve intervjuene på en best mulig måte transkriberte jeg intervjuene i dialektform, og noterte også pauser og andre kommunikasjonsformer som for eksempel latter og nøling.

Van Manen foreslår tre tilnæringsmetoder når det kommer til å avdekke temaer i en fenomenologisk analyse: *Helhetlig tilnærming*, *selektiv tilnærming* og *detaljert tilnærming*. Hensikten med denne tilnærmingen skal være å gjenkjenne og skille det universelle fra det spesifikke. Altså hva gjenkjenner fenomenet på gruppe- og individnivå, eller temaer og undertemaer. Man må ikke benytte seg av alle de tre tilnæringsmetodene, men den helhetlige tilnærmingen bør suppleres med en av de to andre for å oppnå en god balanse mellom deler og helet, og for å redusere sjansen for at datatolkningen blir for idiosynkratisk (Langdridge, 2007). Andre analysetilnæringer som for eksempel Creswell og Poths (2018) er mer detaljerte i sin fremgangsmåte, hvor det foreslåes hvordan man stegvis kan foregripe en fenomenologisk analyse, en fremgangsmetode som kan sies å ligne IPA.

Mitt analysearbeid har vært inspirert av både Van Manens fenomenologisk reflektering (phenomenological reflection), med tanke på at jeg i møte med datamaterialet søker etter ulike temaer ved å stille meg selv spørsmålet *hva er dette eksemplet et eksempel på*, og fremgangsmåten foreslått av Creswell og Poth med tanke på struktur og oppbygging.

Dette innebærer at jeg i starten av analysearbeidet hørte og leste igjennom hvert intervju flere ganger. Etter første gjennomhøring og gjennomlesing noterte jeg meg umiddelbare temaer jeg bet meg merke i, før jeg leste igjennom intervjuet en andre gang for å se om jeg hadde oversett noen signifikante utsagn. Alle utsagn ble her vektlagt like stor mening. Digresjoner og avsporinger som ikke var relatert til problemstillingen ble sortert bort for at gjøre materialet mer oversiktlig. I gjennomhøringen av et av intervjuene syntes jeg selv at jeg ikke hadde klart å få tak i en av intervjudeltakerens opplevelser på en tilfredsstillende måte. Jeg valgte da å kontakte intervjudeltakeren og vi gjennomførte et nytt intervju hvor intervjudeltakeren fikk fortelle mer om sine erfaringer knyttet til det undersøkte fenomenet.

Etter å ha gjennomgått transkriberingen av alle intervjuene på samme måte så jeg hvilke temaer som kunne være gjengangere i de ulike intervjuene. Dette krevde flere gjennomlesinger av hvert intervju, da det kunne dukke opp nye temaer i de siste intervjuene som jeg hadde oversett i de første.

Når temaene ble gruppert (clustering) slik at de representerte overordnede temaene ble noen sitater fjernet, da de ikke tilføyde materialet noe ekstra verdi. Ved å vurdere og hente inspirasjon fra ulike hermeneutiske fenomenologiske tilnæringer har hensikten hele tiden

vært å velge den tilnæringsmetoden som er mest egnet med tanke på å avdekke essensen i mitt innsamlede datamateriale. Å benytte ulike analysemetoder i søken etter temaer, hvor man har benyttet de ulike metodenes tilnæringsstrukturer, burde bidra til en klar og tydelig fremstilling av meningsinnholdet til det opplevde fenomenet (Creswell & Poth, 2018), noe som har vært hensikten i min tilnærming av mitt datamateriale.

<b>Hovedtema</b>	<b>Undertema</b>
Opplevelsen av lite inkludering i ulike deler av fokusområdenes arbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manglende involvering</li> <li>- Bruk av tid og ressurser</li> </ul>
Tiltro til egen kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benytter innhold som samsvarer med eksisterende praksis</li> <li>- Velger bort det som bryter med eget pedagogisk grunnsyn</li> <li>- Manglende ønsket effekt</li> </ul>
Bruken og betydningen av fokusområdene i praksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lokale tilpasninger</li> <li>- Opplevd endring av eksisterende praksis</li> </ul>

#### **4. Funn**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de funnene jeg sitter igjen med etter min analyse av datamaterialet. Etter en presentasjon av funnene vil jeg gjøre en drøfting av de overordnede temaene i lys av teorien jeg presenterte tidligere i oppgaven. Jeg benyttet delvis meg av meningsfortetning, noe som medfører at jeg forkorter uttalelsene til kortere formuleringer. Jeg

presenterer det intervjudeltakerne sier med færre ord, slik at det skal bli lettere for leseren, samtidig som jeg ivaretar meningen i utsagnet (Kvaale og Brinkmann, 2017).

Siden det er de felles opplevelsene av det undersøkte fenomenet som er selve essensen i mitt datamateriale så har jeg ikke vektlagt hvilke lærere som har kommet med de ulike uttalelsene. I tillegg til at vektlegging av hvem som sier hva ikke er kjernen i en fenomenologisk hermeneutisk studie så vil det også være med den hensikt at lesere av studien ikke utilsiktet skal dra kjensler på mine forskningsdeltakere, med tanke på at min forskning foregår innenfor et begrenset område i en relativt liten organisasjon.

#### **4.0.1 Hovedtemaer og undertemaer**

En sortering av meningsinnholdet fra de ulike intervjuene gjorde at jeg endte opp med tre hovedtemaer:

*Opplevelsen av lite inkludering i ulike deler av fokusområdenes arbeid, tiltro til egen kompetanse, og betydningen av og bruken av satsingsområdene i praksis*

#### **4.1 Opplevelsen av lite inkludering i ulike deler av fokusområdenes arbeid**

Etter gjennomføringen av intervjuene var det første temaet som synliggjorde seg lærernes opplevelser av involvering når det kom til utvelgelse og igangsettelse av fokusområder. Dette kom til uttrykk gjennom undertemaene **manglende involvering** og **bruk av tid og ressurser**.

##### **4.1.1 Manglende involvering**

I undertemaet **manglende involvering** kom det tydelig frem fra intervjudeltakerne at lanseringen av de ulike fokusområdene skjedde uten at de hadde vært involvert i noen form for prosesser i forkant, tre av intervjudeltakerne uttrykker det på denne måten:

*«Det kom og for [MILL]. Det kom som en bølge inn over Verdaln, så jeg lurer mange ganger på, hvor kom den bølga fra? Hva var årsaken til det og hvor ble det fanga opp? Som en religion.»*

*«Hvem vet hvor det kom ifra? [Sol som satsingsområde] Plutselig var det der, og plutselig var det noe vi skulle gjøre. Det var ingen som fikk lov til å være med å si noe om det ... Ja, hvor kom det fra, og når kom det?»*

*«Det hadde de «overordnede myndighetene» [kommuneledelsen] funnet at vi skulle satse på MILL. Det var nesten så de hadde fått en åpenbaring»*

De tre overnevnte sitatene kan illustrere lærernes opplevelser av at fokusområdene har kommet brått på de ansatte, hvor deres opplevelse er en mangelfull involvering i forkant, både med tanke på hva kommunen skal jobbe med og en begrunnelse for utvelgelse av de aktuelle fokusområdene. Lite involvering var noe alle intervjudeltakerne trakk frem da de fortalte om hvordan de ulike satsingsområdene hadde blitt introdusert for dem, og de uttrykte både oppgitthet og undring over hvordan deres rolle hadde vært når de ulike fokusområdene ble igangsatt. Flere uttrykte at det var liten rom for valgfrihet når det kom til igangsettelsen av arbeidet, noe som blant annet kom til uttrykk gjennom utsagnet:

*«Det har ikke vært oss kollegaene som har sagt at vi ønsker å ta det her kurset, det er ikke noe som vi har meldt oss på.»*

I oppsummeringen av hvilke fokusområder de ulike intervjudeltakerne har vært delaktig i kommer noen av intervjudeltakerne i tvil angående hvor langt de har kommet i progresjonen i gjeldende fokusområder.

*«Jeg kjenner nå at jeg egentlig er litt usikker på om vi er ferdig med [opplæringen i] VFL»*

For noen av de lærerne som ble ansatt i kommunen etter at implementeringsarbeidet med DuÅ hadde startet ble det også uttrykt fra deres side at kursingen hadde kommet brått på etter at de hadde fått fast ansettelsesforhold, uavhengig av tidligere yrkeserfaring og fullført lærerutdanning, og uten noen form for videre introduksjon.

*«Med DuÅ lå det et eksemplar av De Utrolige Årene [boka] på pulten min en dag, også var jeg blitt innkalt til kursing»*

*«Nå skal du dit! Velkommen til oss, nå skal du dit, på kurs!».*

*«Jeg har jo ikke sagt at jeg ville ta det. Hadde jeg valgt hadde jeg nok ikke meldt meg på et DuÅ-kurs, fordi jeg følte at jeg hadde såpass inngående kunnskap i det fra før»*

Mens noen deltakere fremstår som oppgitte når de forteller om hvordan de opplevde involveringen blir andre mer lattermilde når de skal beskrive hvordan deres første møte med de kommunale fokusområdene var.

#### 4.1.2 Bruk av tid og ressurser

En annen underkategori som kom frem, var hvordan intervjudeltakerne opplevde at arbeidet med fokusområdene hadde vært tid- og ressurskrevende.

*«På vår skole hadde vi nettopp skrevet en ny lese- og skriveutviklingsplan ... Også kom den solinga da, så den leseplanen kunne vi nesten bare kaste rett i søpla når det der [soling som fokusområde] ble bestemt over hodet vårt.»*

*«Det blir så intenst [arbeidet med fokusområder], og det blir som om at det er bare det vi holder på med når de [kursholdere/koordinatorer] kommer og har forelesninger, men vi holder faktisk på med litt andre ting og [i arbeidshverdagen].»*

*«Vi har jo folk over oss da, som sitter med utviklingsarbeid, og jeg opplever kanskje at den distansen til det de holder på med ikke er helt i tråd med hva vi holder på med i hverdagen her, altså. De skjønner ikke helt den sammenhengen med hvor mye vi klarer»*

De tre overnevnte sitatene er eksempler på hvordan på lærerne reflekterer både over omfang og tidsbruk, og hvordan enkelte deler av fokusområdene gikk på bekostning av arbeid de allerede hadde gjort på sin egen enhet. Lærerne trekker frem kompleksiteten og omfanget av egen arbeidshverdag, og hvordan tidsbruken på fokusområdene kunne bli for omfattende. Lærerne er ikke negative til å jobbe med utviklingsarbeid (en lærer sier *«Egentlig så skulle vi hatt mere kurs. Jeg synes jo at det er kjempeartig, bare de ikke er samtidig.»*), men når et fokusområde oppleves som altoverskyggende så går det utover motivasjonen til å jobbe med utviklingsarbeid.

*«... men jeg husker mye innenfor dem, og jeg husker at man har pustet tungt, jeg med, har pustet tungt. Bare gjort det for at jeg har vært med på det, fordi at noe er bestemt»*

*«Det ble så stort og så mye, at til slutt så blir du lei.»*

*«Jeg vet ikke hvor mye tid vi brukte på det [DuÅ-kursing], for hele personalet skulle skoleres, og hvor mange av de repeterende filmsnuttene vi brukte. Og vi satt på gulvet, og skulle bygge lego og skryte av hverandre. Vi mistet helt piffen altså»*

*«Vurdering for læring opplevde jeg på samme måte som de andre [fokusområdene]. Prinsippene og tankene er jeg helt enig i, alt er bra. Men trenger vi å ha et så stort et opplegg for å forstå det?»*

Lærerne i intervjuene trekker frem at når fokusområdene har tatt for stor plass så har enten rektorene på enhetene sett at tidsbruken har blitt for omfattende og gitt lærerne rom til å prioritere andre arbeidsoppgaver eller så har kollegiet selv uttrykt det og fått gehør hos ledelsen på skolen («*«Skol litte linjt» sa a \*rektors navn\* noen ganger»*).

(«Skol linjt» kan sies å være et lokalt uttrykk som gjør seg best på dialekt. Omformulert forklarer intervjudeltakerne at det kan bety noe sånt som «å skole rolig», hvor «å skole» omfatter alt det arbeidet som innebærer lærerens daglige virke. De ansatte måtte ikke legge 100% i jobben sin hele tiden, men noen ganger kunne 80% være bra nok. Dette gjaldt spesielt i ekstra hektiske perioder («*For hun [rektor] så det på oss noen ganger, at nå har det vært nok en stund*»).

Flere av intervjudeltakerne uttrykker at det er ikke bare deres egen tid de opplever at har vært mye brukt i arbeidet med fokusområdene, men trekker også paralleller mellom fokusområdenes omfang og bruk av økonomiske midler.

*«Er det her god ressursbruk, og hva skjer med klassen [min] når jeg er borte?»*

*«Jeg synes at jeg var kjøptfri veldig mye tid, fra klassen min og skolen. Det var et godt avbrekk i hverdagen, for å få litt påfyll, men det var veldig mye ressursbruk i forhold til hva jeg fikk i utbytte.»*

*«Vi snakker jo hele tiden om ressurser i skolen. I den perioden jeg har arbeidet har det aldri vært så ille som nå, og det har jo stor sammenheng med tilpasset opplæring»*

Lærerne er opptatt av at de jobber i en kommune som har økonomiske utfordringer, og er opptatt av sammenhengen mellom kommuneøkonomi og de gjeldende rammene på sin egen skole. De forteller om hvordan en økning i arbeidsoppgaver parallelt med reduserte lærer- og assistentstillinger går utover motivasjonen til å jobbe med utviklingsarbeid, blant annet fordi at de eksisterende rammefaktorene hindrer dem i å kunne benytte utviklingsarbeidets metoder («*Det blir et paradoks... at vi skjærer ned 80 millioner over fire år, men så skal vi en halvtime etterpå snakke om hvordan vi skal utvikle oss»*).

## 4.2 Tiltro til egen kompetanse

Hvordan lærerne forholdt seg til arbeidet med de ulike fokusområdene i det daglige arbeidet ble etter hvert et tydelig tema i analysearbeidet. Dette ble representert med underkategoriene **benytter innhold som samsvarer eksisterende praksis, velger bort det som bryter med eget pedagogisk grunnsyn, og manglende ønsket effekt.**

### 4.2.1 Benytter innhold som samsvarer med eksisterende praksis

I intervjuene fortalte lærere hvordan ulike erfaringer fra arbeidet med de kommunale fokusområdene hadde vært likeså mye en bevisstgjøring som en utvikling av ny kunnskap. Det kunne være at innholdet i de nye fokusområdene enten samsvarte med kunnskap de hadde med fra egen utdanning, eller var noe som allerede preget egen arbeidsdag.

*«Det som jeg synes at har vært det mest nyttige med DuÅ, det er fokuset på den proaktive læreren ... Men det er jo sånn som vi allerede har med oss grunnleggende fra utdanningen, det er jo ikke noe som er kanskje spesielt bare for DuÅ. ... Så det er et nyttig verktøy, men når det er snakk om den kursingen fra kommunen sin side, så var ikke den nødvendig for meg, for den lå i bunn fra min utdanning.»*

*«Jeg synes egentlig at DuÅ oppsummert «pedden» (Pedagogikk og elevkunnskap) vi hadde de tre første årene på lærerutdanningen»*

*«Egentlig alt av sånne kurs og moduler og sånt som er pressa på i ettertid, eller som kommunen har sett på, det er ting jeg har lært på lærerskolen»*

Lærerne forteller at mye av innholdet til de ulike fokusområdene bar preg av metoder og teorier de opplevde at de allerede var godt kjent med. Enkelte fokusområder kunne bære preg av noe de allerede hadde jobbet med, enten lokalt på egen skole eller som tidligere satsingsområde. Mye av fokusområdenes innhold ble mer en form for systematisering enn en utvikling av eksisterende pedagogisk praksis.



*«Det er mye som sitter igjen, og grunnen til at jeg tenker at jeg har tatt det med meg var kanskje at det vi holdt på med fikk navn ... Vi satte en del ord på ting som kanskje gjorde fra før, så ble det satt i et system...»*

*«For det første var jo mye av det her det som vi drev med til vanlig. Vi var jo på en måte, for vi anerkjente elevene, for den måten å tenke på hadde jo kommet inn i skolen.»*

*«På skolen vår så hadde vi hatt klasseledelse som fokusområde, og det jobbet vi kjempemye med en periode, og det er jo en del av DuÅ, så når DuÅ kom så var ikke det så nytt for oss, bare det at vi kalte det [noe nytt], og lærte oss noen nye triks, vi gjorde vel det, men det var ikke en sånn stor happening synes jeg da.»*

*«Jeg og en kollega var av de første som ble kurset [i SOL], og vi ble satt til å lede de andre ... Og det var jo bra, vi syntes jo det, men, det var ikke noe nytt det heller, for så vidt, bare at det ble mer systematisk»*

Når lærerne forteller om sine opplevelser og erfaringer så snakker de ofte om «vi» og «oss på skolen». Når de velger ut delene av satsingsområdene som samsvarer med eksisterende praksis så har det ofte vært samtaler og diskusjoner innad i kollegiet om innholdet, hvor lærerne har fått delt sine erfaringer og meninger. Det kollegiale samarbeidet og tankegangen på skolen blir vektlagt mer enn hva de blir presentert av eksterne kursholdere. Det uttrykkes av intervjudeltakerne at det ofte var de som hadde jobbet lengst på egen arbeidsplass som hadde størst tillit til egen praksis. Noen intervjudeltakere oppsummerte det med at de trodde det var på grunn av at de hadde vært med på så mange fokusområder at de tenkte at når det ble lansert et nytt fokusområde så kom det til å bare vare noen år før det forsvant. Enkelte uttrykte en bekymring for at hvis arbeidsmengden ble for overveldende så kom det ikke til å være noen igjen i kollegiet som ville være positivt innstilt når det skulle jobbes videre med satsingsområder i tiden fremover.

*«Når det hadde gått en stund etter MILL... så flira vi mye av det. «Det tullet der da» sa karene som jobbet her da ... De var ganske lunkne (undervegs i arbeidet med fokusområdet)»*

#### 4.2.2 Velger bort det som bryter med eget pedagogisk grunnsyn

Enkelte deler av de kommunale satsingsområdene opplevde lærerne at brøt med enten eksisterende praksis eller pedagogisk grunnsyn. I den sammenhengen ga de intervjuede lærerne uttrykk for at de helst valgte å forholde seg til eksisterende praksis og kunnskap.

*« ... at jeg må gjøre det [SOLE], det ser jeg ikke hensikten med. Så jeg gjør ikke det som at «i dag skal jeg sole». Jeg krysser av hvor jeg vet at de er [i leseopplæringen] ... Det kommer noen ganger en sånn [beskjed] «Nå må vi huske på å sole», og da tenker jeg at det er noe jeg husker på hver dag når jeg underviser mine elever, så jeg trenger ikke å krysse av det skjemaet fordi at jeg må gjøre det akkurat i dag.»*

Hvis lærerne vurderte det slik at de foreslåtte arbeidsmetodene førte til merarbeid uten at det økte kvaliteten på undervisningen i den forstand at det økte elevens læringsutbytte så ble de valgt bort. Lærerne ønsket å bruke den tiden de har sammen med sine elever slik de selv mente den var mest hensiktsmessig. De satsingsområdene som omhandlet konkrete pedagogiske prinsipper og virkemåter var de som lærerne uttrykte størst skepsis til.

*«Det er så mye som er så svart/hvitt. Alt skal være så enkelt, men det er det jo ikke. ... Jeg synes det er voldsomt hva man skal ignorere, i DuÅ. Det passer ikke med meg. Det føles ikke riktig ovenfor de andre [elevene] som sitter der. Det må være greit å vise hva som er riktig og hva som er galt. Det er litt for snilt innimellom, litt for mye sånn «ja, jeg forstår hva du føler og tenker». Det går ikke hele dagen. Hvis jeg skal ignorere eleven som slår i pulten, så har jeg andre elever der som ikke tåler lyd, og for at de skal få tilpasset sin opplæring så kan jeg ikke bare ignorere den eleven som slår i pulten ... Jeg tror jeg er for streng for DuÅ, men ungene synes jo at det er greit, så da er det greit, tenker jeg. ...»*

*«Jeg føler at jeg aldri får nyansert det her, hvordan man skal kommunisere med elevene, godt nok da. Veldig ofte fremstår det som mye hardere enn hva det egentlig er da, men, nei, jeg er generelt kanskje mer på den skeptiske siden til sånne programmer enn hva jeg er til den omfavnende siden av dem. Litt av erfaring, eller det er bare av erfaring faktisk. For av de programmene jeg har vært igjennom siden jeg var ferdigutdannet så er det gjengs uttrykk for at det her tilføyer meg lite. Så har jeg prøvd*

*i perioder å nullstille meg helt og bare gå inn i det med full glød, men jeg ender opp med det samme svaret da. At det her ga meg egentlig ikke noe nytt.*

Disse to utsagnene er eksempler på hvordan lærerne fortsatt velger å være mest tro mot det de kan i fra før, og at det er de selv som velger i hvor stor grad de anvender innholdet fra fokusområdene i praksis. Intervjudeltakerne forteller om hvordan de opplever både seg selv og kolleger som positive og endringsvillige når det kommer til å jobbe med utvikling av egen pedagogisk praksis, men at resultatet ikke alltid blir slik de var forespeilet da de startet arbeidet. Selv om flere av satsingsområdenes innhold presenteres som evidensbasert og begrunner metoder og tilnærminger med ulik forskning så er ikke det nok i seg selv for å få lærerne til å gjøre store endringer i egen praksis. Læreren med det siste overnevnte sitatet oppsummerer det slik: *«hvis jeg skal gå alt for dypt inn i det, så forkaster jeg mye av det jeg allerede kan og det jeg gjør. Og det blir ikke rett det heller»*

Intervjudeltakerne forteller om opplevelser hvor de i valget mellom å være tro til fokusområdenes programmer eller eksisterende praksis så blir valget gjort ut ifra hva de selv mener er riktig, basert på egen kompetanse og de daglige møtene i klasserommet.

*«Jeg har troen på at når vi skal skape relasjoner og lære nye ting, så må vi være indre motivert.»*

Lærerne vektlegger at hvis de skal anvende de pedagogiske og didaktiske ideene fra ulike fokusområder så må de både ha troen på at anvendelsen vil være for elevens beste og at det stemmer overens med deres tanker om utførelsen av læreryrket.

*«... så er det som om liksom alle skal behandles sånn, og jeg føler at det sånn egentlig går på tvers av tilpasset opplæring»*

#### **4.2.3 Manglende ønsket effekt**

Lærerne forteller om at de testet ulike metoder og strategier ut i praksis, men at de kunne oppleve at det resultatet de hadde sett for seg uteble:

*«Det kan fungere veldig bra for noen [belønningssystem], og for min del føler jeg at det ikke har fungert ... Det hadde motsatt effekt på den eleven jeg ønsket at skulle få effekt av det, og da var det ikke noe vits i å fortsette på en måte, så da tok jeg det bort.»*

*«Også erfarte vi jo fort at med de atferdselevene som vi slet mest med så ble det gjennomskuet ganske fort, hva det var vi holdt på med. De eldste skjønnte hva vi gjorde. Vi hadde en del eldre atferdselever da på 5.-7. trinn som vi slet en del med, og vi kom ikke noe videre med å bruke det [DuÅ-strategiene]»*

*«Det ble kanskje en bevisstgjøring, men det jeg ble litt skuffet over var jo at jeg trodde at det her var litt mer nytt, og at vi kunne bruke det på de elevene som strevde atferdsmessig, men det var jo kanskje dem det fungerte minst på.»»*

Lærerne uttrykker at fokusområdenes innhold ikke alltid lever opp til de forventningene de kan sitte igjen med etter ulik kursing. Flere trekker frem hvordan de var villige til å prøve ut nye ideer og strategier, men at når forventet resultat uteble så ble metodene valgt bort, da de ikke virket slik de hadde sett for seg. Noen av lærerne uttrykte det med at de mente at det ikke var samsvar mellom ønsket effekt og de forelagte metodene. Det ble blant annet trukket frem at arbeidet med utfordrende enkeltelever kan være så sammensatt og komplisert at kollegaveiledning med noen som kjenner eleven ville vært mer nyttig enn å lage atferdsplaner og snakke med eksterne personer på kurs og samlinger.

*«... anerkjennelse, det er viktig, det vet jeg at må til, men så er det noen ganger at jeg har tenkt vi skal gjøre barna trygg med anerkjennelse, men vi kan ikke drive og anerkjenne alt sammen, tenker jeg. Vi må møtes en plass der at tryggheten ligger så godt i ungen at vi kan si «Nå, Ole, nå setter du deg ned her!», også kan vi ikke gi «ballen» tilbake med «hva tenker du nå da Ole, skal du sitte her eller vil du...»  
Altså, for da lager vi sånne «glassbarn».»*

*«Jeg opplever ikke at et klistremerke eller en ting, eller for den saks skyld en annen opplevelse ... har noen ting med det vi ønsker å lære eleven å gjøre. Jeg ser at det kan være et verktøy som kan fungere over veldig kort tid, i veldig spesifikke tilfeller, men da synes jeg at det skal være siste instans.»*

De to siste sitatene er eksempler på at det er ikke nødvendigvis fokusområdene i seg selv de er uenige med, men de opplever ikke systematiseringen og programmets retningslinjer som «riktig» for egen pedagogisk praksis. Lærerne er tydeligst på dette når det er snakk om De utrolige årene, som er det fokusområdet som har rettet seg mest mot atferd. Når det kommer til satsingsområder som er mer rettet mot fag (for eksempel Sol) fremstår de som mer åpne for hvordan de er utformet.

### 4.3 Bruken og betydningen av fokusområdene i praksis

Det tredje temaet viste seg i undertemaene **lokale tilpasninger** og **opplevd endring av eksisterende praksis**. Lærerne fortalte om selve fokusområdenes praktiske betydning i arbeidshverdagen. Dette innebar hvordan det hadde blitt gjort lokale tilpasninger av kursinnholdene på de ulike skolene, og en usikkerhet av hvor stor endring/forbedring det hadde blitt på grunn av utviklingsarbeidet.

#### 4.3.1 Lokale tilpasninger

Arbeidet med de ulike fokusområdene har båret preg av at det har blitt gjort ulike former for tilpasninger, enten at de har blitt modellert eller at man har trukket ut det som man selv syntes var «det beste» fra de ulike områdene. Dette kommer til uttrykk gjennom at lærerne forteller hvordan deler av innholdet i de ulike satsingsområdene blir tilpasset slik at det blir et nyttig verktøy i egen arbeidshverdag:

*«Vi internalisert det verktøyet [SOL], da. Og vi tok det i bruk til det vi syntes at det var mest hensiktsmessig, og når det får fungere sånn så er det jo veldig greit, synes jeg»*

*«... Vi har greid å ta ut det som er bra, og så bruker vi det. Man klarer å skille mellom det som er bra og som ikke er bra, eller det som fungerer og ikke fungerer ... Så vi bruker fortsatt av alle de områdene som vi har fått som utviklingsarbeid, men ikke alt»*

*«Jeg synes at DuÅn er brå, men man kan jo diskutere om det blir litt sånn, det er jo noen som blir sånn «DuÅ, vi skal bare bruke det!», og det er ikke jeg enig i, for man må jo bruke egne erfaringer og meninger og læreplaner. Man må på en måte finne en miks av noe som gjør at undervisningen blir bra og som gjør at elevene trives.»*

*«Uansett hva vi har hatt av perioder her [med ulike satsingsområder] så har vi tatt med det beste i fra alt... Det hele synet på eleven har jeg tatt med meg [fra MILL], men det var også litt ekstremt på noen områder da, [at] de skulle få sitte med øretelefoner under pulten, det ble litt åpnet for litt fri flyt og da.»*

*«Man må være litt tålmodig, da det ordner seg ikke tvert ... Det er jo noe med det at man ser hva som virker i praksis. Så opplæringen blir mer tilpasset på en måte, det gjør den. Vi tar og plukker litt og blir bevisstgjort med at vi har hatt ulike satsingsområder da, faktisk. For at elevene er veldig forskjellige og at vi lærer på ulike måte, det tok jeg med meg fra MILL. Altså, jeg har jo på en måte visst om det,*

*men man ble på en måte mer bevisstgjort det...»*

Det å bli *bevisstgjort* er noe som blir trukket frem i flere eksempler i løpet av intervjuene.

Enten hvordan man blir bevisstgjort læringsstiler, strategier eller metoder. En av intervjudeltakerne oppsummerer hvordan man har diskutert fokusområder på sin skole med: *«Også ender vi alltid med «men man blir jo mer bevisst da» sier vi til slutt».*

Lærerne forteller hvordan de tar med seg det de selv synes er «bra», «virker» eller «fungerer» basert på de erfaringene som blir gjort i praksis. For å optimalisere de presenterte metodene fokusområdene inneholder uttrykkes det at de krever ulike former for tilpasninger, enten i eget klasserom eller på egen skole. Selv om noen av fokusområdenes innhold kan være tydelig på hvilken fremgangsmetode som skal benyttes så foretrekker lærerne å gjøre større endringer på fokusområdet enn egen praksis. Lærerne som har deltatt i fokusområder hvor det har vært vektlagt produksjon av egne læremidler (MILL) forteller hvordan de fortsatt benytter seg av konkretiseringsmaterialer som ble laget ved skolen. De delene av fokusområdene som ser ut til å ha en tydeligst overføringsverdi til egen arbeidshverdag, i form av for eksempel ting som kan praktisk anvendes i egen arbeidshverdag, ser ut til å ha en større opplevd nytteeffekt enn utviklingsarbeid som er mer teoribasert.

#### **4.3.2 Opplevd endring av eksisterende praksis**

Flere trakk frem at selv om de hadde tatt med seg elementer fra ulike satsingsområder så var de ikke helt sikker på hvor mye det hadde bidratt til endring i praksis. Enkelte lærere synes det er vanskelig å konkret sette fingeren på om måten de driver med opplæringen er som et resultat av kommunale fokusområder eller ikke, og hvilken betydning det hadde for elevenes læringsutbytte:

*«Jeg hadde med [fra før], at den læringen som skjer mellom elevene, og det de utfyller hverandre på da, men det var jo før MILLn, så hadde vi jobbet slik også, men vi vart mere obs på egenskapene til ungene og hvordan de lærte, det er jeg helt sikker på. Vi prøvde forskjellige ting som musikk på ørene, de som likte matte fikk lov til å gjøre det, og noen fikk jo lov til å løpe en runde da de ble sliten, men om læringen ble noe bedre? Det vet ikke jeg»*

*«I utgangspunktet så er det det ... det nyeste [VFL] ... det kan jeg virkelig si at det er noe som jeg har bruk for. ... Men samtidig så er det vanskelig å si, men jeg har hatt*

*med meg elementer fra alt [ulike fokusområder]. ... Å forstå at ungen i seg selv kan få til det meste bare vi kan å møte dem, da kan vi få til tilpasset opplæring. Men hvor mye jeg har lært undervegs av de her prosjektene, det er jeg ikke sikker på. Jeg tror at mye av skolegangen jeg har tatt har vært mye bedre.»*

*«Når elevene er ferdig med matte så kan vi ha en gruppe som jobber på gulvet med mattegrubliser. Det hadde jeg ikke fått til hvis resten av undervisningen hadde vært ustrukturert, så det er en måte jeg får til å drive med litt tilpassing her i klassen, uten at jeg må ordne så mye ekstra til hver enkelt, for det er ikke det de trenger bestandig. Men om det er på grunn av MILL eller DuÅ? Det vet ikke jeg nei, men de får nå ligge ned i gulvet der de lærer best, så det kan jo være med ut ifra at vi har prøvd ut det.»*

De tre sitatene ovenfor er eksempler på hvordan lærerne anvender deler av satsingsområdenes innhold, samtidig som de uttrykker en usikkerhet om det gjøres på grunn av fokusområdene, og hvor stor effekt det har hatt. De kjenner igjen deler av egen pedagogisk praksis fra innholdet til enkelte satsingsområder, men synes det er vanskelig å si konkret at det er på grunn av det arbeidet de har vært delaktig i. Dette kan også sees i sammenheng med det forrige undertemaet, hvor *bevisstgjort* ofte kunne være en beskrivelse av utbytte av satsingsområdene. Noen av de andre intervjudeltakerne fremsto som mer tydelig når det kom til betydningen av de kommune fokusområdene:

*«Jeg gjorde så mye av det fra før, så de kursingene, den har ikke hatt så veldig mye å si egentlig. Det er det jeg har holdt på med gjennom min utdanning, så jeg merket egentlig ikke noen endring i praksis»*

*«Jeg må være ærlig å si at fokusområdene har hatt tilnærmet null betydning for min praktisering av tilpasset opplæring, men det betyr ikke at jeg ikke bruker en del av tingene vi har gått igjennom, da, men jeg vil si at jeg brukte det ifra før.»*

*«Du hører vel at det bidro ikke til så stor endring [VFL]. Jeg kan ikke helt sikkert si hva jeg har tatt med meg videre. Mye av det som vi ble forelest over video var kjent innhold, som jeg på en måte tok som en selvfølge ... så kunnskapen var ikke ny.»*

*«Det er vanskelig å si hvor stor betydning de [kommunale fokusområdene] har hatt for tilpasset opplæring, men jeg tror at den har ikke hatt så veldig stor betydning. Jeg kan si MILL, den tror jeg har hatt null betydning. De utrolige årene, der har jeg tatt*

*med meg en del ting som jeg bruker og som fungerer. Jeg tror jeg kunne det fra før, men det ble litt tydeligere. SOL hadde null betydning, og VFL betydde lite.»*

Lærerne vektlegger også her at mye av innholdet var kjent fra før. De ikke nødvendigvis avvisende til innholdet eller hele metoden til fokusområdene, men de beskriver fokusområdenes signifikans som minimal når det kommer til deres arbeidshverdag. Kunnskap tilegnet seg gjennom utdanning og yrkeserfaring er en gjenganger når lærerne forteller om hva de opplever som den viktigste faktoren for de pedagogiske og didaktiske valgene de tar.

De tre hovedtemaene viser hvordan arbeidet med satsingsområdene på ulikt vis har hatt betydning for deres pedagogiske praksis. *Opplevelsen av lite inkludering* viser at deler av utviklingsarbeidets har vært preget av lite medvirkning, noe som har betydd at lærernes pedagogiske praksis delvis har vært preget av utprøving av arbeidsformer de selv ikke ville ha valgt i utgangspunktet, noe som blant uttrykkes med opplevelsen av at tid og ressurser kunne ha vært brukt til arbeid de selv synes har vært mer relevant.

*Tiltro til egen kompetanse* viser at fokusområdene kan ha hatt betydning i den grad at de har blitt mer bevisst enkelte deler av egen yrkesutøvelse, og at de kunne benytte seg av innhold og metoder som var forenelig med eget pedagogisk grunnsyn, men at de samtidig valgte bort metoder og prinsipper som i for stor grad brøt med egen tankegang eller ikke hadde ønsket effekt.

*Bruken og betydningen av fokusområdene i praksis* viser at lærerne selv mener at når det kommer til deres pedagogiske praksis så er det egen utdanning og yrkeserfaring som har størst betydning. De benytter seg av ulike elementer fra de ulike fokusområdene etter å ha gjort lokale tilpasninger, men at store deler av kunnskapen, prinsippene og tankegangen var kjent fra før.



## 5. Drøfting

Med utgangspunktet i problemstillingen «*Hvordan opplever lærere at arbeidet med kommunale fokusområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis?*» intervjuet jeg åtte lærere fra tre ulike skoler. Etter å ha analysert datamaterialet endte jeg opp med tre hovedtemaer som sementerte det opplevde fenomenet. Det å drøfte de tematiske funnene som en reflekterende virksomhet i lys av litteratur blir ansett som en viktig del når man benytter seg av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming (Lindseth & Nordberg, 2004).

### 5.1 Betydningen av inkludering

Intervjudeltakerne beskriver deler av arbeidet med fokusområdene med uttrykk som «*ovenfra*», «*tredd over hodet*» og «*fikk beskjed*». Lærernes erfaringer knyttet til arbeidsprosessen viste seg blant annet i temaet *opplevelsen av lite involvering*. Lærernes opplevelser av en slik form for introduksjon kan minne om en dreining fra yrkesprofesjonalitet til organisasjonsprofesjonalitet, hvor arbeidsmetodene blir mer standardiserte med direksjoner gitt fra arbeidsgivers side (Evetts, 2011). Det kan tenkes at når kommunen uttalte at en mobilisering av satsingsområdene ville være sentralt for å øke kvaliteten på tilpasset opplæring så ønsket de å bidra med en form for «*professionalism from above*», hvor de vil løfte både den enkelte lærers og kollegiets autonomi ved å styrke deres kompetanse. For lærerne førte derimot den økte mobiliseringen til merarbeid i en allerede hektisk hverdag. Deres pedagogiske praksis ble preget av at de måtte bruke tid og ressurser til å prøve ut og evaluere arbeidsmetoder som de i utgangspunktet ikke ville valgt. En av utfordringene med organisasjonsprofesjonalitet er at en omprioritering av arbeidsoppgaver kan ta tid som kan komme brukerne til gode (Evetts, 2011). I et skoleperspektiv blir brukerne elevene.

Når en av intervjudeltakerne uttrykker «*det sitter noen over oss*» så kan det være et eksempel på at læreren sitter igjen med en opplevelse av at det har vært mangelfull brobygging mellom de hierarkiske nivåene, noe som er en viktig faktor for å lykkes med skoleutvikling (Berg, in press). For å avdekke hvor man selv har behov for ny eller oppdatert kunnskap er det viktig at lærere og ledere i felleskap får være bidragsytere når det kommer til utvikling av egen praksis (Jenssen, 2020). Hadde lærerne opplevd en tydeligere involvering i arbeidsprosessen til de ulike satsingsområdene så er det mulig at det kunne resultert i en mer signifikant betydning for deres pedagogiske praksis. Opplevelsen av lite involvering og eierskap til fokusområdene kan føre til mindre sannsynlighet for endring i praksis, siden de ikke opplever det som en reel

forvaltning av egen kunnskap (Hermansen og Mausestagen, 2016). De delene av kommunale fokusområder som lærerne uttrykker at har hatt størst betydning for deres pedagogiske praksis er når arbeidet i har vært mer tilretteleggende enn styrende (*For meg handler det mer om å få de rette navnene, få noen caser, også prøve dem ut.*). Det å oppleve utviklingsarbeid som tilretteleggende er noe Mausestagen og Mølstad (2015) trekker frem som en viktig faktor for å lykkes med faglig utvikling.

Når lærerne forteller om bruken av tid- og ressurser, så er det ikke utviklingsarbeid i seg selv de opplever som problematisk, men det er om deler av tidsbruken kunne blitt brukt slik at den kunne kommet klassen mer til gode. Dette kan enten være når de selv har vært på kurs i løpet av skoledagen, eller bruken av felles samarbeidstid etter endt skoledag for elevene. Noe av tid- og ressursbruken som lærerne trekker frem nyttigheten av var tid de har brukt på å produsere konkretiseringsmateriell, og hvordan det benyttes til å få til mer variert undervisning (En lærer forteller: «*Det ble laget veldig mye, så jeg bruker en del ennå*»). Med tanke på at ønsket fra kommunens side var at flere elever skulle få tilpasset opplæring i ordinær undervisning så er bruken av egenutviklet undervisningsmateriell et eksempel på hvordan tidligere satsingsområder fortsatt kan være en bidragsyter

## **5.2 Fokusområdenes betydning for elevene**

Intervjudeltakernes erfaringer knyttet utviklingsarbeid i regi av kommunen varierer både i tid og satsingsområder, alt etter hvor lenge de har vært ansatte i kommunen. Samtidig viser hovedtemaet *tiltro til egen kompetanse* hvordan ulike faktorer kan være avgjørende for hvilken betydning de får for lærernes pedagogiske praksis.

Lærerne er opptatt av at innholdet fra satsingsområdene først og fremst skal komme elevene til gode. Gjennom utprøvinger og erfaringer i klasserommet gjorde lærerne vurderinger av hvilke arbeidsmetoder de selv mente var hensiktsmessige («*Det ble en del variasjon i undervisningen, det synes jeg var det mest positive*»). Skal man lykkes med implementeringen av ny pedagogisk praksis er en av de viktigste faktorene at lærerne selv opplever økt faglig- og sosial utvikling hos sine elever (Guskey, 2002). Når deler av fokusområdene enten da har blitt forkastet eller valgt bort kan det være for at lærerne ikke opplevde ønsket effekt. I arbeidet med flere av fokusområdene fortalte lærerne hvordan de tilpasset innhold og metode etter hva de selv opplevde som hensiktsmessig. Dette viste seg i undertemaet *lokale tilpasninger*.

Eden (2001) legger vekt på blant annet på betydningen av pedagogisk autonomi i de utfordrende situasjonene som oppstår i lærerens daglige virke. Når lærerne forteller at de selv har valgt ut det de synes er det beste og fungerer fra hvert av de ulike fokusområdene så er det med en form for utøvelse av pedagogisk autonomi. De bruker sin egne profesjonelle dømmekraft i møte mellom utprøvelse av ny pedagogisk praksis og arbeidshverdagen, hvor de baserer anvendelighet og nytte ut ifra hva de selv har erfart.

Et av undertemaene som viste seg var at hvis enkelte fokusområder i for stor grad brøt med eget pedagogisk grunnsyn valgte lærerne å ikke benytte seg av dem. Lærerne begrunnet den avgjørelsen med kunnskap ervervet via utdanning og erfaring, noe de vektla større betydning enn satsingsområdenes innhold. Intervjudeltakerne fortalte for eksempel at «*det er ikke meg*», «*forkaster mye av det jeg allerede kan*» og «*Jeg tror det er veldig viktig at man har troen på det selv...*». Biesta (2010) trekker frem undervisningens kompleksitet, og hvordan undervisningen omfavner mer enn bare å oppnå ønsket resultat. Når lærerne velger bort bruken av enkelte fokusområder basert på eget verdigrunnlag viser det en bevissthet rundt yrkesutøvelsens kompleksitet og ansvar. Å få presentert programinnhold til ulike fokusområder er ikke nok i seg selv for at det skal bli en naturlig del av lærernes pedagogiske praksis. Lærerne må selv få prøve og evaluere hva de mener øker kvaliteten på undervisningen.

Erfaringer knyttet til arbeidet med fokusområdene i møte med elever som hadde et behov for å få tilpasset skolehverdagen på grunn av utfordrende atferd ble vist i undertemaet *manglende ønsket effekt*. Her er det spesielt De Utrolige Årene som flere lærere nevner, da det er den av satsingsområdene som har rettet seg mest mot atferd. Haugen (2018) påpeker at en av svakheten til den type programmer er at de tar ikke hensyn nok til kontekst, og at en generalisering av pedagogisk praksis også er en av programmenes svakhet.

Når lærerne har kommet frem til hvilke deler av de ulike fokusområdene som de selv synes gir ønsket effekt i arbeidshverdagen har de utøvd en form for profesjonell skjønn og forholdt seg til lærerprofesjonens kjerne som kan sies å være det handlingsrommet de selv besitter til å tilpasse og utøve undervisning (Hopmann, 2003). Det kan tenkes at lærerne og skoleeier ikke deler den samme oppfattelsen av skolens innhold. Å bygge en slik felles oppfattelse av skolens innhold og rolle vil være en viktig del av arbeidet med kommunale fokusområder (Henriksen, 2018).

For lærerne i min studie ble deler av arbeidet med satsingsområdene mer en bekreftelse på eksisterende praksis og bevisstgjøring av iboende kunnskap enn en form for faglig utvikling. Noe som kommer til uttrykk i undertemaet, *benytter innhold som samsvarer med eksisterende praksis*. Når det initieres til felles fokusområder for hele kommunen kan en utfordring være at man risikerer at utviklingsarbeidet ikke vil oppleves som like relevant for alle de involverte enhetene, noe Ogden (2018) påpeker at er en viktig faktor hvis man ønsker en større anvendelse av forskningsbasert kunnskap i skolen. Det kan tenkes at utviklingsarbeid som hadde vært tilpasset hver enkelt skole kunne ført til at satsingsområdene hadde fått større betydning for lærernes pedagogiske praksis enn hva de selv har erfart tidligere. Når lærerne selv får sette etablert praksis, forståelse for egen rolle og ny kunnskap i sammenhenger gjennom kritisk utforskning vil man i en større grad kunne lykkes med implementering av ny kunnskap i det daglige læringsarbeidet (Hermansen og Mausethagen, 2016).

### **5.3 Forvaltning av egen kunnskap**

Arbeidet med kommunale fokusområder har hatt en betydning for lærernes pedagogiske praksis blant annet i den forstand at lærerne aktivt har forvaltet egen kunnskap samtidig som de har jobbet med foreslåtte arbeidsmetoder. Selv om deler av fokusområdenes arbeid ikke har ført til signifikant endring i praksis så kan de tre hovedtemaene antyde at arbeidsprosessen med satsingsområdene ført til en tydeligere bevissthet rundt egen praksis.

Styring av utviklingsarbeidet kan være ønskelig fra læreres side, da det kan gi felles retning og opplevelse av at deres arbeid kan være til fordel for skolene som helhet. Samtidig må styringen være balanserende slik at lærerne også får rom nok til å balansere seg selv ut fra sitt profesjonelle skjønn (Berg, in press). Når lærerne forteller om arbeidet med fokusområdene kan det sies å ha vært en skeivbalanse, hvor deler av fokusområdenes innhold enten har vært kjente arbeidsmetoder som allerede preget lærernes arbeidshverdag eller vært metoder lærerne ikke ønsker å anvende. Slik har fokusområdenes innhold ikke stått i samsvar med hvor lærerne selv har ønsket å styrke sin pedagogiske praksis. Unneland og Buli-Holmberg (2020) trekker frem at skal kompetanseutviklingen lykkes for å få bedre tilpasset opplæring krever det en ledelse som har vurdert enhetens behov for kompetanseutvikling, noe lærerne jeg har intervjuet ikke opplever at har skjedd i tilstrekkelig grad.

Når en kommune ønsker å etablere en ny kollektiv praksis som skal forankres ned i alle klasserom (Verdal kommune, 2015b) kan det fremstå som en form for misforstått konstruktivisme. Læreren i seg selv blir ikke like viktig, siden kunnskapen blir konstruert av elevens egne handlinger, tilrettelagt av rammene rundt seg. Samtidig fremstår intervjudeltakerne tydelige og bevisst når det kommer til begrunnelse for hvorfor de enten anvender seg av fokusområdenes innhold eller ikke. Slik kan fokusområdene som har vært i kommunen sies å ha fungert mer som veiledende enn styrende, hvor lærerne har tatt bevisste valg i utvelgelse og anvendelse av fokusområdenes innhold. Når det endelige valget har blitt tatt med tanke på metodebruk og arbeidsmåter står fortsatt lærerne fritt. Det er lærerne selv som styrer sin pedagogiske praksis, uten at skolens ledelse ønsker å styre disse valgene. Dette kan sies å stå i motsetning til de trendene man tidligere har registrert i andre kommuner, hvor skoleeier uttrykker en bekymring hvis lærerne ikke ønsker å følge foreslåtte metoder og arbeidsmåter (Haugen, 2018; Frostenson, 2015). I praksis innebar dette at de selv valgte hvilke deler av fokusområdet de benyttet seg av etter, selv om det var uttalt at en anvendelse av grunnprinsippene ikke sto på valg (Verdal kommune, 2014b). Intervjudeltakerne trekker her frem at tillit og tilrettelegging fra rektorer på egen enhet har vært en årsak til at de fortsatt har hatt metodefrihet når det kommer til undervisningen.

Shirley (2018) påpeker at for å fremme læring til den enkelte eleven best mulig er ikke standardiserte arbeidsmetoder og retningslinjer riktig veg å gå, men en sikring av lærerens kunnskapsgrunnlag, frihet til å ta gode avgjørelser (metodefrihet) og et godt kolleganettverk. Dette må ikke bli sett på som en motsetning til å arbeide med kommunale fokusområder, men heller hvordan disse områdene kan brukes til å styrke dem. Gjennom å bruke en større del av tiden til dialogbaserte møter, utøvd av et demokratisk lederskap, kan man sikre en bedre involvering av de ansatte i fokusområdenes ulike stadier. Dette kan være sentralt for å bygge en åpen og tillitsbasert kultur i organisasjonen, noe som kan føre til en sterkere følelse av fellesskap og inkludering i arbeidet med skoleutvikling (Henriksen, 2018). Gjennom at lærerne har tatt egne skjønnsbaserte valg angående hva de selv mener er hensiktsmessig å anvende av ulike fokusområder, kan dette bygges opp under av Frostenson (2015) sin påstand om at læreryrket kanskje ikke har lidd et tap av autonomi i praksis. Lærerne har fortsatt den kollegiale og individuelle autonomien, der de har friheten til å påvirke og bestemme hva som har betydning for egen pedagogisk praksis.

I arbeidet med de kommunale fokusområdene har lærerne vært nødt til å ta flere valg som har hatt betydning for deres pedagogiske praksis. Enkelte av disse valgene har vært i hvor stor grad de skal anvende presenterte arbeidsmetoder i møte med egne elever. Lærerne har vært åpne for utprøving av ny praksis, men har ikke anvendt dem for enhver pris.

Hensyn til egne elevers skolehverdag ser ut til å være av større betydning for deres pedagogiske praksis, hvor lærernes valg i stor grad kan sees i sammenheng med Utdanningsdirektoratets (2020) definisjon av tilpasset opplæring, som innebærer at det skal være en *tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.*

## 6. Oppsummering og konklusjon

Denne studiens formål har vært å undersøke hvordan lærere opplever at arbeidet med kommunale fokusområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis.

Funnen i studien kan tyde på at arbeidet med kommunale fokusområder har hatt varierende betydning for lærernes pedagogiske praksis, alt etter arbeidets ulike deler og innhold. Intervjudeltakernes opplevelser av inkludering i utviklingsarbeidet var preget av de ofte opplevde introduseringen av nye fokusområder som noe som «kom ovenfra» og at fokusområdenes omfang gikk på bekostning av andre arbeidsoppgaver. Det å oppleve en tydelig medvirkning i utvelgelse av hvilke satsingsområder egen skole skal arbeide med ser ut til å være en viktig faktor for at lærerne skal oppleve at fokusområdene har en reel betydning for deres pedagogiske praksis. Er målsetningen å styrke grunntilbudet for elevene er dermed ikke igangsettelse av ulike fokusområder nok i seg selv. En grundigere forhåndsundersøkelse hos de ulike enhetene er noe som det kan tenkes at kunne vært hensiktsmessig for at fokusområdene skulle fått økt betydning for lærernes pedagogiske praksis.

Funnene kan også tyde på at hvis arbeidet med fokusområdene blir for omfattende og krevende kan det ha motsatt effekt. Da kan lærerne oppleve at arbeidet «tar» tid som de i stedet kunne brukt til andre arbeidsoppgaver. Videre vil positive erfaringer knyttet til anvendelse av fokusområdenes innhold i møte med egne elever ha stor betydning for om de blir implementert som en del av lærernes pedagogiske praksis, og på samme måte vil de fokusområdene som oppleves som minst hensiktsmessig ha minst betydning for deres pedagogiske praksis.

Selv om mange av fokusområdene har basert seg på forskningsbaserte metoder så er ikke det i seg selv nok for en varig endring i deres pedagogiske praksis. Lærerne velger og tilpasser metoden etter hva som er forenelig med eget kunnskapsgrunnlag og elevgruppe, og hva de selv opplever at gir en positiv effekt i arbeidshverdagen. Slik kan man si at det som har størst betydning for deres pedagogiske praksis er når lærerne anvender innholdet fra ulike metoder og programmer basert på pedagogisk og didaktisk skjønn. Lærerne prøver ikke å tilpasse eleven etter forskningen, men forskningen etter eleven. Selv om det var uttalt at det ikke sto på valg om lærerne ville jobbe etter enkelte fokusområders grunnprinsipper, så har ikke fokusområdene vært styrende for lærernes yrkesutøvelse i praksis. Det har vært lærernes profesjonelle dømmekraft som har vært den avgjørende faktoren når det har kommet til hvilke

metoder som har blitt benyttet på skolene.

Hvilken betydning arbeidet med kommunale fokusområder har hatt for lærernes pedagogiske praksis kan tenkes å variere fra lærer til lærer, og fokusområde til fokusområde, da hver lærers erfaringer er subjektive og situasjonsbaserte. Samtidig er de avdekkede opplevelsene av fenomenet en indikator på hva som er felles kjennetegn. Selv om lærerne er delaktige i ulike fokusområder så har erfaringene de gjør seg i møte egne elever en større betydning for deres pedagogiske praksis. Lærerne anvender seg av de metodene som de selv mener og erfarer er til elevens beste, og som er forenelig med deres pedagogiske grunnsyn. Mange av lærernes erfaringer og opplevelser, og resultatet av dette, samstemmer også med hva annen forskning og teori sier om det samme emnet (jfr. oppgavens drøftingskapittel).

Det har aldri vært den hensikt med min studie å bygge en allmenngyldig teori, men heller at jeg ved å løfte frem lærernes egne opplevelser kan bidra til å utvikle en dypere innsikt i det jeg mener er et relevant emne. I tillegg tenker jeg at de avdekte temaene kan være interessante å diskutere både blant lærere og ledere, enten de er hjemmehørende innenfor organisasjonen til mine intervjudeltakere eller andre skoler og kommuner.

## **6.2 Tanker og refleksjoner rundt eget forskningsarbeid**

I arbeidet med mitt forskningsprosjekt har jeg undervegs i prosessen reflektert over hvordan mitt eget arbeid har vært preget av meg selv som en uerfaren forsker. I gjennomføring av intervjuene ser jeg at jeg i ettertid kunne vektlagt hver enkelt lærers egne opplevelser enda mer, gjennom å ha vært enda tydeligere både i spørsmålsformuleringene på forhånd og gjennom oppfølgingsspørsmål i selve intervjusituasjonen. Det kan tenkes at et mer homogent utvalg av intervjudeltakere kunne gitt ennå «tydeligere» opplevde fenomen, men å velge intervjudeltakere med den hensikt å få mest mulig ensrettede svar tror jeg ikke ville formålstjenlig for oppgaven på noe slags vis. Med tanke på at de avdekkede fenomenene i denne oppgaven gjelder for lærere som har en variert fartstid på tjuetvåre år så kan den forhåpentligvis være interessant lesing for personer med ulik bakgrunn og erfaring fra både skole og kommunal sektor.



Det å forske på et egenopplevd tema innenfor egen organisasjon kan være å stikke fingeren i et vepsebol. Jeg håper at min refleksivitet har vært tydelig nok ovenfor leseren av oppgaven, slik at forskningsfunnene oppleves som relevante og et bidrag til ny kunnskap, og ikke tolkes som et resultat av forskerens bias.

### **6.3 Forslag til videre studier og avsluttende kommentar**

Målet med denne studien har vært å undersøke lærernes egne erfaringer knyttet til lokalt utviklingsarbeid, med den hensikt at deres opplevelser kan være en bidragsyter med tanke på igangsettelse av fremtidige fokusområder. I og med at jeg har vektlagt lærere i denne studien kan det argumenteres for at studien har et ensidig perspektiv, da de opplevelsene som lærerne beskriver har involvert flere parter enn bare dem selv. Fremtidige studier som intervjuer enten rektorer, kursholdere eller oppvekstsjef kunne vært interessant for å løfte frem deres erfaringer og opplevelser. En studie som undersøker forskjeller etter ansiennitet og nyere eller eldre lærerutdanning kunne også vært interessant, blant annet med tanke på hvordan yrkeserfaringer spiller inn og at lærerutdanningen etter 2010 skulle legge mer vekt på forskningsbasert kunnskap. Med tanke på pedagogisk praksis og tilpasset opplæring kunne det vært interessant å snakke med tidligere elever i kommunen, om de opplevde noen tydelig endring i sin opplæring etter at deres lærere hadde jobbet med ulike fokusområder.

Å være i utvikling er en sentral del av lærerprofesjonen, da lærerjobben langt på veg kan sies å være et dynamisk yrke. Dette krever både vilje og evne til endring, gjennom blant annet kritisk blikk på egen praksis og åpenhet for nye arbeidsformer og metoder. Uansett om initiativet til utvikling er drevet ovenfra eller innenfra bør motivasjonen alltid være at det kommer den mest berørte parten til gode, nemlig eleven.

## Litteraturliste:

Aabro, C. (2019). Evidens, pædagogik og politik – en småbørnspædagogisk vending. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 279-301). Cappelen Damm Akademisk.

Abbott, A. (1988). *The system of professions - An Essay on the Division of Expert Labour*. The University of Chicago Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman & Company.

Beck, S. (2016). How we learn. I Qvortrup, A., Wiberg, M., Christensen, G. & Hansbøl, M. (Red.) *On the definition of Learning*. (S. 101-125). University press of Southern Denmark.

Berg, P. (in press). Kommunal styring som ramme for lærerprofesjon. I Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O.P. (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldendal.

Biesta, G. J. J. (2010). Why «What Works» Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*. 29(5), 491-503.  
DOI: [10.1007/s11217-010-9191-x](https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x)

Biesta, G., J., J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Bulterman-Bos, J.A (2008). Relevance in educational research: Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*. 37(7), 412-420.  
DOI: 10.3102/0013189X08325555

Bunting, M. & Lund, T. S. (2006). *MiLL Mange intelligenser – Læringsstiler – Læringsstrategier: På vei mot tilpasset opplæring*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg). Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage publications.

Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. utg). Sage publications.

Eden, D. (2001). Who Controls the Teachers? Overt and Covert Control in Schools. *Educational Management & Administration*, 29(1), 97-111.  
DOI:[10.1177/0263211X010291007](https://doi.org/10.1177/0263211X010291007)

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. DOI: 10.1177/0011392111402585

Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015(2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>

Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 8(3), 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507. DOI: 10.1177/1474904115615357

Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1416247>

Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140

Haug, P. (2016). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – En antologi* (S. 415-440, 2. utg.). Fagbokforlaget.

Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (2017). Tensions between Knowledge Discourses in Teacher Education: Does the Current Norwegian Reform Represent an Attack on Critical Knowledge? *Knowledge Cultures*. 5 (4): 91–109. DOI: [10.22381/KC5420177](https://doi.org/10.22381/KC5420177)

Haugen, C. R. (2018). New middle-class values and context: exploring an ideological conflict between a Norwegian school and parents over an American evidence-based programme, *British Journal of Sociology of Education*. 39(8): 1160-1174. DOI: 10.1080/01425692.2018.1483819

Haugen, C. R. (2019). A fragile autonomy in a performativity culture? Exploring positions in the recontextualising field in a Norwegian rural municipality. *Journal of Education Policy*, 34(1), 133-152. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1422152>

Henriksen, Ø. (2018). Making sense across levels in local school governance. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 2(2-3), 119-133. DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.2752>

Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen – Ikke la stå!*. Universitetsforlaget.

Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsreformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2467>

Hopmann, S.T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. DOI: 10.1080/00220270305520

Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interviewer data. *Human Studies*, 1985(8), 279-303.

Høgskolen i Innlandet. *Skolebasert MOOC i Vurdering for læring*.

<https://www.inn.no/studier/studietilbud/skole-barnehage-og-pedagogikk/skolebasert-mooc-i-vurdering-for-laering-skolevfl>

Jenssen, E. S. (2020). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red) *I Tilpasset opplæring*. (s. 41-64). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Langdridge, D. 2007. *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Pearson Education.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), 25-38.

DOI: 10.1080/17437270902759931

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 2004 (18), 145-153.

Lund, A., Jakhelln, R., & Rindal, U. Fremragende lærerutdanning – hva er det, og hvordan kan vi få det? I Rindal, U., Lund, A. & Jakhelln, R. (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning*. (s. 13-35). Universitetsforlaget.

Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015(2). DOI:

<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren I endring? Om nye forventninger til læreprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 30-41. DOI: 10.3402/nstep.v1.28520

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander, A. & Smeby, J-C. (Red.), *Profesjonsstudier II*. (s.44-54). Universitetsforlaget.

Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (Red.), *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (s.23-40). Gyldendal.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012) Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B. (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (s. 91-108).

Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2020). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2018). (*Dette vet vi om*) *Anvendelse av forskningskunnskap*. Gyldendal.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarna og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. A. & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold. I M.A. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 11-20). Universitetsforlaget.

Roald, K., Jøsendal, J. S. & Langfeldt, G. (2012). Kommuner og fylkerskommuner som aktive skoleeiere – mellom forvaltning og kvalitetsutvikling. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 23-43). Kommuneforlaget.

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s.13-50). Cappelen Damm Akademisk.

Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen: Læring med integritet*. Gyldendal akademisk.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.146-167). Gyldendal

Akademisk.

Sloan, A. & Bowe, B. (2013). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*. 48 (2014), 1291-1303. DOI: 10.1007/s11135-013-9835-3

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M. & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 124-137). Universitetsforlaget.

Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Thornberg, R. & Fejes, A (2016). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 256-279). Liber AB.

Universitetet i Tromsø. *Om de utrolige årene*. <https://dua.uit.no/om/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Unneland, A. K. R., & Buli-Holmenberg, J. (2020). Ledelse av tilpasset leseopplæring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 121-148) Cappelen Damm Akademisk.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

Verdal kommune. (2007, november). *Strategiplan for oppvekstsektoren 2008-2009*. <https://www.verdal.kommune.no/Documents/oppvekst/strategiplanoppvekst0809.pdf>



Verdal kommune. (2009, 4. august). *Progresjonsplan MILL i Verdal kommune*.  
<https://docplayer.me/16260197-Mill-i-verdal-kommune-progresjonsplan-mill-i-verdal-kommune.html>

Verdal kommune. (2010a, 1. februar). *Oppsummering fra kurs mandag 1. februar*.  
[https://www.verdal.kommune.no/Documents/oppvekst/mill/oppsummering\\_kurs\\_tjora\\_febr2010.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Documents/oppvekst/mill/oppsummering_kurs_tjora_febr2010.pdf)),

Verdal kommune. (2010b, 16. juni). *MILL i Verdal – orientering*.  
[https://verdal.kommune.no/Global/Politikk/2010/saksframlegg/d10\\_sak040.pdf](https://verdal.kommune.no/Global/Politikk/2010/saksframlegg/d10_sak040.pdf)

Verdal kommune. (2012). *Tilstandsrapport for grunnskolene i Verdal kommune 2011*  
[https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2012/Vedlegg/ml12\\_sak013\\_vedl1.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2012/Vedlegg/ml12_sak013_vedl1.pdf)

Verdal kommune. (2014a, 10. mars). *Kommunen som DUÅ kommune*.  
(<https://www.verdal.kommune.no/Tjenester-a-a/Helse/Helsetjenester/Helsestasjon/De-utrolige-arene/Kommunen-som-DUA-kommune/>)

Verdal kommune. (2014b, 10. mars). *Skole- og barnehageprogram*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Tjenester-a-a/Helse/Helsetjenester/Helsestasjon/De-utrolige-arene/Skole--og-barnehageprogram/>

Verdal kommune. (2014c, 21. august). *Tilstandsrapport for grunnskolen 2013*.  
[https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2014/Vedlegg/ml14\\_sak042\\_vedl1.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2014/Vedlegg/ml14_sak042_vedl1.pdf)

Verdal kommune. (2015a, 1. januar). *Status spesialundervisning i Verdal 2014/2015*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Politikk/Formannskapet-2011-2015/15012015/215-Status-spesialundervisning/>

Verdal kommune. (2015b, 26. mars). *Oppfølging av sak om spesialundervisning*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Politikk/Formannskapet-2011-2015/26032015/3215-Spesialundervisning/>

Verdal kommune. (2015c, 13. mai). *SOL Systematisk Observasjon av Lesing*.  
[https://www.verdal.kommune.no/global/politikk/2013/vedlegg/ml130515\\_sol.pdf](https://www.verdal.kommune.no/global/politikk/2013/vedlegg/ml130515_sol.pdf)

Verdal kommune. (2016a, 16. juni). *Etablering av OFNT og oppvekstprogrammets fremtid*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Politikk/Formannskapet-2015-2019/20160616/6816-Etablering-OFNT/>

Verdal kommune. (2016b, 15. september). *Status spesialundervisning 2016*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Politikk/Formannskapet-2015-2019/20160915/9916-Spesialundervisning/>

Verdal kommune. (2016c). *Tilstandsrapport for grunnskolen i Verdal kommune 2015*.  
[https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2016/Vedlegg/ml16\\_sak022\\_vedl1.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2016/Vedlegg/ml16_sak022_vedl1.pdf)

Verdal kommune. (2017). *Status- og kvalitetsmelding for verdalsskolen 2016*.  
[https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2017/Vedlegg/ml17\\_sak34\\_vedl1.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2017/Vedlegg/ml17_sak34_vedl1.pdf)

Verdal kommune. (2019a). *Status- og kvalitetsmelding for verdalsskolen 2018*.  
[https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2020/Vedlegg/f20\\_sak024\\_vedl1.pdf](https://www.verdal.kommune.no/Global/Politikk/2020/Vedlegg/f20_sak024_vedl1.pdf)

Verdal kommune. (2019b, 20. juni). *Evaluering av De utrolige årene*.  
<https://www.verdal.kommune.no/Politikk/Formannskapet-2015-2019/20190620/08019-Evaluering-DUA/>

Verdal kommune. (2020). *Status- og kvalitetsmelding for verdalsskolen 2019*.  
<http://einnsyn.verdal.kommune.no/eInnsynVerdal/RegistryEntry/ShowDocument?registryEntryId=195319&documentId=282249>

Øygarden Kommune (2020). *Systematisk observasjon av lesing (SOL)*.

<https://www.oygarden.kommune.no/hjelteryggenskule/tenester/planar-prosjekt-og-pedagogiske-verktoy/pedagogiske-verktoy/systematisk-observasjon-av-lesing-sol/>

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Intervjuguide

**Problemstilling:** *Hvordan opplever lærere (i Verdal kommune) at kommunale satsingsområder har hatt betydning for deres pedagogiske praksis?*

<b>Tema</b>	<b>Tematiske spørsmål</b>	<b>Mulige oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	Hvilken utdanningsbakgrunn har du?	År for fullført lærerutdanning?  Evt Etterutdanning?
	Hvor lenge har du jobbet som lærer?	Ved hvor mange skoler har du jobbet?  Barnetrinn/U-Trinn?  Ulike kommuner/fylker?
<b>Introduksjonsspørsmål</b>	Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?	Hvordan arbeider du med det i hverdagen?
<b>Hovedspørsmål</b>	Hvilke fokusområder har du vært delaktig i i løpet av dine år som ansatt i kommunen?	Når var førstegang? Hvor lenge etter du ble ansatt? Når var siste gang?
	Hvilken betydning har den ulike kursingen hatt for din pedagogiske praksis/praktisering av tilpasset opplæring?	Hva var det som gjorde at noe var bra/mindre bra? Bidro kursingen til en endring i din praksis? Eksempler  Hvordan foregikk opplæringen/kursingen og hvordan opplevde du den?  Over hvor lang tid foregikk kursingen?
	Bruker dere metoder fra ulik kursing i skolehverdagen i dag?	Hva er grunnen til at det fortsatt benyttes/ eventuelt ikke benyttes?

	Ble kollegiet spurt om hvilke fokusområder som kunne vært ønskelig for deres skole?	Info fra rektor/oppvekstsjef? Inkludering i forkant? Har dere hatt noen evalueringer i etterkant?
<b>Avsluttende spørsmål</b>	Er det noe du har tenkt på under intervjuet som du mener er viktig og som du ønsker å legge til?  Hvordan opplevde du intervjuet?	

## Vil du delta i forskningsprosjektet

*Hvordan opplever lærere (i Verdal kommune) at kommunale satsingsområder har hatt betydning for deres praktisering av tilpasset opplæring?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever det er å bli kurset i kommunale fokusområder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masterstudie på 30 studiepoeng hvor jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever at kursing i kommunale fokusområder har hatt betydning for deres praktisering av tilpasset opplæring.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å ha en variasjon blant mine intervjuobjekter. Både med tanke på hvor lenge de har jobbet som lærer, om de jobber ved barne- eller ungdomsskole og i fra ulike skoler.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju som vil vare i ca. 45 minutter. Du vil bli stilt spørsmål som handler om den nevnte problemstillingen. Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuet samt ta egne notater. Opptak og notater vil bli lagret på en slik måte at ingen andre enn jeg vil få tilgang til disse.

- 

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det vil kun være jeg som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil bli lagret på en kodet minnebrikke som vil være innlåst i skap.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 4. juni. Da vil opptak slettes og navnelister makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Meg, Markus Leithe-Lajord, på telefon 97774958 eller e-post [markus.leithe@gmail.com](mailto:markus.leithe@gmail.com) eller Nord Universitet ved Kitt Lyngsnes 74022707 / [kitt.m.lyngsnes@nord.no](mailto:kitt.m.lyngsnes@nord.no)

- Vårt personvernombud: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no) / 74022750

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kitt Lyngsnes  
(Forsker/veileder)

Markus Leithe- Lajord  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan opplever lærere (i Verdal kommune) at kommunale satsingsområder har hatt betydning for deres praktisering av tilpasset opplæring?* , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### **Vedlegg 3: Godkjenning NSD**

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 373181 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.12.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG** Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.06.21.

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

**TAUSHETSPLIKT** Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

**FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS** Husk at det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta i forskningsprosjekt dersom det er kollegaer man skal intervju. Det kan være lurt å la ledelsen formidle forespørselen din videre til intervjuobjektene. Se gjerne tips her: [nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass](https://nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass)

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Lykke til med prosjektet!