

Nyutdannede læreres mestringsopplevelser i møte med kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen.

Hvordan opplever lærerne at de mestrer kravet, hvilke mestringsstrategier benytter de seg av og hvordan påvirker skolekulturen og veiledning mestringsen?

Av: Siv Karin Rosland



Universitetet
i Stavanger

Masteroppgave

Mai 2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Siv Karin Rosland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Vegard Moen

Tittel på masteroppgaven: Nyutdannede læreres mestringsopplevelser i møte med kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen.

Engelsk tittel: Novice teachers mastery experiences according to the demand for adapted education in primary schools.

Emneord: tilpasset opplæring, mestring, mestringsstrategi, skolekultur, veiledning

Sidetall: 77
+ vedlegg/annet: 2

Stavanger, 25.05.2010

Sammendrag

Den siste tiden har det vært et økt fokus på tilpasset opplæring i media. I de fleste artikler og dokumentarer blir historiene presentert fra elevenes perspektiv og lærernes erfaringer og opplevelser blir tilsidesatt. I dette prosjektet ønsker jeg å konstruere ny kunnskap som kan redegjøre for nyutdannede læreres mestringsopplevelser i møtet med kravet om tilpasset opplæring. Jeg ønsker også å se nærmere på hvilke mestringsstrategier lærerne bruker og hvordan veiledning og skolekultur påvirker mestringen. For å belyse problemstillingen min har jeg benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju som metode. Analysene og tolkningene av empirien er gjort med utgangspunkt i hermeneutisk filosofi. Funn fra studien indikerer at de nyutdannede lærerne er usikre på hva begrepet tilpasset opplæring innebærer og hvordan de skal og bør forholde seg til det i praksis. De benytter en blanding av emosjonsfokuserte – og problemfokuserte mestringsstrategier i arbeidet, men det er de emosjonsfokuserte strategiene som er dominerende. Lærerne opplever mer mestring i forbindelse med å legge til rette for lekser enn når de underviser i klasserommet. Flere av lærerne opplever frustrasjon i kollegiet i forbindelse med kravet om tilpasset opplæring. Lærerne forklarer også at de blir påvirket av skolekulturen på arbeidsstedet. De har allikevel delte meninger når det gjelder hvorvidt skolekulturen påvirker hvordan de mestrer kravet om tilpasset opplæring. Samtlige av lærerne som har deltatt i kommunen og Universitetet sitt veiledningsprogram, NYMY, opplever at de har fått økt tro på egne evner. Det er allikevel bare en av informantene som opplever at veiledningen har påvirket hvordan hun mestrer kravet om tilpasset opplæring.

Forord

Å arbeide med denne oppgaven har vært interessant og utfordrende. Jeg vil beskrive prosessen som lang og krevende, men samtidig lærerik og spennende. Underveis i arbeidet har det hendt at jeg har klødd meg i hodet og undret meg over hva det er jeg har gitt meg ut på. I slike stunder er jeg glad for at jeg har gode venner og familie som har "backet" meg opp og oppmuntret meg til å fullføre. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg ny kunnskap som jeg kan ta med meg når jeg begynner å arbeide i skolen igjen til høsten.

De nyutdannede lærerne som stilte opp på intervju fortjener en stor takk. Det er takket være dem jeg har fått et datamateriale å jobbe med.

Jeg ønsker også å takke Vegard Moen, ved Universitetet i Stavanger, for at han har stilt meg aktuelle spørsmål gjennom hele prosessen og gitt meg god faglig veiledning.

Bryne, mai 2010

Siv Karin Rosland

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens formål	10
1.4 Tilpasset opplæring – en begrepsavklaring	11
2. Teori	14
2.1 Lærerens kompetanse og rolle i skolen	14
2.2. Mestring og mestringsstrategier	16
2.2.1 En begrepsavklaring	16
2.3 Stress og mestring	17
2.4 Tidligere forskning om læreres mestring	17
2.4.1 NYMY – Nyutdannede læreres mestring av yrket	19
2.5 Lazarus og Folkman sin prosessmodell	20
2.6 Å ha tro på egne evner er avgjørende for mestring	23
2.7 Skolekulturen som påvirkningskraft på lærernes mestring	26
2.8 Oppsummering	30
3. Metode	31
3.1 Hermeneutisk filosofi	31
3.2 Intervju som kvalitativ metode	32
3.3 Intervjuundersøkelsen	33
3.3.1 Tematisering	33
3.3.2 Planlegging	34
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	38
3.3.4 Transkribering	39
3.3.5 Analysering	39
3.3.6 Verifisering – reliabilitet, validitet og generalisering	41
3.3.7 Rapportering og etiske refleksjoner	42
4. Resultater og analyse	45
4.1 Lærernes refleksjoner rundt tilpasset opplæring	45
4.1.1 Oppsummering av informantenes refleksjoner rundt tilpasset opplæring	47
4.2 Mestringsopplevelser og strategier på individnivå	48
4.2.1 Oppsummering av mestringsopplevelser og strategier på individnivå	52
4.3 Organisasjonelle og kulturelle faktorer sin påvirkningskraft på lærernes mestring	53

4.3.1 Skolekulturens påvirkningskraft på lærernes mestring	54
4.3.2 Veiledningens påvirkning av lærernes mestring	56
4.3.2 Lærerutdanningen som forberedende instans	61
4.3.3 Oppsummering av organisasjonelle og kulturelle faktorer sin påvirkningskraft	63
4.4 Konklusjon	65
5.Drøfting	67
6. Kilder	74
7. Vedlegg	77

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og oppgavens formål.

Alle elever er unike. De lærer på ulike måter og har ulike bakgrunner og kunnskapsnivå. Læreren oppgave er å hjelpe elevene med å få frem det potensialet som bor i hver enkelt. Ved hjelp av differensierte metoder, kartlegging, arbeidsprogram og planer, og eventuelt spesialundervisning, skal læreren sørge for at hver enkelt elev når kunnskapsmålene. Samtidig er det viktig at fellesskapet og fellesopplevelsene ligger til grunn som en basisverdi når undervisningen planlegges og gjennomføres. Dette er et omfattende krav i en hektisk hverdag, og jeg skal se nærmere på hvordan nyutdannede lærere opplever at de mestrer dette i skolehverdagen, og hvilke mestringsstrategier de benytter seg av. Videre vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som er avgjørende for nyutdannede læreres mestring.

Det er ikke tvil om at nyutdannede lærere opplever en brå overgang når de går fra skolebenken til kateteret. De skal ikke lenger ta i mot og konstruere kunnskap, de skal formidle, veilede og tilrettelegge for læring. De møter krav fra skolesystemet, elever, kollegaer og foreldre. I tillegg blir de som lærere gjenstand for diskusjon. Politikere og media er blant de som ofte har skolen og dens resultater, eller mangel på resultater, på dagsorden. Alt dette er med på å påvirke lærernes hverdag og mestringsopplevelser.

I denne oppgaven bruker jeg enkelte steder TPO som forkortelse for tilpasset opplæring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

4.juli 2008 kunngjorde Arbeidsgiverforeningen Spekter at nyutdannede ikke er tilfredsstillende forberedt på arbeidslivet, og bare 1 av 5 arbeidsgivere mener at de nyutdannede er godt forberedt (Arbeidsgiverforeningen Spekter, 2008). Senter for profesjonsutdanninger ved Høgskolen i Oslo har gjennomført en undersøkelse som viser at det er gap mellom kompetansekravene i arbeidslivet og oppnådd kompetanse i utdanningen. Dette er spesielt fremtredende når det gjelder praktiske ferdigheter som evne til å arbeide selvstendig og under press (Frøseth og Caspersen, 2008). Lærere har et stort behov for

praktiske ferdigheter i skolehverdagen. Utdanningsinstitusjonene har et visst ansvar når det gjelder å forberede og skolere studentene på en måte som hjelper dem å mestre hverdagen og utfordringene i arbeidslivet. Samtidig er måten nyutdannede blir mottatt på i arbeidslivet en viktig dimensjon for deres mestring (i.bid). Arbeidsgiveren har ansvar for å inkludere og tilrettelegge for de nyutdannede lærerne. Til tross for dette oppgir bare 25 % av allmennlærerne at de har fått systematisk veiledning av kollegaer eller overordnede i løpet av de første årene i arbeidslivet. 50 % av de nyutdannede lærerne oppgir at de ikke har fått noen form for systematisk oppfølging i skolen i det hele tatt (Frøseth og Caspersen, 2008).

Roller som nyutdannet lærer i skolen vil alltid være forskjellig fra roller som student som øver seg i praksisfeltet. Som student har man praksis i skolen og gjennomfører undervisning i samarbeid med veileder og medstudenter. Man får god tid til å planlegge og evaluere undervisningen, og det gis hjelp og støtte underveis. Når man som nyutdannet kommer ut i skolen er en i langt større grad ”på egenhånd”. Som nevnt tidligere er det ikke alle nyutdannede lærere som får tilbud om systematisk veiledning, og skolehverdagen kan derfor oppleves som utfordrende.

Nyutdannede lærere møter mange utfordringer i skolen. Kravet om tilpasset opplæring er et eksempel på en slik utfordring. I §1-2 i Opplæringsloven av 1998 står det at ”*opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev*”. Det er dette som kalles prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Tilpasset opplæring handler om å gi utfordringer som er tilpasset den enkelte elevs behov, og står meget sentralt i Læreplan for Kunnskapsløftet. I praksis kan tilpasningen dreie seg om fag-, metode- og tempodifferensiering. I tillegg omfatter det bruk av hjelpemidler, konkretiseringsmaterieell og pedagogisk oppfølging og støtte. Dette er en utfordrende oppgave som det arbeides med på alle nivå i utdanningssystemet.

En evaluering av reform 97 viser at arbeidet med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev ikke har lyktes. Det er store og systematiske forskjeller i elevenes læringsutbytte og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (NOU 2009:18). TV- programmet ”Blanke ark¹”, i regi av professor Kjell Skogen

¹ Blanke ark er en dokumentarserie som ble sendt på TV Norge høsten 2009. Et team bestående av bla lærer Håvard Tjora hjelper åtte 9. klassinger som har problemer med norsk og matematikk til å utvikle nye måter å lære på.

ved UiO m.fl., har tatt fatt i denne problematikken. De har vist at det er mulig å hjelpe de elevene som ligger langt bak målene for sitt trinn å ta igjen medelevene på en lystbetont måte ved å bruke ulike læringsstiler og Gardners "De mange intelligenser". Jeg vil si at det er positivt at media har satt TPO på dagsorden fordi det er viktig å få frem at selv om TPO har vært et mål i skolen over lengre tid så er vi fortsatt ikke i mål.

Jeg har jobbet som allmennlærer i grunnskolen i to år. I løpet av denne perioden har jeg erfart at tilpasset opplæring er en utfordring i klasser der det er stort spenn mellom elevenes erfaringer, interesser og kunnskapsnivå. Samtidig har jeg observert hvordan kollegaer og ledelse legger opp til og samarbeider rundt TPO. Jeg har også fått deltatt i UiS sitt veiledningsprogram for nyutdannede lærere. Dette opplevde jeg som en uunnværlig støtte i en utfordrende og kritisk fase av min karriere.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg jobber ut ifra i denne oppgaven er:

"Hvordan opplever nyutdannede lærere at de mestrer kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen?" - Hvilke mestringsstrategier benytter de og hvordan påvirker skolekulturen og veiledning mestringen?

Jeg skal se nærmere på hvordan nyutdannede lærere på ungdomskolen opplever at de mestrer kravet om tilpasset opplæring i skolehverdagen og hvilke faktorer som påvirker mestringen. Når jeg sier at jeg skal studere nyutdannede lærere mener jeg lærere som har fullført lærerutdanningen i løpet av de siste tre årene.

For å belyse problemstillingen og dens tre fokusområder; mestring, veiledning og kultur, har jeg valgt å trekke inn teori som bygger på Lazarus og Folkman (1984) sin mestringsteori og prosessmodell. Teorien har som hensikt å kaste lys over hva mestring er og illustrere forholdet mellom stress og mestring. Den redegjør også for hvordan man opplever og takler en stressituasjon og hvordan de ulike vurderingene man foretar seg påvirker hverandre. Jeg tar også utgangspunkt i Bandura (1977, 1997) sin self-efficacy teori for å utvikle forståelse for at opplevd mestring ikke nødvendigvis er det samme som reell mestring.

Bandura (1977, 1997) er også aktuell i forbindelse med å knytte bånd mellom mestring og kultur, fordi Bandura er tydelig på at kulturen og omgivelsene er avgjørende for hvordan en person opplever mestring. På grunn av kulturens sentrale rolle i mestringsperspektivet har jeg

med et eget kapittel som omhandler skolekultur. Ved noen skoler er veiledning av nyutdannede en del av skolekulturen fordi de har faste rutiner rundt hvordan de tar i mot og følger opp de nyutdannede lærerne. En evaluering av NYMY (Nyutdannede læreres mestring av yrket) prosjektet har vist at veiledning bidrar til å gi de nyutdannede lærerne tro på egne evner (Dahl m.fl, 2006). Dette retter jeg fokus mot i kapittel 4.3.2 som omhandler hvordan veiledning av nyutdannede lærere påvirker lærernes mestring av yrket.

For å sette prosjektet mitt inn i en bredere sammenheng presenterer jeg tidligere forskning av Munthe (2003) og Østrem (2008) som er relevant for mitt prosjekt. Et gjennomgående resultat i Østrem (2008) sin studie er at lærerne har problemer med å gi støtte til læring. Dette er aktuelt for min studie fordi TPO handler om å gi støtte til læring. Munthe (2003) sin studie av læreres sikkerhet og usikkerhet i skolen viser samme tendens som Østrem (2008) sin studie; lærerne er mest usikre i forbindelse med didaktiske utfordringer. Munthe (2003) hevder også at det er de yngste og de eldste lærerne på ungdomstrinnet som er mest usikre. På bakgrunn av denne informasjonen fant jeg det hensiktsmessig å rette fokus mot nyutdannede lærere i ungdomskolen fordi de i følge Munthe (2003) er blant de mest usikre lærerne.

En annen grunn til at jeg i denne oppgaven har valgt å se nærmere på hvordan de nyutdannede lærerne mestrer kravet om TPO er at jeg har inntrykk av at lærere legger svært ulikt innhold i begrepet. TPO er et viktig satsningsområde i skolen og det kan være vanskelig å mestre noe man ikke har en tydelig forestilling om hva er. Det er derfor interessant å se nærmere på hva lærerne legger i begrepet og hvordan de forholder seg til det og opplever det i hverdagen. Etter å ha arbeidet i skolen har jeg erfart at en del lærere ser på kravet om tilpasset opplæring som en utopi, en umulighet. Jeg synes derfor at det er interessant å se nærmere på i hvilken grad de nyutdannede lærerne opplever at de mestrer kravet i skolen og hvilke forhold som er avgjørende for denne mestringen.

1.3 Oppgavens formål

Økt fokus på TPO i media fører til at elever og foreldre i større grad blir bevisst sine rettigheter i skolen. Dette kan føre til økt press på læreren. Nyutdannede lærere er en sårbar gruppe og det er viktig at de opplever å lykkes, å bli støttet og å bli tatt på alvor for at de skal fortsette i yrket. Jeg synes derfor at dette prosjektet som omhandler nettopp hvordan nyutdannede lærere opplever og mestrer kravet om TPO er aktuelt i en tid der TPO står på

dagsorden. Jeg håper at prosjektet kan gi en pekepinn på hvorvidt nyutdannede lærere har fått de verktøyene de trenger i løpet av utdanningen, og hvordan arbeidsplassen tilrettelegger for at lærerne skal oppleve mestring.

Peder Haug og Kari Bachmann skrev i 2006 en rapport ”Forskning om tilpasset opplæring” som inneholder en gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. En av hovedkonklusjonene i rapporten er at det er behov for forskning som i større grad studerer hvordan og på hvilket grunnlag lærerne forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring (Haug og Bachmann, 2006). Dette vil jeg si er med på å aktualisere min studie, hvor formålet med prosjektet er å konstruere ny kunnskap om hvordan nyutdannede lærere opplever og mestrer kravet om tilpasset opplæring, hvilke mestringsstrategier de bruker og hvordan skolekulturen og veiledning påvirker mestringen. Funnene fra denne studien kan forhåpentligvis fungere som en tankevekker og støtte for arbeidsgivere, utdanningsinstitusjoner og nyutdannede lærere.

1.4 Tilpasset opplæring – en begrepsavklaring

For å belyse problemstillingen min er det nødvendig å tydeliggjøre hva begrepet tilpasset opplæring innebærer. Jeg vil derfor bruke dette kapittelet til å utdype hva tilpasset opplæring er og hvilken rolle begrepet har i skolen.

I norsk skole er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp og et politisk satsningsområde som ligger til grunn i undervisningen. Alle elever har krav på å møte en opplæring som imøtekommer deres muligheter og behov for å tilegne seg ferdigheter og kunnskap. I Opplæringsloven (1998) § 1-2 står det at ”opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev”. Denne lovteksten understreker at elevene har ulike forutsetninger for læring, noe som stiller krav til en differensiert opplæring. Til tross for at vi har en tydelig lov som skal ivareta hver enkelt elev har jeg, etter å ha lest Haug og Bachmann (2006) sin rapport, inntrykk av at skolene ikke har kommet i mål med å tilpasse opplæringen for den store bredden av elever. Man kan si at kravet om tilpasset opplæring er en rett, samtidig som det er et slags mantra, et ideal. Realisering av TPO i skolen forutsetter både ny kompetanse og endring av praksis. Haug (2004) hevder at lærerne tradisjonelt sett ikke har hatt en felles forståelse av tilpasset opplæring og at praktiseringen av TPO har blitt overlatt til

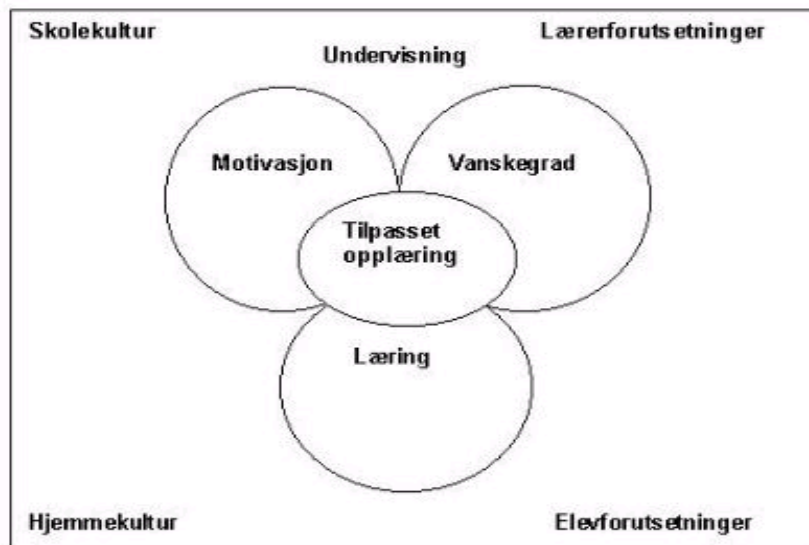
den enkelte lærer. Jeg tror at dersom TPO skal bli en realitet for alle elever så må lærerne, skolene og skolemyndighetene få en felles forståelse rundt hva som utgjør innholdet i begrepet. Etter å ha jobbet ved tre ulike skoler har jeg sett og erfart at det finnes flere ulike oppfatninger og praksiser for hvordan man skal drive TPO på best mulig måte. Noen lærere har en oppfatning om at TPO er en umulighet i store klasser med et vidt mangfold av elever, mens andre har TPO som et mål de strekker seg mot. Det som skiller den gode læreren fra den mindre gode læreren er i hvor stor grad de makter å tilpasse opplæringen, slik at elevene søker utfordringer de har muligheter til å mestre.

I Kunnskapsløftet er et av de overordnede målene å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker. Videre heter det at; *“Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.”* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Det er viktig å merke seg at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever. Elever på alle nivå, uavhengig av om de er faglig svake eller sterke, skal få utfordringer som de kan strekke seg mot. Det er skolen som skal tilpasse seg elevene når det gjelder den opplæringen som gis, ikke omvendt. Kunnskapsløftet redegjør for hvordan man skal drive TPO på følgende måte: *“Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen”.* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006).

Undervisning og opplæring kan finne sted uten at elevene nødvendigvis lærer noe. Læring er en aktiv prosess som innebærer at eleven søker utfordringer som samsvarer med hennes evner og forutsetninger. Det er nødvendig at eleven forholder seg aktiv til innholdet i skolen for at læring skal finne sted. Derfor må undervisningen være motiverende og ligge på et nivå som er i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Et kjennetegn på god undervisning er at den engasjerer, provoserer og vekker interesse hos elevene (Strandkleiv, 2004).

Odd Ivar Strandkleiv presenterte i 2004 en modell på elevsiden.no som han kaller for TPO modellen (Figur 1). Figuren har som formål å illustrere en teoretisk modell for tilpasset opplæring. Graden av TPO stiger når de ulike delene spiller på lag og nærmer seg sentrum av modellen. Modellen er oppbygd av ulike komponenter som opptrer i et komplisert samspill

og har en gjensidig påvirkningskraft på hverandre (Strandkleiv, 2004).



Figur 1. TPO- modellen, utarbeidet av Odd Ivar Strandkleiv.

Jeg synes at denne modellen illustrerer hvilke faktorer som har innvirkning på TPO på en god måte, og kommer til å ta utgangspunkt i disse faktorene i min teoridel. Jeg skal ha fokus på hvordan skolekulturen påvirker arbeidet med TPO og lærernes mestringsopplevelser. Jeg skal også redegjøre for hvilken betydning lærerens kompetanse og rolle har i denne sammenhengen. Hjemmekultur og elevforutsetninger blir ikke nærmere utdypet i denne oppgaven, da hovedfokuset er på læreren, men jeg synes allikevel at det er viktig å nevne viktigheten av disse komponentene.

2. Teori

I denne delen rettes oppmerksomheten mot hva begrepet mestring innebærer. Jeg bruker teori som bygger på Lazarus og Folkman (1984) for å redegjøre for mestringsbegrepet. Jeg skal også redegjøre for Lazarus og Folkman (1984) sin prosessmodell som illustrerer hvilke faktorer som påvirker valg av mestringsstrategier. Personlige faktorer og sosio-økologiske ressurser er avgjørende i denne forbindelse, og jeg behandler derfor mestringsbegrepet med utgangspunkt i både et psykologisk- og et organisasjonelt aspekt i mestringsteorien.

Bandura (1997) sin self- efficacy teori danner grunnlag for å forstå lærernes mestring ut ifra et psykologisk perspektiv. Lærernes tro på egne evner blir påvirket av omgivelsene og de kulturelle forholdene på arbeidsstedet, i tillegg til av lærernes tidligere erfaringer. I og med at kulturen spiller en viktig rolle for hvordan man opplever mestring, har jeg med et kapittel som omhandler skolekultur. På noen skoler er NYMY (nyutdannede læreres mestring av yrket) en del av skolekulturen. NYMY er et prosjekt som har vist seg å ha positiv effekt på lærernes tro på egne evner og mestring av yrket (Dahl m.fl, 2006). Bandura (1997) har fokus på at det er viktig å ha tro på egne evner når man skal lykkes med en oppgave, og jeg vil si at NYMY spiller en viktig rolle i den forbindelse.

2.1 Lærerens kompetanse og rolle i skolen

For å sette mestringsteorien inn i en sammenheng er det nødvendig å være klar over hva som forventes av lærerne i dagens skolen. Som nevnt i forrige kapittel er lærerforutsetningene viktige for at tilpasset opplæring skal finne sted. Jeg anser det derfor som nødvendig å redegjøre for lærerens rolle i skolen, samt hvilke forventninger samfunnet har til lærerens kompetanse.

I den norske grunnskolen forutsettes det at lærere kan trekke veksler på et bredt repertoar av faglige og didaktiske ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Raaen, 2007). Det norske utdannings- og forskningsdepartementet (2003) beskriver denne form for fagteoretisk viten for allmennlærere, som å være knyttet til det å ha faglig-, didaktisk-, og yrkesetisk kompetanse. Faglig kompetanse blir definert som å kjenne innhold, teorier og metoder i basisfagene, samt å ha kunnskap om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskap om teorier og arbeidsformer i og på tvers av fag (Raaen,2007). Didaktisk kompetanse innebærer at man kan analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legger tilrette

for læringsprosesser for samtlige elever (i.bid.). Yrkesetisk kompetanse defineres med at man har innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket (i.bid.). I tillegg skal man kunne vurdere lærings situasjonene i lys av de grunnleggende verdiene som opplæringen bygger på (Raaen, 2007). Det stilles omfattende krav til lærerne i skolen og kravet om tilpasset opplæring er et overordnet krav som forutsetter at læreren oppfyller og mestrer de kriteriene jeg har listet opp overfor.

I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) skal læreren være en tydelig leder som skaper forståelse for formålene med opplæringen, og framstå som en engasjert og dyktig formidler og veileder. Han skal arbeide for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeidet med fagene. Videre vektlegges det at læreren har faglig kyndighet, evne til å formidle faget, kunnskap om vurdering og veiledning i tillegg til evne til å organisere læringsarbeidet. I tillegg skal læreren ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike læringsstrategier og utgangspunkt (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). Samtidig innebærer TPO en høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkelte elevs og fellesskapets læring (Stortingsmelding 16, 2006-2007). Dette krever både forkunnskaper og kompetanse hos læreren. Læreren må blant annet kjenne elevene for å kunne vite hva hver enkelt elev trenger. Deretter må han bruke ulike metoder og virkemiddel for å tilrettelegge for at hver enkelt elev skal møte utfordringer og krav som de kan strekke seg mot.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004:94) kan man lese at ”*Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest*”. Dette er et synspunkt som har en viss forskningsmessig dekning (Birkemo, 2002 ; Revidert prosjektskisse 31.08.06). Læreren fremstilles som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring og trivsel, og fallhøyden blir derfor stor dersom læreren ikke opplever mestring (Franson og Morberg, 2001; Østrem 2008). I og med at læreren er den viktigste ressursen for å lykkes med tilpasset opplæring er det viktig at læreren blir ivaretatt i skolen. NYMY- Nyutdannede læreres mestring av yrket, er et program som jeg mener er med på å ivareta læreren. Programmet legger til rette for at læreren får reflektert over egen praksis, i tillegg til å diskutere utfordringer og søke råd av erfarne lærere/ veiledere. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 2.4.1.

Lærerarbeidet er ikke bare en forpliktelse man har overfor staten, men også en forpliktelse i forhold til den enkelte elev. Man skal sørge for at eleven oppnår personlig vekst gjennom arbeidet med fagene (Raaen, 2007). Skolen har et ansvar for at samtlige elever får undervisning og utfordringer som er tilpasset den enkeltes evner. I følge Imsen (2003) viser undersøkelser at skoleledelsens betydning for hva som skjer i klasserommet ikke er sterk. Dette betyr i praksis at læreren er den viktigste agenten for en god tilpasset opplæring.

2.2. Mestring og mestringsstrategier

Innledningsvis skrev jeg at nyutdannede læreres mottakelse på skolen er en viktig dimensjon for deres mestring. I dette kapitlet skal jeg gi en kort presentasjon av begrepet ”mestring” og en innføring i mestringsstrategier. I tillegg skal jeg presentere funn fra tidligere forskning som jeg anser som relevante for å belyse problemstillingen min.

2.2.1 En begrepsavklaring

Begrepet å mestre stammer fra ordet mester (Raaen, 2007). Ordet mester har en dobbel betydning, en tradisjonell og en moderne. I tradisjonell religiøs forstand betyr det å være en mester som rettleder sine disipler (i.bid). Begrepet er tatt opp i skolen i denne betydning i form av ordet læremester, det vil si en lærer som ved hjelp av undervisning fører elevene sine inn i tekstens rette forståelse. I moderne form vil en mester være en person som er dyktig i noe, som mestrer sitt fag og som kan stimulere elevene sine til læring (i.bid.). I denne sammenhengen er en mester en lærer som mestrer å gi elevene tilpasset opplæring.

Begrepet å mestre har ulik anvendelse i utdanningssammenheng. Det kan blant annet brukes om det å beherske noe. For å mestre et yrke må man ha handlingskompetanse og handlingsberedskap. I min studie skal jeg se nærmere på hvordan nyutdannede lærere mestrer kravet om tilpasset opplæring med utgangspunkt i Lazarus og Folkman (1984) sin definisjon. De definerer mestring på følgende måte: *”we define coping as constantly changing and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person”* (Lazarus og Folkman, 1984:141). Oversatt til norsk kan man si at *”mestring er en kontinuerlig prosess som innebærer kognitive, atferdsmessige og emosjonelle anstrengelser for å håndtere eller klare situasjoner*

som oppleves som utfordrende” (Lazarus og Folkman, 1984; Revidert prosjektskisse – Høgskolen i Oslo)². Et mål med å mestre er å modifisere og fjerne kilden til stress. I min studie som omhandler tilpasset opplæring, kan mangel på mestring føre til stress hos læreren. Dersom læreren mislykkes med å tilrettelegge for alle elevene kan det føre til misfornøyde elever og foreldre, samt en økt andel av utfordrende atferd i klassen.

2.3 Stress og mestring

Forskning viser at lærere rapporterer et høyt nivå av stress (Mykletun, 2002; Revidert prosjektskisse –Høgskolen i Oslo)³. Lazarus og Folkman (1984) forklarer stress med at man opplever at en samhandling mellom oss selv og våre omgivelser overstiger våre ressurser og truer vårt velvære. Man kan altså si at opplevelsen av stress oppstår når man opplever en ubalanse mellom de kravene man blir stilt ovenfor og de ressursene man har tilgjengelig. Psykisk velvære avhenger derfor av hvorvidt man opplever at man har ressurser til å møte krav fra omgivelsene og krav man stiller til seg selv på en tilfredsstillende måte. Stressnivået gis av forholdet mellom primærvurderingen og sekundærvurderingen (se figur 2). Når utfordringen er stor og mestringsevnen lav, vil opplevd stress være høyt. Når en utfordring/trussel er liten og mestringsevnen stor resulterer dette i lavt stress. Slik vil det også være for lærerne når de møter utfordringer og krav i skolen. Innledningsvis skrev jeg at en del lærere så på kravet om tilpasset opplæring som en umulighet. De lærerne som opplever kravet om TPO på denne måten opplever et krav som overstiger deres ressurser og kan i den forbindelse oppleve å bli stresset.

2.4 Tidligere forskning om læreres mestring

Sissel Østrem (2008) har gjennomført en studie der hun har fulgt lærerstudenter og lærere i praksis. Ved hjelp av intervju og videoobservasjon har hun kartlagt hva lærerne mestrer og hva de opplever som utfordrende i skolen. Et gjennomgående resultat i studien er at lærerne er flinke til å vise omtanke overfor elevene, men at de har problemer med å gi støtte til læring (Østrem, 2008). Østrems resultater viser at lærerne ikke vektlegger kulturarbeid og faglig støtte til læring. Jeg vil si at disse resultatene er interessante i og med at tilpasset opplæring

² Og ³ Dokumentet er datert 31.08.06 og finnes på følgende internettadresse:
<http://www.hio.no/content/view/full/51858> Nyutdannede læreres mestring av yrket

handler om å gi elevene faglig støtte til læring. Det er selvsagt viktig å ivareta elevene i form av å vise omsorg og danne positive relasjoner, men læringen må være i fokus samtidig. Det er gjennom kulturarbeid læreren møter elevene i det daglige, og gjennom lærestoffet har de mulighet til å bygge relasjoner til elevene, for eksempel ved å bygge en felles interesse rundt stoffet (Østrem, 2008).

Elaine Munthe (2003) har forsket på læreres certainty/ uncertainty. Det Munthe omtaler som teachers certainty/ uncertainty har jeg valgt å oversette til sikkerhet og usikkerhet. Studien omhandler hva lærere er sikre/ usikre på i skolen og hvilke faktorer som er avgjørende.

Munthe (2003) omtaler tre former for sikkerhet/ trygghet i læreryrket:

- Praktisk sikkerhet – Å føle og vite at du har tilrettelagt læringen på en god måte.
- Relasjonell sikkerhet – Å føle og vite at du har et godt forhold til hver enkelt elev, gruppe og klasse.
- Didaktisk sikkerhet – Å føle og vite at du har sett, kunnet hjelpe og stimulere hver enkelt elev.

I følge Munthes resultater opplever lærerne at de mestrer relasjonell sikkerhet og praktisk sikkerhet i større grad enn didaktisk sikkerhet (Munthe, 2003). De har dårligst samvittighet og magesfølelse i forhold til om de har gitt den enkelte elev god tilpasset opplæring, individuell hjelp og den stimuleringen som skal til for at eleven skal oppleve en god læreprosess. Dette samsvarer med Østrem (2008) sine funn som viser at lærerne ikke vektlegger kulturarbeid og faglig støtte til læring. Munthes (2003) forskning viser også at det er de yngste og de eldste lærerne (yngre enn 30 år og eldre enn 51 år) som er mest usikre. I forbindelse med min studie er det interessant å notere seg at de yngste lærerne er de som er mest usikre. Ikke alle nyutdannede lærere er yngre enn 30 år, men store deler av de nyutdannede lærerne tilhører denne gruppen. De unge lærernes usikkerhet innebærer at de er usikre på om de gjør gode valg. Å oppleve at man gjør gode valg er nødvendig og positivt for den profesjonelle sikkerheten (Munthe, 2003). Samtidig som man opplever at man gjør gode valg opplever man vekst og mestring. I denne forbindelse kan veiledning av nyutdannede spille en avgjørende rolle fordi lærerne da kan få bekreftelse og konstruktive tilbakemeldinger. Det faktum at lærerne er usikre på didaktisk sikkerhet og at det er å tilpasse opplæringen og å se den enkelte elev de er mest usikre rundt, er interessant for min studie. Usikkerhet er en naturlig del av læreryrket. Som lærer arbeider man med barn og unge og det er naturlig at det av og til oppstår situasjoner der man kan føle seg usikker. Det er allikevel interessant at det er på det didaktiske planet at lærerne opplever størst usikkerhet. Hva er

årsaken til dette? Tilpasset opplæring går inn under den didaktiske kategorien og jeg skal undersøke dette nærmere i min studie.

Det kommer også frem av Munthe (2003) sin studie at det er lærere på ungdomstrinnet som er mest usikre. I følge Munthe (2003) har disse lærerne elever som opplever mindre innflytelse og mindre støtte enn lærerne på barneskolen. Å få tilbakemeldinger er viktig for å utvikle sikkerhet. En forklaring på at ungdomsskolelærere er mer usikre enn barneskolelærere kan være at det er vanskeligere for lærere å få tilbakemeldinger fra ungdomsskoleelever (i.bid.). Dette er interessant for min studie fordi det er unge lærere på ungdomstrinnet jeg har fokus på i mitt prosjekt. Jeg skal se nærmere på hvorvidt nyutdannede lærere under tretti år mestrer kravet om TPO og hvilke faktorer som påvirker mestringen.

2.4.1 NYMY – Nyutdannede læreres mestring av yrket

NYMY- Nyutdannede læreres mestring av yrket, arbeider med å kartlegge hvordan nyutdannede lærere mestrer læreryrket (Revidert prosjektskisse, Høgskolen i Oslo)⁴. NYMY er et prosjekt som blir drevet ved tre av landets læringsinstitusjoner, og UiS er en av de involverte aktørene. Prosjektet bygger på tidligere forskning som har vist at nyutdannede har en bakgrunn som på en lite tilstrekkelig måte har forberedt dem til læreryrket (i.bid.).

NYMY er et omfattende prosjekt som er delt opp i tre delprosjekt:

1. Kunnskaps- og profesjonsretting i lærerutdanningen
2. Betingelser for nyutdannede læreres mestring av yrket
3. Nyutdannede læreres mestring av yrket i møtet med grunnskolen.

Prosjektet omfatter en stor del av mitt fokusområde og gir meg en indikasjon på hvordan nyutdannede lærere mestrer yrket. Undersøkelsen har ikke et eget fokus på hvordan lærerne mestrer kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen. I og med at TPO er et av fokus områdene i læreplanen synes jeg at det er viktig å se nærmere på nettopp dette i min studie.

NYMY er et tilbud som gir den nyutdannede læreren mulighet til å reflektere over egen praksis, samtidig som det åpner for diskusjon rundt utfordringer som oppstår i

⁴ Dokumentet er datert 31.08.06 og finnes på følgende internettadresse:
<http://www.hio.no/content/view/full/51858> Nyutdannede læreres mestring av yrket

skolehverdagen. Man kan med andre ord si at opplegget støtter den nyutdannede og legger til rette for mestring i skolehverdagen.

En evaluering av NYMY prosjektet viser at et stort flertall av de nyutdannede, ledelsen ved de involverte skolene og de lokale veilederne syns at opplegget har bidratt med å gi de nyutdannede tro på egne evner (Dahl m.fl., 2006). Samtidig har det bidratt med å gi dem bedre evne til refleksjon over egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø (i.bid). I tillegg har det hjulpet dem til å bli bedre i håndtering og mestring av møtet med elevene og arbeidssituasjonen (i.bid). Dette er relevant for min studie fordi det synliggjør at veiledning i stor grad er positivt for lærernes mestring. Erfaring fra lærerutdanningen og måten skolen ledes og er organisert på er ikke avgjørende for vurderingen (Dahl m.fl., 2006). Det vil si at opplegget vil bli oppfattet som verdifullt selv med en annen lærerutdanning og skoleorganisering. Det er i hovedsak den nyutdannede og den lokale veilederen som har utbytte av veiledningen, og opplegget bidrar i liten grad til endring i måten skolen er organisert på (i.bid). Det er bare på de skolene der det er god samarbeidskultur at skolen trekker lærdom fra opplegget som den nyutdanna er med på (i.bid). For å få maksimalt utbytte av veiledningen er det derfor viktig å ha fokus på å etablere en god samarbeidskultur på skolen i tillegg til å fokusere på en fungerende veiledning som inkluderer de nyutdannede lærerne i skolekulturen. I mitt prosjekt skal jeg vise eksempler på hvor viktig det er at de nyutdannede lærerne møtes av en kultur som har fokus på mestring, inkludering og veiledning når de kommer ut i arbeidslivet.

2.5 Lazarus og Folkman sin prosessmodell

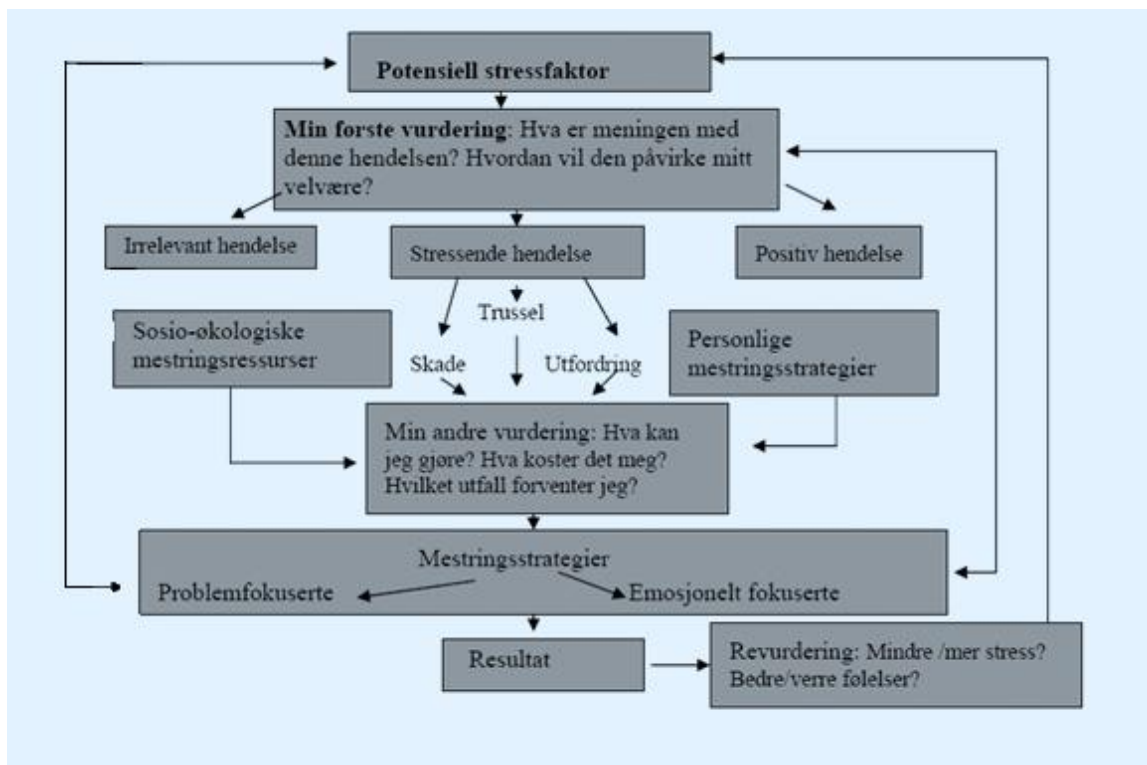
Nyutdannede læreres mestring kan forstås som et samspill mellom person og situasjon (Lazarus og Folkman, 1984). Den vil derfor være avhengig av flere faktorer som f.eks. lærerens erfaringer og sosiale bakgrunn, motivasjon, innsats og skolens tilrettelegging for kompetanseutvikling. Mestring vil også påvirke forståelsen av situasjoner og meningen med hendelser, samtidig som den påvirker hvordan man kontrollerer emosjonelle konsekvenser av en hendelse.

Lazarus og Folkman (1984) har utarbeidet en modell for forståelse av stress og mestring (Figur 3). Modellen bygger på kognitiv teori og gir mulighet til å studere og belyse ulike

psykologiske aspekter ved opplevelse av stress. Modellen vektlegger hvordan hver enkelt takler stress i relasjon til miljøet. Videre blir individets subjektive vurdering sett på som viktig.

Dersom man skal belyse forholdet mellom stressopplevelser og mulige årsaker og konsekvenser ved hjelp av Lazarus og Folkman (1984) sin teori og modell er det nødvendig å være klar over at den er preget av et helhetssyn. Det grunnleggende perspektivet på stressprosessen er dynamisk (i.bid). Det betyr at individet kan forandre seg dersom betingelsene og rammefaktorene i miljøet endres. At menneskers atferd oppstår i et gjensidig samspill mellom individet og omgivelsene står sentralt i modellen. Denne interaksjonen vil derfor påvirke vurderingsprosessen (i.bid).

Det omtales to typer vurderinger i modellen og teorien, en primær og en sekundær (Lazarus & Folkman, 1984). Når man foretar seg en primærvurdering, stiller man gjerne spørsmål som; Hva er meningen med denne hendelsen? Hvordan vil den påvirke mitt velvære? Er stressoren positiv, irrelevant eller stressende? Tolkningen en foretar seg fører til en emosjon som genererer negative eller positive følelser. I den sekundære vurderingen vurderer man mulige løsninger, i tillegg til hvilke mestringsressurser man har til rådighet. Disse mestringsressursene kan være personlige eller sosio-økologiske. Med sosio-økologiske ressurser menes de personene man har rundt seg og den kulturen man er en del av. Man vurderer graden av emosjonell, kunnskapsmessig og materiell støtte som man kan få av omgivelsene. Her kan veiledning spille en viktig og avgjørende rolle. Lærere som deltar i et veiledningsprogram for nyutdannende vil oppleve at de har støtte i omgivelsene. De kan stille spørsmål og få hjelp uten at de trenger å oppleve at de er til "bry" fordi de har en veileder som får betaling for å stille opp for og hjelpe dem. Primær- og sekundærvurderingen er avhengige av hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Kanskje er veiledning av nyutdannede en kritisk faktor i denne sammenhengen? I tillegg er en tredje type vurdering inkludert i modellen, nemlig revurdering. Denne vurderingen kan føre til en intrapsykisk atferd/ bearbeiding som avgjør hvorvidt situasjonen oppfattes som en vekst eller en vanske (Lazarus & Folkman, 1984).



Figur 3. Lazarus og Folkman (1984) sin prosessmodell for forståelse av stress og mestring. (Hentet fra minskole.no/ramsvik).

Når man skal benytte seg av modellen for å forklare og forstå hvordan en person reagerer i en stress- situasjon vektlegges forhold ved individet og miljøet. Personfaktorer kan bla være biologiske forhold, mål og verdier, generaliserte tanke og atferdsmønstre og ferdigheter og kunnskap. Selvkontroll og tro på seg selv er også viktige faktorer som avgjør utfallet av en stress- situasjon. Miljøfaktorer kan m.a. være; Hva aksepteres i miljøet? Er det tillatt i kulturen å uttrykke følelser? Er det klare grenser og felles verdier i kulturen? Jeg kommer nærmere tilbake til kulturens betydning i kapittel 2.7.

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom to ulike varianter av mestringsstrategier; en problemfokusede og en emosjonfokusede. En problemfokusede strategi har fokus på å endre problemet eller interaksjonen, og den omfatter alle handlinger som har som mål å gjøre noe konstruktivt med situasjonen man befinner seg i. Handlingen er rettet mot å gjøre noe konkret med stresskilden. Eksempler på dette kan være:

- å lage en plan for hvordan man skal drive tilpasset opplæring.
- å endre miljøforhold.
- å være utholdene når man møter en utfordring.
- å søke praktisk hjelp hos andre.

Tre av disse handlingene kan knyttes opp mot veiledning. Dersom den nyutdannede får veiledning ved sitt arbeidssted kan han få hjelp og støtte til å lage en plan for hvordan han skal drive tilpasset opplæring eller endre miljøforhold. Han kan arbeide konkret med utfordringen i et fellesskap og samtidig få tro på egne evner.

Den emosjonfokuserte strategien innebærer at man forsøker å påvirke sin egen oppfatning av en hendelse. Målet er å regulere de følelsesmessige konsekvensene av hendelsen. Eksempler på dette kan være:

- å søke forståelse hos andre
- å søke avkobling
- å hevde seg på andre måter
- å unngå eller glemme vansker
- å fornekte at man har et problem
- å bli aggressiv

Ofte benyttes begge variantene samtidig. Noen strategier fungerer bedre enn andre, og i praksis vil valg av mestringsstrategier lede til en aktiv og rasjonell handling, unngåelse, kompensering, aggressivitet eller passivitet. Målet med handlingen er uansett å redusere, dempe eller fjerne stress. (Lazarus og Folkman, 1984).

Ved hjelp av Lazarus og Folkman (1984) sin modell skal jeg belyse problemstillingen min og se nærmere på hvorvidt de nyutdannede lærerne bruker problemfokuserte- eller emosjonfokuserte mestringsstrategier i møte med kravet om tilpasset opplæring. Ofte benytter man seg av begge strategiene samtidig. Det er allikevel interessant å se nærmere på hvorvidt den ene typen er mer dominerende enn den andre. Det vil da være interessant å se nærmere på hvilken rolle miljøfaktorene og de personlige faktorene har med tanke på hvordan lærerne opplever mestring.

2.6 Å ha tro på egne evner er avgjørende for mestring

”Self- efficacy” handler om individets tro på egne muligheter til å håndtere oppgaver og handle slik situasjonen krever for å nå et bestemt mål (Bandura, 1997). Man kan se på ”self- efficacy” som en form for selvtillit som påvirker hvor hardt læreren jobber for å få til tilpasset opplæring, og hvilken tro han har på å lykkes.

Self- efficacy er troen på at man har evner til å gjennomføre de handlingene som er nødvendige for å håndtere fremtidige situasjoner (Bandura, 1997). Self- efficacy kan begrunnes ut fra sosial kognitiv teori og forklares med at menneskelige prestasjoner er avhengige av interaksjonen mellom ens atferd, personlige faktorer (tanker og tro) og miljømessige forhold (Bandura 1986;1997). Self- efficacy har effekt på de valgene læreren tar, hvor mye energi han bruker på å tilpasse opplæringen, hvor lenge han fortsetter når han møter motstand, og hvordan han føler seg i forhold til seg selv, andre og oppgaver han møter (Bandura, 1997). *”Perceived self- efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses”* (Bandura, 1986: 37). Self- efficacy handler ikke om hvilke evner en person har, men hva han tror han kan klare. I praksis vil det si at en begavet lærer som ikke har tro på egne evner ikke vil nyttiggjøre seg av den iboende kapasiteten. Man må ha tro på seg selv og på egne evner for å lykkes med tilpasset opplæring.

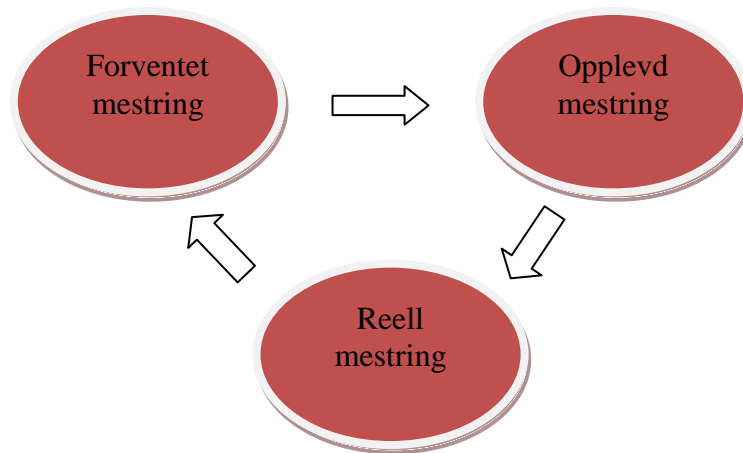
”Self efficacy” kan betegnes som kjernen i menneskelig handlekraft. Self efficacy handler om den subjektive tiltroen til egne evner når man skal organisere og gjennomføre de handlingene som kreves for å nå et bestemt mål. I denne sammenhengen kan det beskrives som lærerens tiltro til egne evner til å legge til rette for tilpasset opplæring. I hvilken grad føler hun seg sikker på å lykkes? Den viktigste kilden til forventning om mestring er ens egne erfaringer. Dersom læreren tidligere har opplevd å mestre å legge til rette for tilpasset opplæring vil det ha en stor betydning for motivasjonen. Forventning av mestring er avgjørende for innsats og utholdenhet (Bandura, 1997). Mestringsopplevelser er med på å bygge opp selvtilliten og vil være med på å øke forventningen om å mestre lignende oppgaver (i.bid). Dersom en lærer har lav forventning til egen mestring vil han yte mindre innsats og lettere gi opp. I denne sammenhengen vil veiledning av nyutdannede lærere kunne spille en avgjørende rolle. Evalueringen av prosjektet NYMY har vist at de lærerne som har deltatt i prosjektet har fått økt tro på egne evner (Dahl m.fl, 2006). Dette vil ifølge Banduras (1997) teori føre til at de yter ekstra innsats for å mestre kravet om TPO. En lærer som opplever å mislykkes tidlig i karrieren kan risikere at de negative erfaringene bryter ned forventningen om mestring. En lærer som har høye forventninger til egen mestring vil på tross av motgang lettere komme seg på beina igjen – motgangen vil gjøre ham sterkere.

I følge Bandura (1986) er en persons handling et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. De sosiale omgivelsene påvirker lærerens atferd og mestring. Samtidig er læreren selv med på å påvirke de sosiale omgivelsene. Dette tydeliggjør kulturens rolle i et mestringsperspektiv. Kulturen påvirker den nyutdannede lærerens atferd og mestring og kan dermed være avgjørende for hvordan han opplever å mestre kravet om TPO. I følge Bandura (1986) er atferden vår i større grad påvirket av "viktige" andre enn av våre intensjoner. I denne sammenhengen vil kollegaer og ledelsen ved skolen sannsynligvis spille rollen som "viktige andre" og deres oppfattelse og holdning til TPO vil spille en større rolle for den nyutdannede enn hans egne intensjoner.

Self- efficacy kan styrkes på fire måter (Bandura, 1997). Den viktigste metoden er mestringserfaringer. Lærere som har opplevd suksess har større tro på egne krefter enn de som har opplevd nederlag. Det er derfor viktig å tilrettelegge forholdene for mestringserfaringer når man skal øke self- efficacy (ibid.). En annen kilde er modell- læring – det vil si at man bruker andre som forbilder for å lykkes. I skolesammenheng kan det være at man ser opp til en dyktig kollega. En tredje kilde til self- efficacy er verbal overtalelse (Bandura, 1997). Det er lettere å ha tro på seg selv når personer i omgivelsene uttrykker tro på ens ferdigheter og evner. I denne sammenheng kan veiledning og kollegaer spille en viktig rolle fordi de kan gi de nyutdannede lærerne ros og tilbakemeldinger. Den fjerde og siste kilden til self- efficacy er relatert til emosjonelle og fysiologiske reaksjoner (ibid.). Man må trene seg på å benytte seg av den indre stemmen på en hensiktsmessig måte.

En av de viktigste prediktorene for opplevd og reell mestring antas å være mestringsforventning (Bandura, 1997). Dette kan forklares med at det er nødvendig å ha tro på egne evner for i det hele tatt å ville forsøke å gjennomføre en handling (ibid.). Mestringsforventning kan forklares som en persons opplevelse av å ha evner til å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning (ibid.). I følge Bandura (1997) har tidligere forskning vist at det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Mestringsforventning har en positiv sammenheng med prestasjoner, motivasjon, livskvalitet og god fysisk og psykisk helse (ibid.). Et sitat av Henry Ford kan illustrere sammenhengen mellom forventet mestring og opplevd mestring; "Whether you think that you can or you can't, you're usually right." I følge Bandura er kjernen i menneskelig handling troen på at man gjennom sine handlinger kan oppnå ønsket resultat. Dersom man har tro på seg selv og egne evner er sjansen for å lykkes betraktelig

større enn dersom man tviler på seg selv. NYMY prosjektet viser at de nyutdannede lærerne som er med i veiledningsprosjektet får økt tro på egne evner (Dahl m.fl, 2006). I følge Bandura (1997) kan man derfor si at de lærerne som deltar i prosjektet har økt sjanse til å lykkes med TPO.



Figur 4. En illustrasjon av samspillet mellom forventet-, opplevd- og reell mestring.

Bandura (1986) skiller mellom reell og opplevd mestring. Med det menes at en person kan oppleve at han får noe godt til, mens det er annerledes i realiteten. I praksis vil det si at læreren kan oppleve at han lykkes med et undervisningsopplegg uten at elevene nødvendigvis opplever at de lærer noe av det samme opplegget. I min studie har jeg fokus på opplevd mestring, og på grunn av begrensede midler har jeg ikke mulighet til å kontrollere opplevd mestring opp mot reell mestring. Det er derfor viktig å være klar over at de opplevelsene lærerne har rundt egen mestring ikke nødvendigvis gjenspeiler den reelle mestringen og elevenes læringsutbytte. Det er også viktig å være klar over at skolekulturen og kollegaene kan spille en viktig rolle i forbindelse med de nyutdannede lærernes mestring. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i neste kapittel.

2.7 Skolekulturen som påvirkningskraft på lærernes mestring

I forrige kapittel var fokus rettet mot det psykologiske aspektet ved mestring. I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på mestring i et kulturperspektiv. Lazarus & Folkman (1984) legger vekt på miljømessige forhold i sin mestringsteori, og Bandura (1997) har fokus på kollektivets mestringskompetanse. I denne forbindelse spiller skolekulturen en sentral

rolle noe jeg skal redegjøre for i dette kapitlet.

På enhver skole er det en form for kultur. I noen tilfeller kan det være vanskelig å få tak på en slik organisasjonskultur, fordi organisasjonskultur ofte forbindes med de uformelle normene og verdiene som ”sitter i veggene” i en organisasjon. Man kan bare lære noe om og internalisere denne kulturen etter en viss tid i institusjonen (Christensen m.fl.2004). Den er derfor forbundet med sosialisering (i.bid). De nyutdannede lærerne må derfor være en del av skolen og kollegiet over tid for å få innblikk i og ta del i den interne kulturen.

Det er ikke enkelt å definere kulturbegrepet fordi en organisasjonskultur ikke er noe man kan ta og føle på. En kultur er noe som skapes mellom mennesker og som befinner seg i gruppemedlemmenes hoder og virker styrende på deres atferd (Bang, 1998). Med andre ord kan man si at kulturen påvirker hvordan lærerne oppfører seg, hvordan de samarbeider og hvordan de forholder seg til hverandre. Skolekulturen består av relativt stabile strukturer som har innvirkning på hvordan man løser problemer og måten man gjennomfører undervisningen på (Wisløff, 2008). Alt dette er nedfelt i arbeidsmåter og rutiner gjennom en årrekke. Det er ikke enkelt å endre en etablert skolekultur, fordi rutinepregede undervisnings- og samarbeidsmåter ofte er ”overinnlært” til et punkt der det skal intensiv og langvarig innsats fra flere nivåer til for å skape en reell endring (Ogden 1994 i Wisløff, 2008).

Tidligere forskning har vist at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Skolekulturen spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. Dersom det er en åpen og støttende skolekultur på arbeidsplassen vil man ha større sjanse for å mestre utfordringene. Veiledning for nyutdannede kan fungere som en form for sosial støtte for nyutdannede lærere og vil derfor kunne bidra til økt mestring.

Den etablerte skolekulturen legger føringer for det daglige arbeidet ved enhver skole. I en ”åpen” kultur der de ansatte samarbeider og er opptatt av å hjelpe og støtte hverandre vil de oppleve mestring og ta tak i problemer sammen. Aktørene er trygge på hverandre og terskelen for å be om hjelp og støtte vil være lavere enn i en ”lukket” kultur der aktørene er mer opptatt av seg og sitt.

Når en nyutdannet lærer trer inn i arbeidslivet blir han møtt av nye mennesker, nye omgivelser, krav, normer og regler. Alt dette byr på utfordringer for den nyutdannede. Regler

og rutiner for den aktuelle institusjonen er som regel nedfelt i skolens dokumenter. De er visuelt tilgjengelige og dermed håndterbare. Det er langt vanskeligere å få tak på normene og kulturen i organisasjonen. Hvilket syn har skolen og kollegaene på kravet om tilpasset opplæring? Hva legger de i begrepet? Har de ansatte en felles forståelse om hva begrepet innebærer? Disse spørsmålene må man være en del av organisasjonen en stund for å finne svar på og det kan fort oppstå konflikter mellom teori og etablert praksis. Dersom den nyutdannede ikke får tak på hva skolekulturen legger i begrepet TPO kan han fort bli forvirret og usikker. Han kan miste troen på egne evner dersom han opplever at det er en konflikt mellom teorien han har møtt i utdanningen og den etablerte praksisen på arbeidsplassen. Dette kan føre til svekkede mestringsopplevelser. Skolekultur og skolekode har konsekvenser for hvordan lærere opplever krav og forventninger til mestringen av yrket. En lærer kan ta dem opp i seg og tilpasse seg dem, eller han kan innpasse dem i sine etablerte praksiser (Raaen, 2007).

Ved en del skoler er veiledning av nyutdannede en del av kulturen. Den nyutdannede læreren får da en veileder som han kan henvende seg til om han har spørsmål eller utfordringer han ønsker å ta opp. Når de nyutdannede lærerne har en veileder/ fadder senkes terskelen for å spørre fordi begge parter er inneforstått med at det er veilederens oppgave å være til stede for og svare på spørsmål fra den nyutdannede. Nyutdannede lærere besitter ny kompetanse og burde i prinsippet være en fornyende kraft på arbeidsplassen (Dahl m.fl, 2006). På noen arbeidsplasser blir det gitt rom for fornying, påvirkning og innovasjon, mens andre steder er kulturen godt innarbeidet i veggene og muligheten for skoleutvikling blir derfor vanskeligere.

En undersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med M87 viser at lærerne slutter seg til tilpasset opplæring (Skaalvik og Fossen, 1995; Bachmann og Haug, 2006). Samtidig ble det registrert at de samme lærerne har svært ulik oppfatning av hvor stort behovet for tilpasning er, hva det går ut på og hva formålet er (i.bid.). De er med andre ord enighet om begrepet på et generelt plan, mens når det kommer til praktiseringen øker usikkerheten og forståelsen er ulik. For at skolekulturen skal oppfattes som støttende i møte med kravet om TPO er det nødvendig at de involverte aktørene har en felles forståelse for hva TPO er.

Lærere er en del av en organisasjon og en organisasjonskultur. Man kan dermed si at de er del av et sosialt system. Det er derfor vesentlig å se nærmere på Bandura (1997) sin teori om collective efficacy (kollektiv mestringskompetanse). *“Collective efficacy is defined as a group`s shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments”* (Bandura 1997: 476). Kollektiv mestringskompetanse dreier seg om hvordan et sosialt system, f.eks. lærergruppen på en skole, opplever de kollektive evnene til å møte utfordringer og oppnå ønskede resultater (Bandura, 1997). Faktorer som spiller en viktig rolle i denne sammenhengen er de involverte partenes engasjement, tilgang på og bruk av ressurser, lojalitet og vilje til felles innsats og konstruktivt utviklingsarbeid over tid.

Sett i sammenheng med min studie er skolekulturen sentral i forbindelse med den kollektive mestringskompetansen. Når de nyutdannede lærerne kommer ut i skolen blir de påvirket av skolekulturen på arbeidssstedet. Den aktuelle kulturen vil spille en avgjørende rolle for hvorvidt den nyutdannede læreren mestrer kravet om TPO og hvilke mestringsstrategier de bruker. Kulturen på skolen legger føringer for hvordan de ansatte skal forholde seg til kravet i praksis. Dersom det er frustrasjon og uenighet rundt begrepet i kollegiet vil det kunne være med på å skape usikkerhet for den nyutdannede læreren fordi han blir påvirket av den etablerte kulturen. Dersom kulturen er inkluderende og vektlegger veiledning vil jeg påstå at den nyutdannede er bedre ”rustet” for å mestre kravet om TPO, fordi sosial støtte er et viktig aspekt i forbindelse med mestring (Lazarus & Folkman, 1984).

I følge Bandura blir den indre motivasjonen påvirket av individets forventninger om å mestre oppgaven. Det er derfor viktig at de nyutdannede lærerne opplever at de mestrer skolehverdagen og kravet om TPO på et tidlig stadie i karieren. Negative mestringserfaringer kan endres ved hjelp av et støttende nettverk (Bandura, 1997). Dette forklarer betydningen av en positiv skolekultur og et godt samarbeid mellom kollegaene ved den enkelte skole. I mitt prosjekt skal jeg se nærmere på hvorvidt skolekulturen og eventuell veiledning påvirker lærernes mestring i møtet med kravet om TPO.

2.8 Oppsummering

Det forutsettes at lærere behersker de kravene som skolen og samfunnet stiller, derunder også kravet om TPO. Tidligere forskning av Østrem (2008) og Munthe (2003) har gitt indikasjoner på at lærerne i grunnskolen har problemer med å legge til rette for læring og at de har dårlig samvittighet i forbindelse med dette. Mykletun (2002; i Revidert prosjektskisse –Høgskolen i Oslo)⁵ fant at lærere rapporterer et høyt nivå av stress. I praksis kan man si at stresset oppstår som en reaksjon på at lærerne opplever en ubalanse mellom kravene de blir stilt overfor og ressursene de har tilgjengelig. Stress kan med andre ord oppstå som en følge av manglende mestring.

NYMY er et veiledningsprosjekt som har til hensikt å få de nyutdannede lærerne til å reflektere over egen praksis i tillegg til at det åpner for diskusjon rundt utfordringer i skolehverdagen. En evaluering av prosjektet har i følge Dahl m.fl. (2006) vist at veiledning har bidratt til å gi de nyutdannede lærerne økt tro på egne evner, i tillegg til økt refleksjon over egen praksis og hva som skaper et godt læringsmiljø. Dette er interessant i forbindelse med mitt prosjekt fordi økt tro på egne evner fører til økt mestring (Bandura, 1997). I følge Bandura er "self- efficacy" en form for selvtillit som påvirker hvor hardt læreren jobber for å beherske de oppgavene hun blir stilt overfor. Skolekulturen har også en sentral rolle i forbindelse med mestring fordi tidligere forskning har vist at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus og Folkman, 1984). Bandura (1997) vektlegger også kollektiv mestringskompetanse og er tydelig på at negative mestringserfaringer kan endres ved hjelp av et støttende nettverk.

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom to ulike typer mestringsstrategier; problemfokuserte og emosjonfokuserte. Dersom en lærer benytter seg av en problemfokuseret strategi har hun til hensikt å gjøre noe konstruktivt for å endre problemet eller situasjonen hun befinner seg i. En emosjonsfokuseret strategi vil ha til hensikt å påvirke lærerens oppfatning av en situasjon for å regulere de følelsesmessige konsekvensene av hendelsen (i.bid). Ofte benytter man seg av begge disse typene samtidig. I forbindelse med mitt prosjekt er det aktuelt å se nærmere på hvilke mestringsstrategier de nyutdannede lærerne benytter seg av når de opplever kravet om TPO som en utfordring.

⁵ Revidert prosjektskisse – Høgskolen i Oslo Dokumentet er datert 31.08.06 og finnes på følgende internettsadresse: <http://www.hio.no/content/view/full/51858> Nyutdannede læreres mestring av yrket

3.Metode

Når en forsker skal finne svar på en problemstilling og utvikle ny viten, vil verktøyet hun bruker omtales som forskningsmetode. I følge Kvale (2009) er betydningen av ordet metode opprinnelig ”veien til målet”. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for bruk av det kvalitative forskningsintervjuet som metode.

3.1 Hermeneutisk filosofi

Jeg har valgt å benytte meg av en tilnærming til datamaterialet som bygger på hermeneutisk filosofi. Begrepet hermeneutikk stammer fra gresk og betyr forklaringskunst eller utlegningskunst (Gilje og Grimen, 2007). Videre kan man si at hermeneutikk består av forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomen og en klargjøring for hva forståelse er og hvilke vilkår som er aktuelle for å oppnå forståelse (i.bid). Hermeneutikk er relevant for denne oppgaven fordi jeg forholder meg til andre personer og stemmer, i tillegg til å belyse problemstillingen ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver. Datamaterialet mitt består av muntlige ytringer. Muntlige ytringer er et meningsfullt fenomen fordi de enten uttrykker en mening eller har en form for betydning. Det som er karakteristisk for meningsfulle fenomen er at man må fortolke de for å kunne forstå (i.bid.). Det kan være en utfordring å tolke å forstå ytringer fordi mennesker tillegger egne handlinger mening (i.bid.). De beskriver og fortolker det de opplever og gjør, og forskerens oppgave blir derfor å fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger (i.bid.). En annen måte å forklare dette på er at jeg som forsker må forholde meg til en verden som informantene selv allerede har fortolket.

Et hermeneutisk uttrykk sier at ”uten forforståelse, ingen forståelse” (i.bid.). Forforståelsen er nødvendig fordi når man skal fortolke et meningsfullt fenomen er det nødvendig å ha noen ideer om hva man skal se etter. Om vi ikke har noen ideer på forhånd vil ikke undersøkelsen ha noen retning (Gilje og Grimen 2007). I denne studien vil min forforståelse gjøre seg gjeldende i utformingen av problemstillingen min. Problemstillingen påvirker spørsmålene jeg stiller i intervjuene. Spørsmålene er igjen preget av den teoretiske tilnærmingen jeg har valgt. Det har dukket opp nye spørsmål og tanker i løpet av prosessen som følge av de oppdagelsene jeg har gjort underveis i arbeidet. Med andre ord kan man si at jeg har gått

mange runder for å belyse problemstillingen og de ulike tilnærmingene, og at resultatene påvirker hverandre kontinuerlig i prosessen.

Innenfor en hermeneutisk retning er meningsfulle fenomener bare forståelige i den sammenheng eller kontekst de forekommer i (Gilje og Grimen, 2007). Et grunnleggende prinsipp innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel har fokus på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det må fortolkes i (Gilje og Grimen, 2007). Den hermeneutiske sirkelen beskriver hvordan all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og forforståelsen og mellom det vi skal fortolke og konteksten (i.bid.). I mitt arbeid har jeg belyst problemstillingen ved hjelp av ulike teorier og tilnærminger. Det har dukket opp spørsmål og fortellinger underveis som har belyst problemstillingen på nye måter og det hele har derfor vært en kontinuerlig prosess. Man kan si at det dreier seg om en sirkel eller en spiral som man ikke har mulighet til å tre ut av, fordi prosessen gjør at man oppdager nye sider ved det man allerede har fortolket og forstått som hjelper en å se begivenhetene på nye måter.

3.2 Intervju som kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). I mitt prosjekt ønsket jeg å få innsikt i hvordan nyutdannede lærere mestrer kravet om tilpasset opplæring i skolehverdagen. Jeg ønsket å undersøke hvilke mestringsstrategier de nyutdannede lærerne bruker og hvilke forhold som er avgjørende for mestringen. For å få tak i denne informasjonen fant jeg det hensiktsmessig å bruke kvalitativt intervju som metode.

Intervju er et møte mellom mennesker (Dalen, 2004), og er den mest anvendte metoden innenfor de kvalitative tilnæringsmåtene (Holter og Kalleberg, 1996). Forskningsintervjuet baserer seg på den hverdagslige samtalen, men er en faglig konversasjon som har en viss struktur og hensikt (Kvale, 2009). I min studie var hensikten å få innsikt i de nyutdannede lærernes mestringsopplevelser i forbindelse med kravet om TPO. I et forskningsintervju er det forskeren som har kontroll over situasjonen. Forskningsintervjuet er derfor ikke en dialog mellom like deltakere. Det er intervjueren som gir temaene for dialogen og som kritisk følger

opp besvarelsene til informanten, og det er hennes spørsmål og aktive lytting som bestemmer samtalsretningen (i.bid.). Kvale (2009) beskriver intervjuet som et inter view , en utveksling der to personer utveksler synspunkt om et tema av felles interesse. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet definerer Kvale (2009) på følgende måte:

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale, 2009: 39). Kvale (2009) ser på det kvalitative intervjuet som et produksjonssted for kunnskap. Denne tilnærmingen til intervju kan man si beveger seg i retning av en konstruktivistisk oppfatning av hvordan kunnskap oppstår i interaksjon mellom intervjuer og informant. Intervjuuttalelsene er ikke samlet inn, de blir til i fellesskap mellom intervjuer og informant. I og med at resultatene av en interaksjon er blitt til i fellesskap, advarer Kvale (2009) mot å se på resultatene som fastlagt. I følge Kvale (2009) kan det å overse intervjuerens konstruktive bidrag til de avlagte svarene medføre at man får et ensidig syn på intervjuet. Det er med andre ord viktig å være bevisst på at det er jeg som intervjuer som styrer samtalen fordi jeg stiller spørsmålene og legger føringer for hva som kommer frem i samtalen og ikke.

3.3 Intervjuundersøkelsen

Kvale (2009) har utarbeidet en modell for å systematisere intervjuprosessen. Modellen består av syv trinn: 1) tematisering, 2) planlegging, 3) gjennomføring, 4) transkribering, 5) analysering, 6) verifisering og 7) rapportering. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne modellen fordi de syv trinnene skaper struktur og gir leseren mulighet til å følge prosessen i arbeidet.

3.3.1 Tematisering

I følge Kvale (2009) handler tematisering om å formulere hva som er formålet med undersøkelsen. Man skal gjøre rede for hva, hvorfor og hvordan prosjektet skal gjennomføres.

Jeg fikk ideen til dette prosjektet da jeg så programmet ”Blanke ark” på fjernsyn. I programmet hadde de fokus på elever som ikke hadde fått tilpasset opplæring i skolen og som derfor havnet langt bak medelevene når det gjaldt faglig kunnskap. TV- serien viste hvordan

elevene opplevde skolen og kravet om tilpasset opplæring, men vi fikk ikke lærernes forklaring og begrunnelse for hvorfor situasjonen var blitt som den var. Media har ofte fokus på skolen og dens resultater, og mangel på resultater, og ofte blir sakene vinklet på en måte som setter lærerne og den norske skolen i dårlig lys. På bakgrunn av dette ønsket jeg å gjennomføre en studie som gir innsikt i hvordan lærerne opplever kravet om tilpasset opplæring i skolehverdagen, hvilke mestringsstrategier de bruker og hvordan skolekulturen og veiledning påvirker mestringen. Jeg var med andre ord interessert i subjektive mestringsopplevelser, og fant det derfor hensiktsmessig å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode.

3.3.2 Planlegging

I følge Kvale (2009) er planleggingen viktig fordi den kan sikre kvaliteten i et prosjekt. Det finnes flere måter man kan studere hvordan nyutdannede lærere mestrer kravet om TPO på. I dette tilfellet hadde jeg en tredelt agenda. Jeg var interessert i:

- hvordan nyutdannede lærere opplever at de mestrer kravet om TPO i grunnskolen
- hvilke mestringsstrategier de benytter seg av
- hvordan skolekulturen og veiledning påvirker mestringen

For å finne svar på disse spørsmålene var det nødvendig å finne en metode som var egnet til å nå målet. Målsettingen med dette prosjektet var som nevnt å få nyanserte beskrivelser av hvordan nyutdannede lærere opplever at de mestrer kravet om TPO. For å få tak i denne type informasjon anså jeg det som nødvendig å oppsøke og intervjuer nyutdannede lærere. Etter å ha satt meg inn i ulike typer av intervju fant jeg det hensiktsmessig å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Jeg valgte videre å benytte meg av en intervjuform der jeg var på tomannshånd med informanten, et personlig intervju. Et annet alternativ kunne ha vært å gjennomføre et gruppeintervju der jeg samlet lærerne ved de involverte skolene og la opp til diskusjon rundt fokusområdene i studien. Jeg anså det som mest hensiktsmessig å bruke en intervjuform der jeg var på tomannshånd med informantene fordi de da ikke ble påvirket og følte seg truet av hverandre. Mestringserfaringer er et personlig tema og det var derfor viktig at informantene kunne føle seg trygge på at det de mente og sa ikke kom ut i offentligheten i etterkant av intervjuet.

Intervjuformen jeg brukte var et personlig semistrukturert intervju. I følge Kvale (2009) er et semistrukturert intervju egnet når man har som mål å hente inn beskrivelser fra informantens livsverden, med henblikk på å fortolke de beskrevne fenomenene. I og med at jeg var opptatt av å forstå hvordan lærerne mestrer TPO og hva som påvirker mestringen, var semistrukturert intervju en egnet metode for å samle inn empiri. Jeg hadde utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål i forkant av intervjuet. I tillegg brukte jeg oppfølgingsspørsmål for å avklare og utdype svarene der det var nødvendig. Det semistrukturerte intervjuet har som fordel at det innhenter standarddata i tillegg til at det gir større dybde enn ved bruk av et strukturert intervju (Johnsen; Fuglseth og Skogen, 2006).

En annen avgjørende årsak til at jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju var at jeg ønsket at de nyutdannede lærerne skulle beskrive hvordan de opplever at de mestrer kravet om TPO og hvilke faktorer som er avgjørende for mestringen med egne ord. Jeg var ikke opptatt av å rangere litteraturens mestringsstrategier, men ønsket at informantene skulle beskrive og forklare på en måte som gav meg innsyn i deres opplevelser, tanker og strategier.

I forkant av utformingen av intervjuguiden brukte jeg tid på å sette meg inn i aktuell litteratur som var knyttet til tilpasset opplæring, mestringsteori, skolekultur og veiledning av nyutdannede. Litteraturen dannet derfor et teoretisk grunnlag for intervjuguiden.

En intervjuguide inneholder de emnene man skal ta opp i intervjuet og hvilken rekkefølge de skal ha (Kvale, 2009). Intervjuguiden kan enten gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes i intervjuet eller være et detaljert oppsett med konkrete spørsmålsformuleringer (ibid). Min guide var en skisse over emner og forslag til spørsmål (se vedlegg 1). Den var inndelt i fire deler med utgangspunkt i studiens fokusområder. Spørsmålene i den første delen omhandlet tilpasset opplæring. Del to handlet om mestring og mestringsstrategier, mens del tre hadde fokus på skolekultur. I den fjerde delen var det spørsmål som handlet om veiledning. Jeg var opptatt av at det skulle være sammenheng mellom de ulike delene og at strukturen i intervjuet skulle oppleves som naturlig. Ved et par anledninger stokket jeg om på rekkefølgen av spørsmålene fordi det opplevdes som hensiktsmessig der og da. Jeg brukte Kvale (2009) som teorigrunnlag da jeg utarbeidet intervjuguiden.

Spørsmålene jeg hadde listet opp i intervjuguiden hadde til hensikt å belyse problemstillingen min og dens fokusområder; mestring, kultur og veiledning. I tillegg hadde jeg med spørsmål

som omhandlet begrepet tilpasset opplæring fordi det vil være vesentlig for den senere analysen.

I forkant av intervjuene var jeg usikker på hvorvidt informantene skulle få kjennskap til intervjuguiden i forkant av intervjuet eller ikke. De argumentene som talte for at informantene skulle få anledning til å forberede seg var at de da ville føle seg trygge i intervjusituasjonen. I tillegg ville de få mulighet til å reflektere over spørsmålene i forkant. Argumentene som talte i mot at de skulle få kjennskap til spørsmålene i forkant av intervjuet var at jeg da kunne risikere å få svar som informantene anså som riktige, men som ikke nødvendigvis var reelle. Jeg valgte til slutt å la informantene få kjennskap til at temaet for intervjuet var tilpasset opplæring. I tillegg lot jeg informantene få lese kjapt igjennom spørsmålene i intervjulokalet i forkant av selve intervjuet. I gjennomsnitt brukte de cirka fem minutter på å lese igjennom og reflektere over spørsmålene før vi startet det formelle intervjuet. Jeg opplevde dette som hensiktsmessig fordi det ”ufarliggjorde” situasjonen i tillegg til at det gav informantene en pekepinn på intervjuets struktur.

For å teste hvordan jeg fungerte i en intervjusituasjon og vurdere kvaliteten på intervjuguiden ble det foretatt et prøveintervju. Jeg intervjuet en bekjent som passet inn under mine utvalgsriterier slik at situasjonen skulle være mest mulig reell. Spørsmålene i intervjuguiden fungerte godt og informanten opplevde spørsmålene som tydelige. Det ble derfor bare foretatt noen små justeringer i intervjuguiden. Underveis merket jeg meg også at et par av spørsmålene gikk litt inn i hverandre. Dette valgt jeg å ikke gjøre noe med fordi jeg opplevde at det var med på å gi samtalen flyt og å skape sammenheng mellom guidens fire deler. Prøveintervjuet førte til at jeg gjorde meg nyttige erfaringer rundt bruk av båndopptaker, notatskriving og refleksjon i tilknytning til intervjuet.

For å komme nærmere et svar på problemstillingen min måtte jeg finne informanter som var villige til å stille opp i studien, jeg måtte skaffe meg et utvalg. Å velge ut et godt utvalg informanter forutsetter at forskeren har teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter hun ønsker seg (Dalen, 2004). I dette prosjektet var målsetningen å få innsyn i og konstruere ny kunnskap om hvordan nyutdannede lærere opplever at de mestrer kravet om tilpasset opplæring. Det var derfor hensiktsmessig å finne informanter som gikk inn under følgende utvalgsriterier;

- Nyutdannede lærere (Lærere som har fullført allmennlærerutdanningen i løpet av de tre siste årene).
- Arbeider på ungdomskole
- Ikke eldre enn 30 år

Det første kriteriet mitt var at lærerne i studien skulle være nyutdannede. En årsak til at jeg har valgt å studere nyutdannede lærere er at de er en sårbar gruppe, og tidligere forskning har vist at de yngste lærerne er mest usikre (Munthe, 2003). I tillegg synes jeg at det er interessant å se nærmere på hvorvidt lærerne opplever at de har fått de verktøyene de trenger for å mestre kravet om TPO i utdanningen, og om synet på TPO har endret seg etter at de begynte å arbeide i skolen. For å få svar på disse spørsmålene anså jeg det som nødvendig å bruke informanter som ikke har arbeidet for lenge i skolen og som fortsatt har disse erfaringene friskt i minnet. En annen fordel med å ha fokus på nyutdannede lærere er at det sannsynligvis er enklere for dem å beskrive skolekulturen i et ”utenfra perspektiv” fordi de ikke har vært en del av kulturen over lang tid. NYMY- prosjektet er en annen faktor som var avgjørende for at jeg har valgt å ha fokus på nyutdannede lærere. En evaluering av NYMY har vist at de fleste nyutdannede lærerne som har deltatt i prosjektet har fått økt tro på egne evner (Dahl, m.fl, 2006). Jeg vil se nærmere på om dette er tilfelle i forbindelse med TPO også.

At de nyutdannede lærerne skulle være ansatt ved en ungdomskole ble et kriterium på bakgrunn av Munthe (2003) sine funn i studien av læreres sikkerhet og usikkerhet. Resultatene i studien indikerer at lærere som arbeider i ungdomsskolen er mer usikre enn lærere som er ansatt i barneskolen (i.bid). I den samme studien fant Munthe (2003) at det er de yngste (under 30 år) og de eldste lærerne som er mest usikre. Jeg har derfor valgt å fokusere på denne gruppen i min studie. I tillegg til de nevnte kriteriene var jeg bestemt på at jeg ønsket noen informanter som hadde deltatt i UiS sitt veiledningsprosjekt for nyutdannede og noen som ikke har deltatt. Dette ville gi meg mulighet til å se nærmere på hvorvidt det er sammenheng mellom veiledning og mestring av TPO.

I og med at jeg tok utgangspunkt i forhåndsbestemte kriterier kan utvalget kalles strategisk (Befring, 2007). Et strategisk utvalg består av informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2003).

I forkant av gjennomføringen av undersøkelsen ble den godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste).

For å skaffe aktuelle informanter henvendte jeg meg til de aktuelle kommunenes servicesenter. De satte meg i kontakt med skolesjefen i den ene kommunen og med skolekontoret i den andre. Der fikk jeg tillatelse til å ta kontakt med ungdomsskolene i kommunene. I og med at jeg ikke skulle ha mer enn 4- 6 informanter i min studie henvendte jeg meg til tre skoler for å høre om de hadde nyutdannede lærer blant sine ansatte og om det var greit at jeg tok kontakt med de lærerne som oppfylte mine kriterier. Etter å ha fått kontaktinformasjon av rektorene tok jeg kontakt med lærerne via telefon for å informere om studien og spørre om de var interessert i å delta. Jeg spurte informantene direkte for å unngå at rektor skulle få kjennskap til hvem som valgte å delta i studien. En viktig årsak til at jeg ønsket å skjerme deltakerne var at jeg ønsket at informantene skulle avgi ærlige svar i intervjuene. Jeg tror at det faktum at rektor var uvitende til om lærerne ønsket å delta eller ikke var med på å vise informantene at jeg i aller høyeste grad var opptatt av at de skulle være anonyme i studien. Jeg vil si at dette påvirker studiens validitet. Det må allikevel nevnes at rektorene hadde spurt de ansatte som passet til mine kriterier om tillatelse til å videreformidle navn og telefonnummer til meg på forhånd.

Det endelige utvalget bestod av fem nyutdannede allmennlærere som alle var under 30 år når undersøkelsen ble gjennomført. Lærerne hadde jobbet i skolen mellom et halvt år og to og et halvt år og det var en mann og fire kvinner i utvalget. Tre av lærerne var kontaktlærere og to faglærere. Lærerne er ansatt ved 3 ulike ungdomsskoler og tre av lærerne har deltatt på UiS sitt veiledningsprogram for nyutdannede lærere.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på møterom/ grupperom på de aktuelle ungdomsskolene. I forkant av intervjuet ble det snakket om hverdagslige ting for å skape en trygg atmosfære. I tillegg fikk informantene lese igjennom intervjuguiden før jeg begynte å stille spørsmål, slik at de var forberedt på hva intervjuets retning. Informantene fikk også informasjon om hva intervjuene skulle brukes til, at de ville være anonyme og at jeg ikke noterte personidentifiserbare data, og at samtalen ble tatt opp på bånd. Jeg sa tydelig i fra om at de

kunne ta pauser underveis og at de kunne trekke seg fra intervjuet om de måtte ønske det. Jeg tok notater underveis og i etterkant av intervjuene. Jeg fulgte intervjuguiden, men i et par tilfeller omrokkerte jeg på spørsmålenes rekkefølge fordi det opplevdes som naturlig i situasjonen.

3.3.4 Transkribering

I etterkant av intervjuene klargjorde jeg intervjumaterialet for analyse. Jeg la lydopptakene over på data og transkriberte materialet. Jeg vektla å transkribere ordrett fra det informantene uttalte, men med hensyn til at informantene skal være anonyme ble alle transkripsjoner foretatt på bokmål fordi informantene snakket ulike dialekter. Informantene omtales ved hjelp av fiktive etternavn. Jeg bruker betegnelsen hun om samtlige informanter, til tross for at begge kjønn er representert i utvalget, for i størst mulig grad å ivareta informantenes anonymitet. Jeg la ikke vekt på non- verbale uttrykk i transkriberingen. I tillegg til transkriberingsmaterialet ble notater som jeg foretok underveis og i etterkant av intervjuene brukt i tilknytning til analysen.

3.3.5 Analysering

Analysestadiet er ikke et avgrenset og isolert stadium, fordi det gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen (Kvale, 2009). Analyseprosessen startet i intervjusituasjonen ved at informantene og jeg konstruerte mening sammen (i.bid). Jeg bidro med å konstruere mening for informantene ved å anvende de temaene som ble lagt til grunn i intervjuguiden. Guiden var styrende for hvilke spørsmål jeg stilte og derfor også for hvilke svar jeg fikk. Intervjumaterialet måtte derfor analyseres som et produkt av dette. I analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i hermeneutisk filosofi.

I følge Kvale (2009) har formålet med det kvalitative forskningsintervjuet blitt skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. Intervju kan analyseres på ulike måter og Kvale (2009) presenterer seks mulige trinn i en analyse. Trinnene er et forslag til fremgangsmåte og forutsetter ikke hverandre hverken kronologisk eller logisk. Det første trinnet i prosessen er; *Intervjupersonens beskrivelser*. I praksis vil det si at lærerne beskriver deler av sin livsverden i løpet av intervjuet. De forteller spontant hvordan de opplever et emne og det skjer lite tolkning eller forklaring hverken fra intervjuerens eller

informantens side. Deretter følger trinn to som er; *Intervjupersonens oppdagelser*. Det innebærer at informantene selv oppdager nye forhold og ser nye betydninger i det de opplever og gjør i løpet av intervjuet. De oppdager nye sammenhenger på bakgrunn av egne spontane beskrivelser uten at intervjuer fremsetter tolkninger. Det tredje trinnet er; *Intervjuerens tolkninger*. Det innebærer at jeg som intervjuer foretar fortettinger og tolkninger i løpet av intervjuet og sender dette tilbake til informanten slik at hun får mulighet til å gi respons. Ideelt sett kan denne type dialog fortsette til det bare er en mulig tolkningsmåte igjen, eller til det er fastlagt at informanten bare har flere og muligens også selvmotsigende oppfatninger om et emne. Det fjerde trinnet i prosessen er; *Analysering av det transkriberte intervjuet*. Det transkriberte intervjuet blir da tolket av intervjueren enten alene eller sammen med andre. I min studie har jeg tolket datamaterialet alene. Analysen kan deles inn i tre deler; strukturering, klargjøring og ”den egentlige analysen” (det finnes fem hovedmetoder for meningsanalyse, disse kommer jeg tilbake til senere i kapittelet). Trinn nummer fem er; *Gjen-intervjuing*. Det innebærer at forskeren viser den ferdige analysen og tolkningene til informanten, slik at informanten får mulighet til å kommentere intervjuerens tolkninger og utdype de opprinnelige uttalelsene. I min studie har jeg valgt å ikke benytte meg av gjen-intervjuing pga at jeg har begrensede ressurser og tid i forbindelse med studien. Det siste trinnet i prosessen er; *Handling*. Det vi i praksis si at informantene begynner å handle på bakgrunn av den nye innsikten de har fått i løpet av prosessen.

De tre første trinnene angår kvaliteten av intervjuet, mens de resterende trinnene gjelder bearbeidelsen. Jeg fulgte mange av trinnene til Kvale (2009) i min utførelse og bearbeidelse av intervjuene. De tre første av Kvale (2009) sine seks trinn i analysen; intervjupersonens beskrivelser, oppdagelser og tolkninger vil jeg påstå at gikk mer eller mindre automatisk som følge av bruk av intervjuguide og egen intuisjon.

På trinn fire ligger hovedtyngden av analysen. Intervjumaterialet ble først transkribert for at det skulle være klart til selve analysen. Deretter kategoriserte jeg materialet ut i fra aktuelle tema (se vedlegg 2). For å gi intervjumaterialet mening er det vanlig å benytte seg av en eller flere metoder for meningsanalyse. Jeg brukte i hovedsak meningstolkning som metode. Med det menes at jeg gikk lenger enn til å strukturere tekstens umiddelbare betydninger, fordi målet er en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten (Kvale, 2009). Denne type tolkning rekontekstualiserer uttalelsene innenfor videre referanserammer (i.bid). Konteksten for tolkingen kan blant annet være intervjuet som helhet eller teori (i.bid). I mitt

arbeid består konteksten av både intervjuet som helhet og teori. I tillegg brukte jeg enkelte steder ”meningsfortetting” som metode. I praksis vil det si at jeg gjengir den umiddelbare meningen med informantenes uttalelser med færre ord. Vet et par tilfeller brukte jeg narrativ strukturering for å skape en sammenhengende historie på grunnlag av mange enkeltuttalelser i intervjuet.

3.3.6 Verifisering – reliabilitet, validitet og generalisering

Det finnes ulike syn på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning. I følge Kvale (2009) kan betegnelsen verifisering brukes som en fellesbetegnelse på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Reliabilitet handler om forskningsfunnenes konsistens og pålitelighet (Kvale, 2009). I følge Kvale (2009) er reliabiliteten høy dersom målinger som er uavhengige av hverandre gir samme resultat. I kvalitativ forskning er dette ofte umulig. I og med at jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju som metode er det lite trolig at andre kan komme frem til samme resultat, fordi intervju materialet er et resultat av en bestemt interaksjon som fant sted på et gitt tidspunkt. Jeg har allikevel forsøkt å ivareta studiens reliabilitet ved å anvende Kvale (2009) sin syvtrinnsmodell. Ved hjelp av denne modellen har jeg forsøkt å gjøre prosessen så gjennomiktig som mulig slik at leseren får kjennskap til mine vurderinger og metodiske valg. Med tanke på studiens troverdighet har jeg vektlagt at intervjuene ikke skal bære preg av ledende spørsmål. Jeg ønsket at svarene i størst mulig grad skulle være preget av informantenes egne erfaringer, tanker og opplevelser. På bakgrunn av dette vektla jeg å skape en trygg atmosfære der relasjonene til informantene var preget av åpenhet og ærlighet for å unngå at de holdt tilbake viktig og interessant informasjon. Jeg var åpen rundt at jeg selv er utdannet lærer. I følge Thagaard (2003) kan det at jeg har erfaring fra skolemiljøet føre til at jeg er mindre åpen for nyanser i form av at jeg overser det som er ulikt fra mine egne erfaringer. Dette har jeg vært oppmerksom på i arbeidet og jeg har prøvd så godt det lar seg gjøre å skyve mine egne erfaringer til side og fokusert på informantenes erfaringer og opplevelser. Det at jeg har vært en del av skolemiljøet er også en styrke fordi det innebærer at jeg har et godt grunnlag for å forstå de fenomenene jeg forsker på. Det medfører også et grunnlag for gjenkjennelse.

I alle intervjuundersøkelser kan det være en fare at man bare får tak i ”de riktige svarene”. I praksis betyr det at informanten kun sier det som de tror at det er forventet av dem at de skal si (Thagaard, 2003). Det at intervjuene er lagt opp i form av ”en til en” i stedet for gruppeintervju øker sjansen for at jeg får tak i noe mer enn diskursen. Reliabiliteten og validiteten styrkes dersom flere forskere samarbeider om et forskningsprosjekt (Kvale, 2009). Jeg har gjennomført denne studien alene, men det kunne med fordel vært flere om prosjektet. Videre vil jeg si at det er en styrke at tolkningene kobles opp mot relevant teori, samt at prosessen rundt datainnsamlingen er tydelig gjort rede for.

Utvalgets størrelse bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2003). Utvalget i min studie består av fem informanter fordi hensikten med min studie ikke er å generalisere funnene, men å få innsyn i de nyutdannede lærernes mestrings erfaringer og hvilke faktorer som er avgjørende for mestringen. Med utgangspunkt i kvalitativ metodologi har jeg utført dyptgående analyser og tolkninger, og jeg anser dette som viktigere enn utvalgets størrelse.

3.3.7 Rapportering og etiske refleksjoner

På dette stadiet blir studiens funn formidlet i en form som overholder vitenskapelige kriterier og resulterer i et lesbart produkt. Kvale (2009) understreker at man må ta hensyn til undersøkelsens etiske sider ved rapportering.

Studien er preget av direkte kontakt mellom meg som forsker og utvalget. I den forbindelse forekommer en rekke etiske utfordringer og den tette kontakten stiller krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard, 2003). Det etiske ansvaret kan knyttes til tre prinsipper. Det første prinsippet er *informert samtykke*. Prinsippet om informert samtykke baserer seg på respekt for informantens råderett over sitt eget liv og hvilke opplysninger som skal formidles. I forkant av datainnsamlingen har informantene krav på å få opplysninger om studiens formål, slik at de kan vurdere hvorvidt de ønsker å delta eller ikke. Dette kan være en utfordring i forbindelse med kvalitativ forskning fordi man som forsker i enkelte tilfeller ønsker å innhente spontane reaksjoner og uttalelser på spørsmål som informanten ikke har tenkt igjennom på forhånd. I tillegg kan det være vanskelig å forespeile hvordan prosjektet utvikler seg fordi forskeren kan endre oppfatning rundt hvilke spørsmål som blir sentrale i

analysen underveis. På bakgrunn av disse utfordringene kunne ikke informantens samtykke basere seg på fullstendig informasjon rundt prosjektet, og kravet om informert samtykke ble et etisk dilemma for meg som forsker.

I forkant av datainnsamlingen fikk jeg informantenes informerte samtykke fordi et forskningsprosjekt som forutsetter aktiv deltakelse ikke kan settes i gang før deltakerne har gitt sitt samtykke. Jeg informerte om hva deltakelse i prosjektet innebar i tillegg til at jeg var tydelig på at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Som nevnt tidligere ble all informasjon som omhandlet studiens hensikt og tematikk formidlet via telefon. Jeg forklarte studiens tematikk i korte trekk for at informantene skulle få en pekepinn på hva intervjuet skulle omhandle uten at informasjonen påvirket svarene deres.

Det andre grunnprinsippet er; *kravet om konfidensialitet*. Dette prinsippet innebærer at informantene har krav på at all informasjon de formidler blir behandlet konfidensielt (NESH, 1993, i Thagaard, 2003). I praksis innebærer det at jeg som forsker må forhindre at bruk og formidling av informasjon kan skade informantene. Jeg har derfor vært opptatt av at all data har blitt behandlet på en måte som anonymiserer respondentenes identitet. Jeg vil si at studiens anonymitetsaspekt ikke er et hinder i forbindelse med studiens pålitelighet.

Det tredje grunnprinsippet omhandler de konsekvensene forskningen kan komme til å ha for deltakerne. Et krav som stilles til forskeren i denne forbindelse er at hun skal respektere menneskeverdet i form av å respektere individets frihet og selvbestemmelse. I praksis vil det si at de som deltar i studien ikke skal utsettes for fysisk eller psykisk belastning (NSD, 1993, i Thagaard, 2003). Dette er en generell norm og det er derfor viktig at forskeren tenker nøye igjennom eventuelle konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene. Man kan si at forskerens oppgave er å beskytte informantenes integritet og unngå at prosjektet fører til negative konsekvenser for deltakerne. (Thagaard, 2003).

Dersom forskeren kjenner til noen av de moralske problemene som kan oppstå i et forskningsprosjekt, kan hun gjøre reflekterte avgjørelser allerede på planleggingsstadiet. Hun vil da ha bedre forutsetning til å se følsomme eller kritiske temaer som kan dukke opp i løpet av studien (Kvale, 2009). Min studie omhandler hvorvidt nyutdannede lærere mestrer kravet

om TPO. Å drive tilpasset opplæring er lovpålagt og det å oppleve at man ikke mestrer kravet kan derfor oppleves som et ”lovbrudd” for enkelte. På grunn av at mestring er et følsomt og personlig tema var jeg bevisst på at rektorene på de aktuelle skolene ikke skulle ha kjennskap til hvem som valgte å delta i studien og hvem som takket nei. Det var viktig for meg, og studien, at informantene skulle føle seg trygge på at rektor ved skolen ikke skulle vite at de hadde deltatt i studien. Jeg tror at en slik diskresjon i tillegg til fullstendig anonymisering påvirket informantenes besvarelser på en positiv måte fordi de da ikke trengte å bekymre seg for at deres overordnede skulle få kjennskap til eventuelle ”lovbrudd”.

4. Resultater og analyse

Dette kapitlet er inndelt i tre deler, der den første delen har fokus på hva lærerne legger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan de forholder seg til kravet i skolehverdagen. Årsaken til at jeg har med denne delen, og velger å presentere den først, er at det er viktig å ha kartlagt den enkeltes forståelse og håndtering av begrepet når jeg skal analysere og tolke det øvrige datamaterialet. I del to behandler jeg to av fokusområdene i problemstillingen; hvordan lærerne opplever at de mestrer kravet om TPO og hvilke mestringsstrategier de bruker. Jeg går inn og ser på lærernes mestringsopplevelser på individnivå og bruker Lazarus og Folkman (1984) sin prosessmodell for å kaste lys over lærernes mestringsstrategier. Lærernes mestringsopplevelser står sentralt i problemstillingen. Det er derfor naturlig å presentere og analysere disse før jeg retter blikket utover i del tre og ser nærmere på de organisasjonelle og kulturelle faktorene sin påvirkningskraft. I den tredje og siste delen belyses lærernes tanker og erfaringer rundt skolekultur og veiledning. I tillegg har jeg med et avsnitt som omhandler lærerutdanningen og i hvilken grad lærerne har endret syn på TPO etter at de begynte å arbeide i skolen, fordi dette er spørsmål og problemområder som dukket opp underveis i prosessen.

4.1 Lærernes refleksjoner rundt tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som favner om mye. Det er et overordnet prinsipp i skolen og i følge Haug (2004) har lærere tradisjonelt sett ikke hatt en felles forståelse om hva begrepet innebærer. Informantenes forståelse av begrepet vil være med på å prege deres mestringsopplevelser. Det var derfor nødvendig å kartlegge hva informantene legger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan de forholder seg til kravet i skolehverdagen, i forkant av den øvrige analysen.

Informantene har ulike oppfatninger om hva begrepet TPO innebærer, og på spørsmålet om hva de legger i begrepet fikk jeg følgende forklaringer; ” .. *at hver enkelt elev skal få lære på den måten de lærer best*” (Pedersen). Vik hevdet at hver enkelt elev skal få undervisning på det nivået de er på. Larsen forklarte begrepet på følgende måte; ” ..*alle elever skal få oppgaver som er tilpasset deres mestringsnivå, som altså, de skal få oppgaver som de kan klare, men og som kan gjøre at de strekker seg. Ikke for lett og ikke for vanskelig*”.

Felles for samtlige informanter er at de er opptatt av at hver enkelt elev skal få en opplæring som er tilpasset den enkeltes nivå, noe som samsvarer med Opplæringslovens §1-2 (Opplæringsloven, 1998). Informantene var kjent med at temaet for intervjuet var TPO og det overrasker meg derfor at de gir så generelle forklaringer og at de tilsynelatende ikke har gjort seg mer kjent med definisjonen og lovgivningen som følger begrepet. En forklaring på at de utelater momenter som læringstiler, tempo- og metodedifferensiering fra beskrivelsene kan være at spørsmålet var formulert på en måte som hadde til hensikt å få frem hva de personlig la i begrepet i stedet for hva som er definisjonen på TPO. Det kan være positivt for studien at informantene ikke har ”lest seg opp” på temaet på forhånd for deretter å avgi svar som de anser som ”riktige”. Jeg var interessert i lærernes egne tanker og opplevelser og jeg har inntrykk av at de svarene jeg har fått er ærlige og at de avspeiler lærernes tanker og refleksjoner.

På oppfølgningsspørsmålet som omhandlet hvordan de nyutdannede lærerne forholder seg til kravet om TPO i skolehverdagen nevnte fire av fem informanter begrepene ”umulig” og ”vanskelig” i sine ytringer. Et eksempel på dette er Olsen som sa: *”Du prøver jo så godt du kan å, å, at alle skal få det hele tiden, men det vet jo alle som har jobba i skolen at det er umulig”*. Olsen bruker generalisering i sin ytring for å understreke poenget. Videre er det tydelig at hun har konkludert med at TPO er en umulighet. Pedersen deler Olsen sin oppfatning og forklarer dette på følgende måte: *”Det er jo helt umulig å gi hver elev den oppfølging som de burde ha til enhver tid..”*. *”..Det ligger jo alltid i bakhodet”* sier Kristiansen, allikevel understreker hun at det er en kjempeutfordring – om ikke en umulighet eller utopi. Dersom man ser på disse utsagnene i lys av Bandura (1997) sin self- efficacy teori kan man si at lærernes negative holdninger til å mestre TPO kan være med på å påvirke hvor mye energi de legger i arbeidet for å legge til rette for TPO. Man må ha tro på egne evner for å lykkes med TPO og forventning av mestring er i følge Bandura (1997) avgjørende for hvor stor innsats og utholdenhet man vier arbeidet. Når lærerne ikke føler seg sikre på å lykkes med TPO fordi de ser på kravet som en umulighet vil det påvirke motivasjonen i arbeidet. De vil yte mindre innsats og lettere gi opp (i.bid).

I lærernes konkrete eksempler på hvordan de forholder seg til kravet om TPO i skolehverdagen er nivåinndeling en gjenganger. Det viser seg at det er vanlig å dele inn arbeidet som elevene skal gjøre på skolen og hjemme i ulike nivå. Larsen utdyper dette ved å forklare at dersom noen av elevene utmerker seg spesielt svakt eller sterkt så får de prøve seg

på alternativt pensum (for eksempel pensum fra trinnet over). En av informantene vektlegger også læringsstrategier i arbeidet, mens en annen har fokus på sterke elever og svake elever annenhver uke og forklarer at de ”middelmådige” elevene henger med på lasset uansett. Hun tenker på vanskelighetsgrad i undervisningen, men nevner ikke læringsstiler. Nivåinndeling av lekser og arbeidsoppgaver går igjen i besvarelsene. Dette samsvarer med læreplanens krav til å vurdere hvorvidt elevene har lav-, middels - eller høy måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det overrasker meg allikevel at det bare er en informant som nevner læringsstrategier i disse dager der det er mye fokus på dette på TV og ellers i media. Man kan også stille seg spørsmål ved hvorvidt lærerne egentlig legger til rette for TPO dersom de ikke tar hensyn til metodedifferensiering og læringsstrategier.

I eksemplene fra skolehverdagen kommer det frem at lærerne forholder seg ulikt til kravet om TPO. En av informantene forteller at TPO er en *”..tanke som ligger i bakgrunnen hele tiden, menh det varierer nok litt hvor mye jeg faktisk legger til rette for det eller hvor mye jeg faktisk gjør utav det da. Menh altså i det, i alle leksene så legger jeg til rette for at det skal være differensiert”*. Hun er bevisst på at hun kunne ha gjort mer for å legge til rette for TPO, men forsvarer seg med at leksene er differensiert. En annen forteller at hun har muntlige prøver med to elever fordi de ikke klarer å formidle det de har lært ved å skrive. Dette er et godt eksempel på å legge til rette for elevene. Pedersen forteller at hun er bevisst på å ikke glemme de elevene som er over gjennomsnittet. Hun mener at det til tross for opplæringsloven er de svake som får *”første rett”* på TPO, og begrunner det med at det er de som blir mest lagt merke til. Videre hevder hun at: *”det er de som skiller seg ut og som gjerne har dårlig atferd i tillegg. De flinke som bare sitter der stille og rolig legger du ikke merke til og de er ikke et problem for andre så da blir det bare sånn”*.

4.1.1 Oppsummering av informantenes refleksjoner rundt tilpasset opplæring

De nyutdannede lærerne har ulike tanker om hva begrepet TPO innebærer og de forholder seg ulikt til kravet i skolehverdagen. Til tross for at de ilegger begrepet ulike meninger er de enige om at begrepet innebærer at hver enkelt elev skal få en opplæring som er tilpasset den enkeltes mestringsnivå. Det er også tydelig at lærerne er usikre på hva begrepet innebærer og hvordan de skal og bør forholde seg til det i praksis. Fire av de fem lærerne bruker betegnelsene *”umulig”* og *”vanskelig”* når de forklarer hvordan de forholder seg til kravet i

skolehverdagen. Det er interessant at lærerne har negative holdninger til det å mestre kravet om TPO, fordi man må ha tro på egne evner og forvente at man skal mestre en utfordring for å yte best mulig og være utholdende i arbeidet (Bandura, 1997). I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvordan lærerne opplever at de mestrer kravet om TPO og hvilke mestringsstrategier de bruker.

4.2 Mestringsopplevelser og strategier på individnivå

I forrige kapittel skrev jeg at lærerne brukte begrep som ”vanskelig” og ”umulig” når de skulle beskrive hvordan de forholder seg til kravet om TPO i skolehverdagen. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan lærerne opplever at de mestrer kravet om TPO og hvilke mestringsstrategier de bruker.

For å få innsikt i lærernes mestringsopplevelser stilte jeg et direkte spørsmål som omhandlet i hvilken grad lærerne opplever at de mestrer kravet om TPO i skolehverdagen. Vik svarte med at *vi* ikke er i mål og at det blir en overlevelsesstrategi fordi nivåinndelingen fører til en ”grov” inndeling, og at hun og kollegaene gjør det på den måten fordi de er pliktet til det. Til slutt konkluderte hun med at *de* mestrer TPO til en viss grad. Hun uttaler seg med utgangspunkt i kollektiv mestringskompetanse, fordi hun forklarer hvordan lærerne i teamet opplever de kollektive evnene til å møte utfordringer og oppnå resultater (Bandura, 1997). Det er tydelig at Vik er en del av et team som samarbeider rundt nivåinndeling og tilpasset opplæring fordi hun svarer på vegne av en hel gruppe. Hun nevner begrepet overlevelsesstrategi i tillegg til at *de* er pliktet til å gjøre det slik. Når hun snakker om å ”gjøre det slik” tolker jeg det som at de er pliktet til å dele inn planene i tre nivå. Det at hun uttaler seg på vegne av hele teamet kan tyde på at hun er en del av en inkluderende skolekultur. Dette kan være positivt for Viks mestring fordi forskning viser at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Vik nevner begrepet overlevelsesstrategi, noe som kan tyde på at hun benytter seg av en emosjonsfokusert strategi. Hun forklarer også i intervjuet at undervisningen ikke blir tilpasset i situasjoner der hun opplever tilpasset opplæring som en utfordring. Til tross for dette opplever Vik at hun mestrer kravet om TPO til en viss grad. En årsak til at hun opplever det på denne måten kan være at hun er en del av et kollegie der det er mye frustrasjon i forbindelse med kravet om TPO og der de opplever at de ikke er i mål med TPO. Allikevel jobber Vik på samme måte

som kollegaene. Kulturen virker styrende på hennes atferd (Bang, 1998), og det er med på å gi henne en form for mestringsopplevelse fordi hun utfører sine oppgaver på samme måte som kollegaene. Det at Vik er en del av et inkluderende team og opplever sosial støtte er en viktig faktor for å oppleve mestring og kan derfor være med på å forklare at hun opplever at hun mestrer kravet om TPO til en viss grad (Lazarus & Folkman, 1984).

Larsen hevdet at det går forholdsvis greit å legge til rette for TPO i det daglige arbeidet og i forbindelse med lekser, men at det er problematisk å sette karakterer når alle skal måles ut fra den samme skalaen til tross for at de arbeider innenfor ulike mestringsnivå. Larsen opplever det som urettferdig at de som mestrer de vanskeligste oppgavene skal få toppkarakter og de som mestrer de enklere kravene skal få dårligere karakter til tross for at de mestrer oppgavene på sitt nivå. Videre forteller hun at hun opplever kravet som at hver enkelt elev skal få "sine egne" oppgaver og at hun ikke klarer det. Samtidig understreker hun at hun deler inn oppgavene i ulike nivå slik at elevene kan arbeide med oppgaver som er tilpasset deres nivå. Hun tilpasser med andre ord undervisningen, men ikke i den grad hun opplever at hun burde. Hun forteller også at hun synes at begrepet er vanskelig å forstå og at det er vanskelig å vite hvor mye man skal legge i det og gjøre utav det. Larsen opplever altså at hun mestrer å legge til rette for TPO uten at hun er sikker på hvor mye hun egentlig skal legge i begrepet. Det er mulig at Larsen, i likhet med Vik, baserer mestringen på at hun utfører arbeidet på samme måte som kollegaene. At kulturen styrer hennes atferd (Bang, 1998) og dermed påvirker hennes mestringsopplevelser.

Kristiansen var av en annen oppfatning og svarte: *"Det er jo veldig mye mas og tjas om tilpasset opplæring da, men selvfølgelig jeg går aldri hjem med en følelse av at jeg har mestret tilpasset opplæring, det kan jeg skal jeg være helt ærlig å si at det tror jeg nok at hvis du sier det så tror jeg at du lyver litt hehe (ler) for å si det rett ut"*. Kristiansen virker overbevist om at ingen lærere mestrer kravet om TPO. Jeg undrer meg litt over at hun aldri går hjem med en følelse av at hun har mestret TPO, men antar at denne opplevelsen skyldes at hun innledningsvis i samtalen gav uttrykk for at hun tolket begrepet som om alle elevene til en hver tid skulle få hvert sitt opplegg eller hver sine oppgaver. Hun tolket begrepet veldig bokstavlig sammenlignet med de andre lærerne og det er sannsynligvis en avgjørende årsak til at hun opplever at hun aldri mestrer kravet. På det samme spørsmålet svarte Pedersen at: *"..du får det aldri så bra som du vil, så lenge ressursene stadig vekk blir tatt i fra deg så kan du ikke annet enn å gjøre så godt du kan og dessverre går jo dette ut over elevene i mange*

tilfeller”. Pedersen opplever altså at hun mestrer å legge til rette for TPO til en viss grad, men at hun kunne ha lykkes i enda større grad dersom hun hadde flere ressurser tilgjengelig. Hun bruker en emosjonsfokusert strategi der hun klandrer organisasjonelle faktorer for manglende mestring. Olsen forklarer at det varierer i hvilken grad hun mestrer TPO alt etter hvilket emne hun underviser i, men hun understreker allikevel at det nok ikke er optimalt. Noen ganger tenker hun at ”Yes” nå får alle det sånn som de har krav på og andre ganger tenker hun ”Oi” og oppsøker hjelp hos rektor.

Lærerne har ulike opplevelser og tanker rundt hvordan de mestrer kravet om TPO. De arbeider på ulike skoler, i ulike klasser og underviser i ulike fag. De fire av fem allikevel har til felles er at de opplever at de mestrer TPO i enkelte situasjoner. De er allikevel bevisst på at de kunne ha gjort mer for å ivareta elevenes krav i enda større grad. Det er bare en lærer som opplever at hun aldri mestrer kravet om TPO og det skyldes at hun tolker kravet veldig bokstavlig. En forklaring til at lærerne ikke mestrer kravet om TPO hundre prosent kan være at TPO er et omfattende begrep, noe som gir rom for at man stadig kan strekke seg lengre for å legge til rette for læring. Samtidig vil jeg si at tilpasset opplæring er et noe ”svevende begrep” som favner om mye. Det følger ingen konkret ”fremgangsmåte” for hvordan lærerne skal legge til rette for TPO og det kan være med på å skape usikkerhet rundt kravet. Som nevnt tidligere hevder Haug (2004) at lærere tradisjonelt sett ikke har hatt en felles forståelse rundt begrepet tilpasset opplæring. Det viser seg også i mitt datamateriale at lærerne har ulike oppfatninger og tanker rundt begrepet og at de til tider er usikre på hvordan de skal forholde seg til det. Jeg vil påstå at dette er med på å påvirke lærernes mestring fordi det er vanskelig å vite i hvilken grad man mestrer noe man er usikker på hva er.

Østrem (2008) fant i sin studie, der hun kartla hva lærere mestrer og hva de opplever som utfordrende i skolen, at lærerne har problemer med å legge til rette for læring. Resultatene i min studie samsvarer med disse funnene fordi informantene er åpne om at de opplever at de ikke alltid klarer å gi den enkelte elev en opplæring som er tilpasset den enkeltes behov. Også Munthe (2003) viser funn som peker i denne retningen i sin studie som omhandler læreres usikkerhet og sikkerhet. Hun fant at lærerne har dårligst samvittighet og magesfølelse i forbindelse med om de har gitt hver enkelt elev god tilpasset opplæring.

De nyutdannede lærerne bruker ulike mestringsstrategier når de opplever kravet om TPO som en utfordring. Jeg har sett nærmere på hvorvidt de benytter seg av problem- eller

emosjonsfokuserte strategier (Lazarus & Folkman, 1984) i situasjoner der de opplever kravet om TPO som en utfordring. Det er viktig å være klar over at lærernes atferd oppstår i et gjensidig samspill mellom læreren selv og omgivelsene i skolen (ibid.). Organisasjonelle og kulturelle faktorer påvirker med andre ord hvilke strategier lærerne bruker når de opplever TPO som en utfordring og skal handle for å mestre situasjonen. Dette kommer jeg nærmer tilbake til i neste kapittel (kap 4.3).

Det finnes ulike måter å handle på når man opplever TPO som en utfordring. Olsen forklarer at hun legger utfordringen til side og tar den frem igjen når hun har fått litt ”rent hode”. Videre forteller hun at å ”..blåse ut litt med kollegaer kan være godt av og til”. Olsen bruker altså en blanding av problemfokuserte- og emosjonfokuserte strategier for å fjerne stress. Når man bruker en problemfokuserert strategi er man opptatt av å endre problemet og å gjøre noe konstruktivt med situasjonen man befinner seg i (Lazarus & Folkman, 1984). Dette gjør Olsen i form av at hun legger problemet til side og tar fatt på det igjen når hun har ny giv. Når hun benytter seg av en emosjonsfokuserert mestringsstrategi i form av å ”blåse ut litt” med kollegaer, forsøker hun i følge Lazarus & Folkman (1984) å påvirke sin egen oppfattelse av hendelsen. Målet er å regulere de følelsesmessige konsekvensene av hendelsen (i.bid). I begge disse tilfellene vil målet med handlingene være å redusere, dempe eller fjerne stress (i.bid).

Kristiansen påpeker at det er viktig å kunne ytre sin frustrasjon og å kunne bruke kollegaene som samtalepartnere for å drøfte utfordringer. Også hun benytter seg av en blanding av emosjonsfokuserte og problemfokuserte strategier for å redusere eller fjerne stress. Vik forklarer at hun opplever at opplæringen nesten ikke blir tilpasset i situasjoner der hun opplever TPO som en utfordring. Hun forklarer at hun går tilbake til det ”gamle systemet” og at alle får den samme undervisningen. Hun er oppmerksom på at dette er feil men forklarer det med at det er så mange krav i skolehverdagen og at hun gjør det slik for å fjerne stress og spare tid. Dette er en emosjonsfokuserert strategi. Vik er bevisst på at valget hun tar er feil, men velger å gjøre det allikevel. Det er mulig at dette er en overlevelsesstrategi fra Vik sin side, at hun opplever at hun ikke har ressurser til å håndtere utfordringen på en annen måte.

Larsen benytter seg av kollegaene når hun opplever TPO som en utfordring. Hun opplever at de støtter henne og viser forståelse. Dette er en emosjonsfokuserert strategi der hun forsøker å påvirke sin egen oppfatning av utfordringen/ hendelsen. Dette er i tråd med tidligere

forskning som har vist at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Larsen forklarer videre at det hjelper henne fordi hun får en utblåsning og opplever forståelse. Videre er hun bevisst på at hun ikke klarer oppgaven som innebærer TPO bedre av den grunn men at hun i noen tilfeller opplever at den/de hun snakker med kommer med tips.

Eksempelene overfor viser at lærerne gir uttrykk for at de i størst grad benytter seg av emosjonsfokuserte strategier når de opplever TPO som en utfordring. Dette innebærer at de forsøker å påvirke sin egen oppfatning av hendelsene (Lazarus & Folkman, 1984). En av informantene påpekte at det var godt å være en del av en kultur der det var akseptert at man kunne komme med en utblåsning for å få ut frustrasjon. Hun opplever at hun har tilgang på sosio- økologiske ressurser i form av kollegaer og skolekultur. Til tross for at de øvrige informantene ikke nevnte dette direkte er det tydelig at flere av dem deler denne opplevelsen. Det faktum at informantene i stor grad benytter seg av emosjonsfokuserte strategier kan tyde på at det er akseptert å ”syte og klage” i kulturen. Dette kan være positivt i form av at lærerne deler sine erfaringer og får forståelse og støtte av hverandre noe som er viktig i forbindelse med mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Samtidig kan det føre til at lærerne mister troen på å lykkes med TPO dersom de deler mange negative erfaringer og ”psyker” hverandre ned. De sosiale omgivelsene er med på å påvirke lærerens atferd og mestring, samtidig som læreren selv er med på å påvirke de sosiale omgivelsene (Bandura, 1986). Dersom skolekulturen er preget av at man i stor grad deler de negative mestringsopplevelsene, men utelukker de positive vil dette kunne være uheldig for de nyutdannede lærerne fordi ”viktige andre” som kollegaer og ledelse sin oppfattelse av TPO vil spille en større rolle for den nyutdannede enn hennes egne intensjoner (Bandura, 1986).

4.2.1 Oppsummering av mestringsopplevelser og strategier på individnivå

Lærerne opplever kravet om TPO som en utfordring i skolehverdagen og de har ulike mestringsopplevelser i møte med kravet. En av lærerne opplever at hun ikke mestrer kravet, mens de andre opplever at de til en viss grad mestrer å legge til rette for TPO. Svarene kan sees i sammenheng med hva informantene legger i begrepet, fordi noen lærere tolker kravet mer bokstavig enn andre. Lærerne er opptatt av å tilpasse leksene og deler arbeidsplanene inn i ulike nivå. De virker fornøyde med tilpassningen på dette området. Når det gjelder undervisningen på skolen har de ulike oppfatninger rundt hvordan den skal og bør

gjennomføres og de virker generelt litt usikre på hvordan de skal forholde seg til kravet. I tillegg er det verdt å legge merke til at til tross for at de fleste lærerne opplever at de mestrer kravet til en viss grad, så er de bevisste på at de kunne ha gjort mer for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev og at de ikke er i mål med TPO.

Lærerne bruker en blanding av emosjonsfokuserte- og problemfokuserte mestringsstrategier i møtet med kravet om TPO. Det er allikevel tydelig at det er de emosjonsfokuserte strategiene som i størst grad blir benyttet. Lærerne er opptatt av å søke sosial støtte hos hverandre, noe som er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Det faktum at de i stor grad benytter seg av emosjonsfokuserte strategier kan tyde på at det er akseptert/ tillatt å ”syte og klage” i kulturen. Dette kan være positivt fordi sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984), men det kan også være negativt dersom det fører til at lærerne mister troen på å lykkes med TPO og frustrasjonen tar overhånd. De sosiale omgivelsene er med på å påvirke lærernes atferd og mestring, samtidig som lærerne selv påvirker de sosiale omgivelsene (Bandura, 1986). De sosiale omgivelsene/ kulturen og individet påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess. I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvordan lærerne opplever at organisasjonelle og kulturelle faktorer påvirker mestringen.

4.3 Organisasjonelle og kulturelle faktorer sin påvirkningskraft på lærernes mestring

I forrige kapittel var fokus på i hvilken grad lærerne opplever at de mestrer kravet om TPO og hvilke mestringsstrategier de benytter seg av, altså de individuelle aspektene ved mestring. I dette kapitlet skal jeg løfte blikket og se nærmere på hvordan organisasjonelle og kulturelle faktorer som skolekultur, veiledning og lærerutdanningen påvirker lærernes mestring. Lærerne har tatt en utdanning som har til hensikt å forberede dem på skolehverdagens utfordringer. I tillegg er de en del av en skolekultur som legger føringer for arbeidet og noen av dem har fått/ får veiledning. Lærerkvalifiseringen foregår i lærerutdanningen og i grunnskolen, og hvordan de fungerer hver for seg og i samspill er avgjørende for hvordan lærerne vil mestre yrket (Revidert prosjektskisse – Høgskolen i Oslo)⁶. I dette kapitlet skal jeg fokusere på hvordan lærerne opplever at disse faktorene påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO.

⁶ Dokumentet er datert 31.08.06 og finnes på følgende internettadresse:
<http://www.hio.no/content/view/full/51858> Nyutdannede læreres mestring av yrket

Lærerne har ulike forklaringer på hvilke faktorer som påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO. Faktorer som tema, tilgjengelige ressurser, læreplaner og materialer ved skolen, egne erfaringer, foreldresamarbeid og det å måle seg opp mot kollegaer er blant de faktorene som ble nevnt i samtalene jeg hadde med lærerne. Det at man kan lære av hverandre og spørre om råd og tips og at man må tilpasse seg skolekulturen ble også nevnt som viktige faktorer i denne forbindelse.

4.3.1 Skolekulturens påvirkningskraft på lærernes mestring

Alle lærerne er en del av en skolekultur. De har jobbet i skolen i mellom et halvt og to og et halvt år og det varierer derfor hvor godt de kjenner kulturen på sitt arbeidssted, fordi man må ha vært i en institusjon over tid for å lære noe om kulturen (Christensen m.fl.2004).

Informantene har delte syn på hvorvidt de opplever at det er en felles forståelse rundt hva begrepet TPO innebærer i skolekulturen. Flere av informantene nevner at det er mye frustrasjon rundt begrepet. En lærer forteller at skolekulturen tar kravet om TPO på alvor, men at kollegiet ikke alltid har en felles forståelse rundt hva begrepet innebærer. En annen lærer opplever at det er en del frustrasjon rundt begrepet i skolekulturen, men hun har allikevel inntrykk av at kollegiet har en felles forståelse rundt hva begrepet innebærer. Begge disse lærerne jobber på samme skole og er del av det samme kollegiet. De har begge oppfattet at det er en del frustrasjon i forbindelse med TPO i kollegiet, men de har ulike oppfatninger når det gjelder hvorvidt kollegiet har en felles forståelse rundt begrepet TPO. Dette er interessant fordi begge er del av den samme skolekulturen, men de opplever kulturens syn på TPO vidt forskjellig. Dette kan forklares med at man må være en del av en organisasjon over tid for å få innblikk i den etablerte kulturen (Christensen m.fl.2004).

At enkelte lærere forteller at de opplever at det eksisterer en felles forståelse rundt begrepet i kollegiet samtidig som de selv er usikre på hva begrepet innebærer, kan tyde på at den felles forståelsen innebærer usikkerhet rundt begrepet. Dersom dette er tilfellet vil det påvirke de nyutdannede lærernes håndtering og mestring av begrepet, fordi den etablerte skolekulturen er med på å legge føringer for hvordan arbeidet i skolen skal foregå og virker styrende på lærernes atferd (Bang, 1998). Tidligere forskning, gjort i forbindelse med M87, viste at lærerne slutter seg til tilpasset opplæring, samtidig som det ble registrert at de har svært ulik

oppfatning når det gjelder hvor stort behovet for tilpasning er, hva det går ut på og hva formålet er (Skaalvik og Fossen, 1995; Bachmann og Haug, 2006).

Vik forteller at hun blir litt preget av det kollegaene tenker fordi hun ikke har hatt så mye om TPO på lærerskolen. Også Kristiansen er tydelig på at hun opplever at hun må tilpasse seg den kulturen som faktisk er på skolen. Ingen av lærerne forteller om at de jobber på en annen måte enn det som er innarbeidet i kulturen.

Som nevnt i forrige kapittel er det mye som tyder på at det er tillatt å ”syte og klage” i flere av de involverte skolekulturene og tre av fem informantene forteller at det er frustrasjon rundt begrepet TPO i kollegiet. Larsen forklarer dette med at ”.. jeg tror at det er uenighet i hvordan man skal forstå akkurat det kravet”. Hun forteller også at frustrasjonen omhandler at det er for mye arbeid når man skal tilrettelegge for alle elevene i klassen, at det ”ikke går an” og at noe av det andre arbeidet lærerne utfører må fjernes. Videre peker Larsen på at andre kollegaer hevder at TPO blir hva man gjør det til selv. Det er tydelig at det er uenighet rundt hvor omfattende kravet om TPO er, både i utvalget og ute i skolene. Noen mener at det å dele arbeidsplaner og oppgaver inn i 3- 4 nivå er å drive TPO, mens andre mener at det blir for snevert. Kristiansen hevder at de kollegaene som er ”nyere utgaver” kanskje har et litt annet syn på TPO enn de eldre lærerne. Også Kristiansen gir uttrykk for at det er mye frustrasjon rundt begrepet TPO i kollegiet og i skolekulturen. Hun forklarer det med at ”det er jo en drøm for å si det sånn da, at vi skulle jo ønske at vi fikk det til, men det er klart at da måtte vi hatt noen helt andre ressurser, både av lærertetthet og materiell..”. Det er ikke overraskende at lærerne forteller om at det er en del frustrasjon knyttet til begrepet TPO i skolene. Tidligere forskning av blant annet Munthe (2003) har vist at lærerne er usikre på hvordan de skal legge til rette for læring. Det vil derfor være naturlig at det oppstår frustrasjon når lærerne opplever at de sliter med å mestre et av grunnskolens overordnede mål.

På spørsmålet om i hvilken grad skolekulturen påvirker lærernes mestring av kravet var meningene delte. Lærerne har ulike tanker rundt dette. Larsen forteller at hun har vært i dialog med ledelsen i situasjoner der hun har opplevd TPO som en utfordring. Hun opplevde da at hun fikk forståelse for at det er vanskelig og fikk beskjed om å senke skuldrene, noe hun synes at var fint. Pedersen opplever at kulturen i liten grad påvirker hvordan hun mestrer TPO. Hun forklarer dette med at det er ressursene hun får som i størst grad påvirker

resultatene hun oppnår. Jeg vil allikevel påstå at kulturen er avgjørende i dette tilfellet fordi det er ledelsen som fordeler ressursene internt på skolen, og de prioriteringene de gjør påvirker derfor Pedersen. Det kommer også frem i løpet av samtalen at Pedersen har jobbet på en annen skole i en periode og at hun der opplevde at rektor var flink til å komme med positive tilbakemeldinger. Pedersen opplevde at det føltes godt å få bekreftet at det hun gjorde var bra og at de var fornøyde med arbeidet. Hun fortalte også at de positive tilbakemeldingene førte til at hun ble mer motivert og at hun savner den type tilbakemeldinger der hun arbeider nå. Pedersen tror også at hun hadde fått mer tro på seg selv som lærer og opplevd mer glede i arbeidet dersom hun hadde fått mer respons fra ledelsen ved skolen. Til tross for at Pedersen hevder at skolekulturen ikke påvirker hvordan hun mestrer kravet om TPO, kommer det frem i samtalen at dette ikke er tilfellet. Manglende respons fra ledelsen påvirker Pedersens mestring, fordi det er lettere å ha tro på seg selv når personene i omgivelsene uttrykker tro på ens evner og ferdigheter (Bandura, 1986). Kristiansen hevder at hun må ta valgene selv, men at kulturen muligens påvirker beslutningene fordi kollegaene bringer videre den innarbeidede kulturen til henne som er helt ”fersk”. Hun opplever altså at kulturen påvirker hennes mestring. Også Olsen og Vik opplever at kulturen påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO. Som det fremkommer av eksemplene har lærerne ulike tanker rundt hvorvidt skolekulturen påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO. Til tross for at ikke alle lærerne opplever kulturens påvirkningskraft like sterkt, vil jeg påstå at de blir påvirket av skolekulturen. I følge Bandura (1986) påvirker de sosiale omgivelsene, i dette tilfellet skolekulturen, lærernes atferd og mestring. Man må allikevel ikke glemme at også lærerne påvirker kulturen, men som nevnt tidligere skal det mye til for å endre en allerede etablert skolekultur.

4.3.2 Veiledningens påvirkning av lærernes mestring

Når de nyutdannede lærerne startet sine karrierer i skolen opplevde de det ulikt, noe som bla skyldes at de tre involverte skolekulturen har ulik praksis rundt hvordan de tar i mot nyutdannede lærere.

Olsen fikk tildelt en veileder ved skolen. Hun opplevde at veilederen var lite imøtekommende og det ble ikke gjennomført noen form for veiledning, til tross for at den utnevnte veilederen hadde veiledning i sin post og fikk lønn for det. Olsen ble skuffet over veilederen, men fant

heldigvis god støtte i en kollega som tok vare på henne og var en god støttespiller. Skolen Olsen jobber på har en intern veiledningsordning som i Olsen sitt tilfelle ikke fungerte.

Pedersen fikk ikke tilbud om noen form for veiledning når hun begynte å jobbe i skolen. Hun tror at dersom hun hadde fått veiledning og respons, så ville det ha ført til at hun hadde fått mer tro på seg selv som lærer og på egne evner. I tillegg påpeker hun at hun ville ha fått mer glede i arbeidet. Dette er i tråd med forskning i forbindelse med NYMY prosjektet som viser at et stort flertall av de nyutdannede lærerne som deltok i prosjektet opplevde at de fikk tro på egne evner (Dahl m.fl, 2006). I tillegg har prosjektet hjulpet de nyutdannede lærerne til å i større grad mestre møtet med elevene og arbeidssituasjonen (i.bid.). Munthe (2003) hevder at tilbakemelding er viktig for at lærerne skal oppleve sikkerhet i yrket. Lærere som arbeider på ungdomsskolen opplever i liten grad å få tilbakemeldinger av elevene (i.bid) og veiledning kunne ha vært en styrke i denne forbindelse. Pedersen tror også at mangel på veiledning påvirker hennes mestring av TPO, og forteller at det å høre at andre heller ikke får det til er en liten trøst i den sammenheng. Hun benytter seg av en emosjonsfokusert strategi for å påvirke sin egen oppfatning rundt mestringen (Lazarus & Folkman, 1984). Det at de andre lærerne heller ikke får til å drive TPO fungerer som en form for trøst og sympati for Pedersen og virker på en måte positivt på hennes mestringsopplevelse fordi hun mestrer arbeidet på lik linje med kollegaene.

Larsen har vært med i kommunen sitt veiledningsprosjekt for nyutdannede. Hun fikk ingen form for veiledning det første året hun arbeidet ved skolen, men ble med i prosjektet det andre året. Larsen beskriver veiledningen på følgende måte: *”det hadde jeg veldig stort nytte av, det syntes jeg var kjempebra, men det var ikke bare tilpasset opplæring det gikk i der. Der var det jeg som bestemte tema og da var det blant annet tilpasset opplæring og en hel rekke andre ting og det var veldig verdifullt å få synspunkter fra den lokale veilederen min som var en kollega på skolen som har mange flere år erfaring enn hva jeg har, men og fra den eksterne veilederen fra universitetet. Så fikk liksom to forskjellige perspektiv på det, en som var fra skolen som hadde skolens kultur som hadde det grunnlaget der, mens en som hadde veldig peiling på opplæringslover og hva det skulle være og som hadde veldig mange konkrete og gode tips å komme med. Kanskje ikke akkurat på tilpasset opplæring, men på veldig mange andre temaer i hvertfall”*. Larsen opplevde at veiledningen førte til verdifull kunnskap i tillegg til at hun fikk økt tro på egne evner. Denne opplevelsen er i tråd med funnene i NYMY prosjektet (Dahl m.fl, 2006). Larsen forteller at hun ”gikk i fra de

samtalene der med mer senkede skuldrer enn når jeg kom til de samtalene..” Det er tydelig at Larsens opplevelse av å få tiltro til seg selv og sine evner hjalp henne med å fjerne stress. Det er naturlig at man opplever stress når man opplever en ubalanse mellom kravene man stilles overfor og de ressursene man har tilgjengelig (Lazarus & Folkman, 1984). Det at Larsen får tro på egne evner som en følge av veiledningen fører til at hun opplever at hun i større grad har de ressursene som skal til for å mestre utfordringer og dermed reduseres stresset. Larsen opplevde at hun ikke fikk så mange konkrete og gode tips i forbindelse med TPO som hun hadde ønsket i veiledningen. På spørsmål om hvorvidt veiledningen har påvirket hvordan hun opplever at hun mestrer kravet om TPO svarer hun at ”..nei, det synes jeg faktisk ikke, men jeg kan peke på at alle de andre temaene vi snakket om i hvert fall, da følte da var de til mye stor hjelp, men ikke akkurat med temaet tilpasset opplæring”. Larsen opplevde, i likhet med et stort flertall av deltakerne i NYMY prosjektet (Dahl m.fl,2006), at veiledningen førte til økt mestring. Dette var ikke tilfellet i forbindelse med TPO. Dette er et interessant funn fordi Larsen har tatt opp temaet TPO i veiledningen uten å få noen konkrete råd og tips til hvordan hun skal legge til rette for TPO. Larsen har tidligere uttrykt at hun opplever kravet om TPO som utfordrende fordi det er vanskelig å vite hvor mye man skal legge i begrepet. Det at hun ikke har fått noen konkrete tips i forbindelse med temaet i veiledningen har sannsynligvis ført til at Larsen står fast ved opplevelsen om at TPO er et vanskelig begrep som hun i praksis er usikker på hvordan hun skal forholde seg til. I og med at hun har denne opplevelsen rundt begrepet blir det vanskelig å mestre kravet i praksis, fordi hun opplever at hun blir stilt overfor et krav som hun synes det er vanskelig å forholde seg til. I tillegg er hun usikker på om hun har de ressursene som skal til for å mestre kravet.

Vik fikk ikke veiledning det første året hun var i jobb etter endt utdanning. Hun opplevde at det var lenge siden skolen hadde tilsatt nye lærere og at det var tydelig at de ikke var vant med å legge til rette for nyutdannede lærere. Hun uttrykte frustrasjon rundt dette og ledelsen meldte henne på kommunens veiledningsprogram i regi av Universitetet. På spørsmålet om hvordan Vik opplevde veiledningen svarer hun: ”Det var kjempe bra, og jeg skulle ønske at de hadde det helt fra starten av..”. Vik opplevde også at hun fikk mer tro på egne evner når hun fikk veiledning. Videre forteller hun at hun fikk god hjelp med de utfordringene hun tok opp i forumet. TPO var ikke et tema hun fokuserte på i veiledningen. Vik opplevde at hun fikk økt tro på egne evner etter å ha deltatt i prosjektet, i likhet med en stor andel av de andre nyutdannede lærerne som deltok i NYMY prosjektet (Dahl m.fl,2006).

Kristiansen har også deltatt i kommunens veiledningsprosjekt for nyutdannede i regi av kommunen. Hun har fått veiledning fra starten av sin karriere. Hun opplever i likhet med de andre lærerne i min studie som har deltatt i prosjektet, at hun har fått mer tro på egne evner etter at hun ble med på veiledningen. Hun begrunner dette med: *”..du får mye mer tilbakemeldinger liksom, og tips ikke minst for jeg føler kanskje at jeg står litt fast av og til og da kan jeg på en måte, da vet jeg at jeg kan gå til henne eller de, og drøfte det og få litt tips på hvordan jeg kan gjøre det videre liksom, at jeg ikke stagnerer.”* Kristiansen er av en annen oppfatning enn de andre informantene i studien når det gjelder hvordan veiledningen har påvirket hvordan hun mestrer kravet om TPO. Hun opplever at veiledningen påvirker mestringen fordi hun kan dele utfordringene med veilederen. Hun har hatt TPO oppe som tema for veiledningen flere ganger i løpet av prosjektet. Kristiansen benytter seg av en problemfokuset mestringsstrategi (Lazarus & Folkman, 1984) når hun deler utfordringene hun støter på i skolehverdagen med veilederen. Det vil i praksis si at hun utfører en handling som er rettet mot å gjøre noe konkret med stresskilden/ utfordringen (Lazarus & Folkman, 1984).

Studien min viser at de involverte skolene og skolekulturene har ulike måter å ta i mot og støtte de nyutdannede lærerne på. En av de fem lærerne opplevde at hun var på egenhånd og ikke fikk noen form for veiledning da hun begynte å arbeide som lærer etter endt lærerutdanning. En annen lærer opplevde at hun fikk tildelt en veileder ved skolen, men at det ikke ble organisert noen form for veiledning til tross for at den lokale veilederen hadde veiledningsoppgaven i sin post. Veiledningen fungerte med andre ord ikke.

To av lærerne i utvalget fikk veiledning etter at de hadde jobbet et år i skolen, fordi den ene av de to uttrykte frustrasjon til ledelsen i forbindelse med at de ikke fikk veiledning. Det er interessant å merke seg at de nyutdannede lærerne selv må be om veiledning ved den ene skolen. Det er bra at skolen tok lærernes frustrasjon og behov på alvor fordi negative mestringserfaringer kan endres ved hjelp av et støttende nettverk (Bandura, 1977). I denne forbindelsen fungerer veiledningsforumet som en form for støttende nettverk for de nyutdannede lærerne. Den femte informanten har fått organisert veiledning fra starten av sin karriere og er veldig fornøyd med det. Disse fem eksemplene viser at de ulike skolene har ulike måter å ta i mot lærerne og at de også varierer fra år til år hvordan de organiserer dette.

Eksemplene overfor viser at ved noen skoler er veiledning en del av kulturen, mens ved andre skoler får lærerne veiledning ved hjelp av tilfeldigheter. Tidligere forskning av Lazarus & Folkman (1984) har vist at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring. For de nyutdannede lærerne kan organisert veiledning fungere som en form for sosial støtte og derfor påvirke lærernes mestring. Det er derfor viktig at skolene retter fokus mot hvordan de tar i mot og følger opp nyutdannede lærere.

Tidligere studier gjort i forbindelse med NYMY prosjektet viser, som nevnt tidligere, at en stor andel av de involverte lærerne har fått økt tro på egne evner og opplever at de i større grad mestrer arbeidssituasjonen (Dahl m.fl, 2006). I min studie har jeg funnet det samme når det gjelder tro på egne evner, lærerne opplever at de har fått økt tro på seg selv etter at de har deltatt i veiledningsprosjektet i regi av universitetet. Når jeg i min studie har sett nærmere på i hvilken grad lærerne opplever at veiledningen påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO, er det bare en av de tre lærerne som svarer at de opplever noen sammenheng mellom veiledningen og mestringen av TPO. Det er også verdt å merke seg at den informanten som hevder dette på et annet tidspunkt i samtalen uttalet hun aldri går hjem med en følelse av at hun mestrer TPO. Jeg velger allikevel å tolke svaret som om at hun i større grad enn tidligere mestrer kravet om TPO etter at hun har mottatt veiledning, men at hun fremdeles ikke føler seg i mål med TPO.

Det er tydelig at TPO ikke er et ”hett” tema i den organiserte veiledningen. Det finnes ingen konkret forklaring på dette i datamaterialet, men det kan kanskje skyldes at TPO er et omfattende begrep og at det kan være vanskelig å vite i hvilken ende man skal begynne. I tillegg er det mulig at TPO blir diskutert i større grad enn informantene er bevisst på, fordi TPO dukker opp i mange ansvars- og arbeidsområder i skolehverdagen uten at man behøver å nevne det konkret. En annen mulig forklaring kan være at lærerne opplever det som vanskelig å ta dette opp fordi det er et av skolens overordnede mål? Samtlige lærere føler at de har mer å gå på når det gjelder TPO, men de bruker allikevel lite tid i veiledningsforumet til å diskutere spørsmål knyttet til TPO.

4.3.2 Lærerutdanningen som forberedende instans

På spørsmålet som omhandlet i hvilken grad lærerne opplever at de har fått de verktøyene de trenger for å mestre TPO i lærerutdanningen er svarene varierte. Vik kan ikke huske at hun har hatt om TPO i utdanningen og mener at det er store mangler på det området. Det at hun ikke kan huske at hun har hatt om TPO er spesielt fordi i følge Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk skal allmennlærerutdanningen kvalifisere for arbeid som lærer i skolen i tillegg til å fremme personlig vekst og danning hos studentene (uis.no/studietilbud/laererutdanning). Videre heter det at: ”*Studiet er en profesjonsutdanning, er nært knyttet til praksisfeltet, og forholder seg til opplæringsloven og gjeldene læreplaner for grunnskolen*” (i.bid.). Hvordan Vik har unngått å få med seg relevant undervisning i forbindelse med TPO skal jeg ikke diskutere her, men det skyldes uansett ikke at utdanningen ikke behandler begrepet. Heller ikke Pedersen husker så mange detaljer rundt TPO i utdanningen. Hun hevder at det er i praksis hun har lært mest om TPO. Videre presiserer hun at ”*..når det gjelder tilpasset opplæring så kan det virke veldig lett på papiret, men i praksis så blir det jo helt annet. I bøkene står det svært sjelden om at du for eksempel har tretti elever der fem av de er under kritisk grense i ferdigheter og to av de er alvorlig, har alvorlig atferdsproblem og må bli båret til rektor opp til flere ganger i uka, det blir som regel ikke nevnt.. Og det gjør jo hele tilpasset opplæring ENDEL vanskeligere*”. Det er tydelig at Pedersen er frustrert når det gjelder TPO. Hun ønsker å legge til rette for TPO, men opplever det som en stor utfordring. I følge Bandura (1997) er det å ha tro på egne evner avgjørende for hvorvidt man mestrer en utfordring. NYMY prosjektet har gitt en stor andel av deltakerne økt tro på egne evner (Dahl m.fl, 2006) og det er mulig at Pedersen ville opplevd kravet annerledes dersom hun hadde deltatt i prosjektet.

Olsen opplevde at det var mye fokus på de svake elevenes rettigheter i utdanningen. Videre opplevde hun at det var mer fokus på TPO i fordypningsfagene enn i den obligatoriske delen av utdanningen. Hun påpeker også at enkelte forelesere var opptatt av å ”*vise sin kunnskap*” og at de aldri hadde vært i grunnskolen. Hun syntes at foreleserne kunne gitt tips til hvordan man som lærer kan legge opp ulik undervisning. Kristiansen synes at utdanningen er alt for faglig og at det burde vært mer fokus på ulike metoder. Også Larsen hevder at hun har fått lite verktøy i forbindelse med TPO i utdanningen. Hun uttrykker dette på følgende måte ; ”*det var liksom et sånn begrep som ble brukt hele tiden i utdanningen, men det ble aldri gitt*

noen veldig gode verktøy til hvordan man skulle løse det". Larsen opplevde at det også i praksisperioden ble snakket mye om begrepet, men at øvingslærerne syntes at det var vanskelig å forholde seg til det.

Informantene er kritiske til lærerutdanningen og det kan virke som om de savner fagdidaktisk kunnskap og konkrete tips til hvordan de kan drive TPO i skolen. Også Munthe (2003) sin studie viser at lærerne er usikre i forbindelse med didaktiske utfordringer. Det kan virke som om informantene klandrer utdanningsinstitusjonene for at de opplever kravet om TPO som en utfordring i skolehverdagen. Arbeidsgiverforeningen Spekter har gjennomført en undersøkelse som viser at bare en av fem arbeidsgivere mener at de nyutdannede er godt forberedt når de kommer ut i arbeidslivet (Arbeidsgiverforeningen Spekter, 2008). Det er med andre ord ikke bare de nyutdannede lærerne som opplever at utdanningsinstitusjonene ikke gjør en god nok jobb med å forberede dem på de utfordringene som venter i arbeidslivet. Også Senter for profesjonsutdanninger ved HiO har gjennomført en undersøkelse som viser at det er sprik mellom kompetansekravene i arbeidslivet og den kompetansen studentene tilegner seg i utdanningen (Frøseth og Caspersen, 2008).

På spørsmålet om synet på TPO har endret seg etter at lærene begynte å jobbe i skolen fikk jeg varierte besvareleser. I følge Vik er det å drive TPO mye vanskeligere enn hun trodde at det skulle være. En mulig årsak til at Vik opplever kravet på denne måten kan være at hun opplever at det er ubalanse mellom de kravene hun blir stilt overfor og de ressursene hun har tilgjengelig (Lazarus & Folkman, 1984). Kristiansen forklarer hvordan hennes syn på TPO har endret seg på følgende måte: *"før var jeg veldig opphengt i at hvordan i alle dager skal jeg klare å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, men jeg har jo sett nå da at dersom vi skal få det til så må vi jo tenke mer grupper.. ..ingen kan forvente at jeg skal komme med 27 ulike opplegg til en time fordi alle lærer ulikt.."*. Kristiansen har også stor tro på variasjon i undervisningen fordi læreren og eleven da kan finne ut hva som er best for den enkelte. Dette er i tråd med kravet om TPO fordi det handler om å finne ut hvordan man kan legge til rette for at hver enkelt elv får lære på den måten som passer han best. Larsen sitt syn på TPO har ikke endret seg etter at hun begynte å arbeide i skolen. Dette forklarer hun på følgende måte : *"..det er vanskelig å forstå og vanskelig å vite hvor mye man egentlig skal legge i det og hvor mye man skal gjøre utav det. Og det synet står fast enda at jeg synes at det er litt problematisk"*. Det er mulig at lærerne sitt syn på TPO har endret seg fordi de opplever at de

ikke fikk nok informasjon og kunnskap om emnet i lærerutdanningen. Lærerne opplever kravet som vanskelig og det er mulig at kravene de møter i skolen er høyere enn de har blitt forespeilet i utdanningen. De møter en stor utfordring, og i de tilfellene de opplever at det ikke er samsvar mellom kravet og de tilgjengelige ressursene kan dette føre til stress og lav mestringsevne (Lazarus & Folkman, 1984). Som Pedersen påpeker kan TPO virke lettere på papiret enn i praksis. Som nevnt tidligere viste undersøkelsen som Spekter gjennomførte at nyutdannede ikke er tilfredsstillende forberedt på arbeidslivet (Arbeidsgiverforeningen Spekter, 2008). Dette kommer tydelig frem også i min studie. Lærerne opplever at TPO er vanskelig og de savner mer kunnskap rundt hvordan man kan legge til rette for TPO.

I tillegg til at utdanningsinstitusjonene har et ansvar for å forberede lærerne på skolehverdagen og de utfordringene de vil møte der, har også arbeidsgiverne ansvar for å tilrettelegge for de nyutdannede lærerne. Til tross for at skolene har et ansvar på dette området har enkelte av informantene opplevd at de har stått mer eller mindre på bar bakke når de kom ut i arbeidslivet. 2 av de 3 informantene som har deltatt i Universitetets veiledningsprosjekt har selv måttet ta initiativ for å delta. En av de andre informantene har ikke fått noen form for veiledning eller støtte etter at hun begynte å arbeide i skolen. Dette illustrer at skolene har en jobb å gjøre. Undersøkelsen som ble gjennomført av Senter for profesjonsutdanninger ved HiO viste samme tendens og bare 25 % av allmennlærerne oppgav at de har fått systematisk veiledning av kollegaer eller overordnede i løpet av de første årene i arbeidslivet (Frøseth og Caspersen, 2008). Hele 50 % av de nyutdannede lærerne oppgav at de ikke har fått noen form for systematisk oppfølging i skolen i det hele tatt (i.bid.). Skolene må ta disse resultatene på alvor og ta inn oppgaven med å inkludere og tilrettelegge for de nyutdannede lærerne i kulturen, slik at de i større grad kan oppleve mestring og få tro på egne evner. Det er i følge Bandura (1997) avgjørende for lærernes mestring at de har tro på egne evner for å lykkes. En lærer som er begavet men som ikke har tro på egne evner vil i liten grad benytte seg av den iboende kapasiteten og dermed ikke oppleve mestring (i.bid.). Dette kan illustreres med et sitat av Henry Ford; ”Wheter you think you can or you can` t, you`re usually right”.

4.3.3 Oppsummering av organisasjonelle og kulturelle faktorer sin påvirkningskraft

Frustrasjon er et begrep som dukker opp når tre av fem informantene beskriver hvordan skolekulturen forholder seg til TPO. Dette samsvarer med tidligere forskning av bla Munthe

(2003) som viser at lærerne er usikre på hvordan de skal legge til rette for læring. Når lærerne er usikre på hvordan de skal nå et av skolens overordnede mål er det naturlig at det oppstår frustrasjon. Det fremkommer også av datamaterialet at to lærere som er del av den samme skolekulturen har ulike tanker rundt hvorvidt det er en felles forståelse av begrepet TPO i kulturen. En forklaring på dette kan være at man må ha vært en del av en organisasjon og kultur over tid for å få innblikk i den etablerte kulturen(Christensen m.fl, 2004). De informantene som hevder at det er en felles forståelse rundt begrepet i skolekulturen er selv usikre på hva begrepet innebærer og hvordan de skal forholde seg til det. Dette kan tyde på at den felles forståelsen i kulturen innebærer usikkerhet rundt begrepet, noe som igjen fører til frustrasjon.

Lærerne er åpne om at de blir påvirket av og tilpasser seg den kulturen som eksisterer på skolene. Meningene er derimot delte når det gjelder i hvilken grad skolekulturen påvirker lærernes mestring av TPO. En av lærerne hevder at kulturen ikke påvirker hennes mestring. Jeg vil allikevel påstå, på bakgrunn av datamaterialet, at dette ikke er tilfellet. Hun blir påvirket av kulturen uten at hun er bevisst på det. De øvrige lærerne opplever at kulturen påvirker hvordan de mestrer kravet om TPO.

Tre av fem informanter har fått organisert veiledning på ulike tidspunkt i karrieren. Alle de tre lærerne som har deltatt i veiledningsprosjektet for nyutdannede lærere opplever at de har fått økt tro på egne evner. Dette samsvarer med tidligere studier som viste at en stor andel av lærerne som deltok i NYMY prosjektet fikk økt tro på egne evner (Dahl m.fl,2006). En av de tre lærerne opplevde også at veiledningen påvirker hvordan hun mestrer kravet om TPO. Skolene har en jobb å gjøre når det gjelder å ta imot nyutdannede lærere. De må ta veiledningen på alvor og etablere den i skolekulturen.

Lærerne er kritiske til lærerutdanningen og opplever at de i liten grad har fått de verktøyene de trenger for å mestre kravet om TPO. De fleste lærerne har endret syn på TPO i løpet av den tiden de har arbeidet i skolen og de opplever kravet som vanskelig. Dette kan skyldes at de opplevde at de ikke fikk tilstrekkelig kunnskap om TPO i utdanningen og at kravet opplevdes annerledes enn de var forberedt på.

4.4 Konklusjon

Lærerne i studien har ulike tolkninger av begrepet tilpasset opplæring, noe som fører til at de har ulike metoder å forholde seg til kravet på i skolehverdagen. Til tross for at de tolker begrepet ulikt er de enige om at kravet innebærer at hver enkelt elev skal få en opplæring som er tilpasset den enkeltes mestringsnivå.

En av de fem informantene opplever at hun ikke mestrer kravet om TPO. De fire andre lærerne opplever at de mestrer kravet til en viss grad. Lærernes tanker om egen mestring kan ses i sammenheng med hvordan de tolker begrepet, fordi hun som opplever at hun ikke mestrer kravet har en langt mer ”bokstavlig” tolkning av begrepet enn de øvrige lærerne. Alle lærerne i studien er enige om at de kan gjøre mer for å legge til rette for TPO. I tillegg kommer det frem at lærerne er usikre på hva begrepet innebærer og hvordan de skal forholde seg til kravet i praksis. Dette er også med på å prege lærernes mestringsopplevelser. Lærerne er gjennomgående fornøyde med måten de tilpasser lekser og arbeidsplaner på. Det er i undervisningsarbeidet på skolen de opplever kravet som en utfordring.

Lærerne benytter seg av en blanding av emosjonsfokuserte og problemfokuserte mestringsstrategier. Det er allikevel de emosjonsfokuserte strategiene som er mest fremtredende fordi lærerne er opptatt av å søke sosial støtte hos hverandre. Dette kan tyde på at det er tillatt å ”syte og klage” i skolekulturen, noe som kan være både positivt og negativt. Et positivt aspekt er at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Et negativt aspekt kan være at de sosiale omgivelsene påvirker lærernes atferd og mestring samtidig som lærerne påvirker de sosiale omgivelsene (Bandura, 1986). Dersom det blir for mye fokus på negative opplevelser og manglende mestring vil dette påvirke lærernes motivasjon og mestring.

Tre av de fem informantene bruker begrepet frustrasjon når de forklarer hvordan skolekulturen forholder seg til kravet om TPO. Dette ser ut til å skyldes at det er uenighet i kollegiet om hvordan man skal forstå kravet. Lærerne opplever at de blir påvirket av skolekulturen og de tilpasser seg den etablerte kulturen. Dette kan være med på å forklare at lærerne opplever at de mestrer kravet til en viss grad til tross for at de er usikre på hva begrepet egentlig innebærer. De samarbeider og sammenligner seg med kollegaene og

opplever derfor at de mestrer kravet til en viss grad fordi de forholder seg til det på samme måte som kollegaene.

Veiledningen lærerne har fått i starten av karrieren har bidratt til at de har fått økt tro på egne evner. Allikevel er det bare en av informantene som opplever at veiledningen påvirker hvordan hun mestrer kravet om TPO. Det er ingen tydelig sammenheng mellom hvorvidt lærerne har deltatt i veiledningsprosjektet eller ikke og hvordan de mestrer kravet om TPO.

Lærerne er kritiske til lærerutdanningen og opplever at de ikke har fått de verktøyene de trenger for å mestre TPO. De fleste av lærerne har endret syn på TPO etter at de begynte å arbeide i skolen. Det kan se ut til at dette skyldes at de ikke var forberedt på hvor omfattende kravet er og at de er usikre på hvordan de skal forholde seg til det.

I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvordan vi kan forstå disse funnene og hva de betyr for skolen og fremtidig forskning.

5.Drøfting

Lærerne har ulike tanker og holdninger til begrepet TPO, og det er tydelig at de ikke har en felles forståelse om hva begrepet innebærer. Dette samsvarer med tidligere forskning utført av Haug (2004). Det kan være mange årsaker til at lærerne har ulike tanker rundt begrepet. I min studie påpeker informantene at de ikke fikk konkrete råd og tips i forbindelse med TPO i lærerutdanningen. Det at de ikke fikk de nødvendige verktøyene i utdanningen, i tillegg til at de er usikre på hva begrepet innebærer gjør det vanskelig for lærerne å forholde seg til og mestre kravet. Tre av fem informanter i studien forklarer at det er frustrasjon i kollegiet i forbindelse med TPO. Dette kan skyldes at det råder usikkerhet rundt begrepet og at lærerne opplever at de ikke mestrer et av skolens overordnede krav.

TPO er et vidt begrep som favner om mye uten at det følger med en konkret fremgangsmåte for hvordan man skal gjennomføre det i praksis. I følge Hallvard Håstein og Sidsel Werner ved Sørlandet kompetansesenter er tilpasset opplæring verdifullt som et overordnet prinsipp (Brøyn, 2006). De påpeker allikevel at det er viktig å fortolke prinsippet slik at det kan fungere på en hensiktsmessig måte for lærerne. Mange lærere, inkludert lærerne i min studie, tolker kravet om TPO på en måte som fører til at det blir vanskelig å gjennomføre det i praksis. Et eksempel på dette er at enkelte lærere tolker ”tilpasset opplæring” som ”individuell tilpasset opplæring” (i.bid). Dersom man tolker TPO på en måte som tilsvarer at man skal gi hver enkelt elev et spesial tilpasset opplegg til enhver tid vil kravet fort bli umenneskelig for læreren, samtidig som det gir elevene et fattig og isolert tilbud (i.bid). Det at mange lærere tolker kravet som ”individuell tilpasset opplæring” kan i følge Werner skyldes at begrepet TPO kom inn i skolen samtidig som spesialskoleloven og grunnskoleloven ble sammenslått (i.bid). Det er viktig at lærerne får en felles forståelse rundt begrepet TPO og at de opplever kravet som håndterbart. I følge Bandura (1997) er sjansen for å lykkes betraktelig større dersom man har tro på seg selv og sine evner. Dersom lærerne har en felles forståelse rundt begrepet vil de lettere kunne støtte hverandre. Tidligere forskning har vist at sosial støtte er en viktig ressurs for mestring (Lazarus & Folkman, 1984).

Lærerne i studien har ikke en felles forståelse rundt begrepet TPO, men de er allikevel enige i at begrepet innebærer at hver enkelt elev skal få tilpasset opplæring. Som nevnt tidligere viste en undersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med M87 at lærerne sluttet seg til TPO, men at de hadde svært ulike oppfatninger rundt formål, innhold og behov (Skallvik og

Fossen, 1995; Bachmann og Haug, 2006). En av konklusjonene i Bachmann og Haug (2006) sin rapport om TPO var at det er behov for å studere hvordan og på hvilket grunnlag lærerne forstår og praktiserer begrepet TPO. Det har vært kjent over tid at lærerne i grunnskolen mangler en felles forståelse rundt begrepet TPO. Det er derfor på tide at utdanningsinstitusjoner og skoleledere tar tak i denne utfordringen og legger til rette for at de ansatte i skolen kan arbeide mot å danne en felles forståelse rundt begrepet. En forståelse som kan fungere på en fruktbar måte for lærerne og for skolen som system.

Lærerne i min studie er unge og nyutdannede. De har allikevel rukket å få et pessimistisk syn på TPO. De bruker ”umulig” og ”vanskelig” som forklaringer til begrepet og de benytter emosjonsfokuserede mestringsstrategier i møte med kravet. For at man skal snu disse holdningene er det viktig at lærerne opplever kravet som håndterbart. I følge Werner og Håstein finnes det arbeidsformer innenfor kollektivet der hver enkelt elev kan vise hva de mestrer (Brøyn, 2006). For å komme frem til disse arbeidsformene må lærerne i større grad bli oppmerksomme på hvordan elevene deltar i det faglige arbeidet i klasserommet (i.bid). Dette innebærer ikke nødvendigvis at man må tilegne seg nye pedagogiske metoder, men at man retter blikket innover og drar lærdom av egen praksis (i.bid). Lærerne må dra nytte av og videreutvikle det som fungerer for de involverte elevene i den gitte situasjonen (i.bid). Tilpasset opplæring er ikke en bestemt type undervisning som læreren gjennomfører. Det er det som skjer når alle elevene deltar aktivt og lærer noe (i.bid). I følge Brøyn (2006) skjer tilpasningen av opplæringen ofte ved at elevene tilpasser oppgaver og utfordringer på egen hånd slik at de kan få utbytte av dem. I følge Werner dreier tilpasset opplæring seg om å oppdage de positive og gode øyeblikkene i egen praksis (i.bid). For at man skal få til dette kan det være hensiktsmessig å være mer enn en lærer i klasserommet, slik at en person kan hjelpe til med å observere det som skjer i klasserommet (i.bid). Werner og Håstein har utviklet en metode de omtaler for ”Den doble fremgangsmåten for å oppnå tilpasset opplæring” (Brøyn, 2006). Den innebærer at læreren stiller følgende spørsmål: 1) ”Når læreren forbereder seg: Hvordan kan det jeg tenker å gjøre, åpne for tilpasset opplæring?” 2) ”Når læreren er i klassen: Hva av det jeg iakttar i timen, kan jeg betrakte som tilpasset opplæring?” (i.bid). Denne måten å tenke på TPO på har, om man skal tro Håstein og Werner, en rekke fordeler. En av dem er at man unngår at lærerne har mye dårlig samvittighet. Munthe (2003) fant i sin studie at lærerne har dårlig samvittighet når det gjelder å legge til rette for læring. Informantene i min studie opplever også at de kan gjøre mer for at

den enkelte elev skal få en opplæring som er tilpasset den enkeltes behov. En annen fordel er at læreren kan rette oppmerksomheten mot og lære av sin egen praksis (i.bid).

Studien avdekker at de involverte lærerne i stor grad benytter seg av emosjonsfokusede strategier. Det er mulig at det er en form for forsvarsstrategi for lærerne fordi ved å holde begrepet uklart og uttrykke frustrasjon i forbindelse med det, flytter de fokuset bort fra seg selv og slipper å gå aktivt inn for å tydeliggjøre og håndtere begrepet. Dersom man får lærerne til å rette blikket innover og studere sin egen praksis kan man i større grad oppnå at de benytte seg av problemfokusede mestringsstrategier. En problemfokusede mestringsstrategi har som formål å gjøre noe konstruktivt med problemet for å fjerne stresskilden (Lazarus & Folkman, 1984). Dersom lærerne i økende grad benytter seg av denne type strategier, og gjør noe konstruktivt med utfordringene, vil de i større grad kunne oppleve mestring og dermed også få tro på seg selv og sine evner.

Fire av de fem lærerne opplever at de til en viss grad mestrer å legge til rette for TPO. Det er tydelig at de opplever høyere mestring i forbindelse med å legge til rette for at den enkelte elev skal mestre hjemmearbeid. Dette kan skyldes at skolene har tydelige forventninger til og føringer for hvordan dette skal gjennomføres. De har en konkret fremgangsmåte å forholde seg til og de unngår derfor usikkerheten som følger begrepet i denne forbindelsen. Når det gjelder å legge til rette for TPO i den øvrige undervisningen forklarer lærerne at de mestrer kravet om TPO til en viss grad til tross for at de er usikre på hva begrepet innebærer. Man kan derfor stille spørsmål ved om den opplevde mestringen er reell. Hvordan kan de mestre noe de er usikre på hva er? Lærerne er bevisst på at de kan gjøre mer for å tilrettelegge for den enkelte elev. I den forbindelse burde de i større grad benytte seg av problemfokusede mestringsstrategier for å gjøre noe konstruktivt med utfordringene (Lazarus & Folkman, 1984).

Lærerne i studien er usikre på hvordan de skal forholde seg til begrepet TPO. Dette kan skyldes at lærerne opplever et krysspress av forventninger (Møller, 1994). De må forholde seg til forventninger og press fra kollegaer, ledelse, elever og foreldre. og det kan være vanskelig å forholde seg til alle kravene samtidig. Mange lærere opplever et tidspress i forbindelse med alle oppgavene som skal gjennomføres, og det er heller regelen enn unntaket at organisasjoner preges av motsetninger og konflikter (i.bid). Når lærerne opplever uforutsigbarhet i forbindelse med hva som forventes og usikkerhet rundt egen kompetanse

kan det skape økt stressnivå og utrygghet (i.bid). Stress oppstår som kjent når man opplever at det er sprik mellom forventningene man blir stilt overfor og de ressursene man har tilgjengelig. Munthe (2003) fant i sin studie at lærerne er usikre når det gjelder å legge til rette for læring. Når lærerne i min studie opplever forventningene i forbindelse med TPO som vanskelig har de en tendens til å rette blikket utover for å søke forståelse og finne årsaker de kan skylde manglende mestring på. De benytter seg med andre ord av emosjonsfokuserte strategier. I slike situasjoner burde de rette blikket innover og se nærmere på egen praksis for å finne ut hva som fungerer for dem selv og den aktuelle elevgruppen (Brøyn, 2006). For at lærerne skal mestre TPO må de, som nevnt i forrige avsnitt, ha klart for seg hva kravet innebærer. Dersom man tar utgangspunkt i det synet som Håstein og Werner (i Brøyn, 2006) har på TPO kan man få lærerne til å senke skuldrene og rette fokus på egen praksis. For at læreren skal oppleve mestring i forbindelse med TPO er det nødvendig at elevene mestrer (Blichfeldt, 2002). Læreren kan ikke oppleve at hun mestrer å legge til rette for den enkelte elev uten at elevene mestrer skolen (i.bid). Hun må derfor fokusere på seg selv og sin elevgruppe for å lykkes med å tilrettelegge for TPO.

Skolekulturen påvirker lærernes mestring. Dette skyldes at kulturen legger føringer for hvordan man skal oppføre seg, samarbeide og forholde seg til hverandre. I følge Berg (1999) kan det tenkes at skolens kultur skaper selvpålagte begrensninger både for lærerne og skolen. Et eksempel på dette kan være at på en skole der det hersker en ”syte og klage kultur” vil lærernes motivasjon og innsats bli begrenset fordi de ikke har tro på egen mestring og ikke opplever sosial støtte.

Lærerne kan lære av hverandre i skolekulturen. Det er allikevel viktig å være klar over at en del lærere har opparbeidet seg mye ”taus” kompetanse gjennom praksis, og at denne type kompetanse ikke lar seg overføre til andre uten videre (Von Krogh, m.fl., 2005; Svendalm og Larsen, 2009). I og med at skolekulturen påvirker lærernes mestring er det viktig at rektorer og skoleledere tar dette på alvor. Det er de som er overhodet i organisasjonen og som kan iverksette tiltak. Dersom ledelsen setter TPO på dagsorden og bevisstgjør kollegiet på hva som forventes i forbindelse med TPO, kan det være et steg i riktig retning. Det vil i tillegg være enklere for kollegaene å søke forståelse og råd hos hverandre dersom de har en felles forståelse rundt begrepet. Slik informantene i studien beskriver skolekulturen er det mye som tyder på at det ikke er en felles forståelse rundt begrepet TPO ved de involverte skolene. Frustrasjonen informantene beskriver er et uttrykk for at kravet oppleves som uhandterbart.

Det er ikke enkelt å endre en etablert skolekultur og et endringsarbeid krever derfor intensiv og langvarig innsats fra flere nivåer for at man skal oppnå en reell endring (Ogden, 1994; Wisløff, 2008). I et eventuelt endringsarbeid vil det være hensiktsmessig å rette fokus mot å styrke den kollektive mestringskompetansen. I praksis må man da fokusere på lærernes engasjement, tilgang på og bruk av ressurser, lojalitet og vilje til felles innsats og konstruktiv utviklingsarbeid over tid (Bandura, 1997).

Skolekulturen påvirker lærernes mestringsopplevelser i forbindelse med TPO. En annen faktor som påvirker lærernes mestring i skolehverdagen er veiledning. Lærerne i studien opplever at de får økt tro på egne evner når de får organisert veiledning i skolen. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning i forbindelse med NYMY (Dahl m.fl, 2006). Også der fant forskerne at et stort flertall av lærerne som deltok i prosjektet opplevde at de fikk økt tro på egne evner. Til tross for at lærerne opplever veiledningen som verdifull er det viktig å være klar over at veiledning ikke fungerer av seg selv. En av informantene i studien deltok i en lokal veiledningsvariant der hun fikk tildelt en veileder ved skolen. Tanken bak dette var god, problemet var bare at det ikke fant sted noen form for veiledning. For at veiledningen skal fungere er det viktig at de involverte partene har tydelige forventninger og føringer for hvordan veiledningen skal gjennomføres. I veiledningsmodellen som kommunen og UiS har utarbeidet er det tydelige føringer for hvordan veiledningen skal organiseres. Veilederne er del av et prosjekt og møtes i et forum der de kan diskutere utfordringer og gi hverandre tilbakemeldinger. Tre av informantene i studien deltok i veiledningsprosjektet i regi av UiS og kommunen. To av deltakerne ble med som en følge av at de etterlyste hjelp og veiledning på arbeidstedet etter å ha arbeidet et år i skolen. Den tredje fikk veiledning fra starten av yrkeskarrieren. Det at to av de nyutdannede lærerne selv måtte be om å få veiledning sier noe om at veiledningsmodellen ikke var innarbeidet i skolekulturen. For at veiledningen skal fungere optimalt må den forankres i skolekulturen, og lærerne må få støtte og hjelp før de kommer inn i en ond sirkel av fraværende mestringserfaringer.

De lærerne som mottok organisert veiledning mestret ikke kravet om TPO annerledes enn de lærerne som ikke deltok i veiledningsprosjektet. Bare en av de tre lærerne opplevde at veiledningen førte til at hun i større grad mestret kravet om TPO. En årsak som kan være avgjørende i denne forbindelsen er at de lærerne som opplevde at veiledningen ikke førte til at de i økt grad mestret TPO ikke satt TPO på dagsorden i veiledningen. De involverte lærerne brukte i liten grad veiledningsforumet til å ta opp problemstillinger knyttet til TPO.

Veiledningsforumet ville vært en ypperlig mulighet for de nyutdannede lærerne til å få tilbakemeldinger i forbindelse med de tankene de har rundt kravet. Det kan være mange grunner til at lærerne ikke i større grad tok opp temaet i veiledningen. En årsak kan være at de opplever det som litt pinlig at de ikke har klart for seg hva et av skolens overordnede krav innebærer. Dersom dette er tilfellet synes jeg at veileder bør sette TPO på dagsorden fordi det tross alt er et av skolens overordnede mål. Dersom TPO hadde vært et tema i veiledningen ville lærere som tolker kravet som ”individuell tilpasset opplæring” kunne få et mer nyansert syn på kravet og dermed kanskje i større grad oppleve økt mestring.

Skolene har sammen med utdanningsinstitusjonene et ansvar for at lærerne skal lykkes i arbeidslivet. Funn i forbindelse med NYMY prosjektet og min studie er tydelige på at lærerne opplever økt mestring når de mottar veiledning. Det burde derfor bli obligatorisk for skolene å gi de nyutdannede lærerne veiledning. Dette ville i tillegg til å være en god støtte for de nyutdannede lærerne, også være positivt for de lærerne som blir utnevnt som veiledere. En viktig årsak til dette er at de får ta del i de nyutdannede sitt syn på en etablert skolekultur, og dermed kan oppdage nye aspekter ved kulturen som de ikke legger merke til i det daglige fordi kulturen er overinnlært.

Tilpasset opplæring er i utgangspunktet ikke et pedagogisk fenomen, men et politisk prinsipp som har til hensikt å si noe om hva som må prege en skole når den skal være noe for alle elever (Werner, 2007). Kravet om at man skal drive TPO i den norske skolen er i følge Werner utformet på en måte som legger opp til at det skal være rom for profesjonelt skjønn i utformingen av praksis ved den enkelte skole (i.bid). I følge Werner (2007) har rektor et ansvar i denne forbindelse. Rektor må kvalitetssikre undervisningen ved skolen og dermed ha oversikt over hva som foregår i klasserommene. Werner (2007) hevder også at det er viktig å fokusere på hva elevene lærer og hvordan de lærer. Lærerne må med andre ord vende blikket innover mot egen praksis i stedet for å bruke ressurser på å lete etter oppskrifter på hvordan man kan lykkes, fordi slike oppskrifter ikke finnes (i.bid).

For å legge til rette for at nyutdannede lærere skal mestre kravet om TPO må det iverksettes tiltak på flere plan i flere instanser. Samtlige lærere i min studie hevder at lærerutdanningen har et forbedringspotensial. Lærerutdanningen må tydeliggjøre begrepet og gi de nyutdannede lærerne de verktøyene de behøver for å mestre kravet om TPO. Studier av

Munthe (2003) og Østrem (2008) har vist at lærerne har problemer med å legge til rette for læring. I denne forbindelse kan det være aktuelt å rette fokus på TPO i praksisopplæringen og legge til rette for at studentene får oppleve det å mestre å legge til rette for TPO, fordi lærernes mestringserfaringer er avgjørende for motivasjon og innsats i det videre arbeidet (Bandura, 1997). Også skolene har en jobb å gjøre når de nyutdannede lærerne entrer arenaen. De må i likhet med utdanningsinstitusjonene legge til rette for mestring og tilby lærerne kvalitetssikret veiledning. I tillegg er det viktig at skolelederne har fokus på å skape en støttende skolekultur der lærerne har en felles forståelse av begrepet TPO. Veiledning bør bli en del av den etablerte skolekulturen.

Bandura (1997) vektlegger at den viktigste kilden til forventning om mestring er ens egne erfaringer. I praksis vil det si at dersom lærerne har opplevd at de mestrer å legge til rette for TPO vil det ha stor betydning for motivasjonen i det fremtidige arbeidet, fordi forventning av mestring er avgjørende for både innsats og utholdenhet. Dette bør være en tankevekker for utdanningsinstitusjonene så vel som for arbeidsgiverne. De må legge til rette for at lærerne kan mestre kravet om TPO. En slik tilrettelegging vil i praksis kunne fungere som en investering, fordi positive mestringserfaringer er med på å føre til økt motivasjon og innsats og dermed også flere mestringserfaringer (Bandura, 1997). En konsekvens av mangelfull eller fraværende veiledning kan være at lærerne ikke utvikler tro på egne evner og at de derfor yter mindre for å legge til rette for TPO. I følge Bandura (1997) er selve kjernen i menneskelig handling troen på at man gjennom sine handlinger kan oppnå ønsket resultat.

I disse dager der det planlegges en omlegging av allmennlærerutdanningen bør utdanningsinstitusjonene være oppmerksomme på at de tydeliggjør begrepet TPO i utdanningen. De må gi de nyutdannede lærerne en felles forståelse av begrepet, i tillegg til de verktøyene de trenger for å mestre kravet om TPO, slik at fremtidens lærere vet hva begrepet innebærer og hvordan de skal forholde seg til det.

Arne Garborg sa i si tid: *”det hjelper korskje timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, det er læraren”*.

6. Kilder

- Arbeidsgiverforeningen Spekter. (2008). *Arbeidsgivere: Nyutdannede ikke forberedt på arbeidslivet*. http://www.spekter.no/modules/module_123/proxy.asp?C=416&I=3412&D=2&tabmid=575&mid=575a613 lest 14.01.10
- Bachmann, K. Og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr 62*. Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bang, H. (1988). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Befring, E. (2004). *Spesialpedagogikk: Perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Cappelen. I: Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.): *Spesialpedagogikk*, s. 45-68.
- Blichtfeldt, Jon Frode (2002). *En framtid som lærer? En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte på kvalitativ forbedring og forlenging av yrkeskarrieren* AFI-rapport 3/2002
- Brøyn, T. (2006). *Tilpasset opplæring med lave skuldrer*. www.utdanningsforbundet.no/.../Broyn_Tilpasset_opplaering_med_lave_skuldrer.pdf
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. Og Røvik, K. (2006). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget. Oslo
- Dahl, T. M.fl. (2006). *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. SINTEF Rapport. http://www.udir.no/upload/Rapporter/evaluering_av_nyutdannede_laerere.pdf
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fugleseth, K. & Skogen, K. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Frøseth, M. og Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen - Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*, HiO-notat 2008 nr 2, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier
- Gilje, N. Og Grimen, H. (2007) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004). Om tilpassa opplæring. *Skolepsykologi – Tidsskrift for pedagogisk- psykologisk tjeneste*, nr 4, 2004.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Høgskolen i Oslo. *Nyutdannede læreres mestring av yrket: om kvalifisering i høgskole og grunnskole*. <http://158.36.78.2/index.php/layout/set/print/content/view/full/51858>
- Høgskolen i Oslo. *Revidert prosjektbeskrivelse: <http://www.hio.no/content/view/full/51858> Nyutdannede læreres mestring av yrket*

Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Tapir akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: "Prinsipper for opplæringen"* <http://www.utdanningsdirektoratet.no/lk06>

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion – a new synthesis*. New York: Springer

Lazarus, R.S., og Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer

Munthe, E. (2003) *Teachers`Professional Certainty*. A survey study of Norwegian teachers`perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables. Universitetet I Oslo.

Møller, J. (2004) *Lederidentiteter I skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2009:18. *Rett til læring*

<http://74.125.77.132/search?q=cache:5N0Mf60Dj8YJ:www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-200918/7/1/1.html%3Fid%3D571502+evaluering+av+l+97+tilpasset+oppl%C3%A6ring&cd=10&hl=no&ct=clnk&gl=no>

Raaen, Finn Daniel (2007). *Mestring av læreryrket - hva, hvordan og for hvilke hensikter? En analytisk tilnærming*, SPS arbeidsnotat nr. 5/2007. <http://158.36.78.2/index.php/layout/set/print/content/view/full/52264>

Ramsvik skole

[http://www.minskole.no/Minskole/ramsvik/pilot.nsf/ntr/29C9C5909F72B40BC12574D70020FB3C/\\$FILE/Mestring.pdf](http://www.minskole.no/Minskole/ramsvik/pilot.nsf/ntr/29C9C5909F72B40BC12574D70020FB3C/$FILE/Mestring.pdf) lest 14.01.10

Stortingsmelding 16 (2006- 2007)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>

Stortingsmelding 30 (2003-2004:94)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Strandkleiv, O. (2004)

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987> lest 08.01.10

Strandkleiv, O. Og Lindbäck, S. (2004)

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521> lest 08.01.10

Svendalm, A. Og Larsen, A. (2009). *Klasseromsledelse og kulturutvikling som bidrag til at lærere og barnehagearbeidere bedre kan mestre sitt arbeid*. Erfaringer fra prosjektet "Jeg blir" i Aust- Agder. UiA

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsen, V.(2005). *Fra "skoletaper til vinner": En studie av tidligere skoletapere som har lykket med læring i voksen alder*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.

Universitetet i Stavanger. *Plan for utdanningen* uis.no/studietilbud/laererutdanning lest 05.05.10

Werner, S. (2007). *Sammendrag av mitt innlegg på parallellsesjonen den 26.04.07*, lest 01.05.10

<http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Regional%20konferanse/Side1%20Werners%20innlegg%20tilp%20oppl%20samdrag.pdf>

Wisløff, S. (2008). *Skoleledelse og organisasjonskultur: På hvilken måte kan ny metodikk bidra til å endre etablert skolekultur*. Oslo: UiO

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Roskilde Universitetcenter

7. Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Kategoriseringsskjema

INTERVJUGUIDE

Tilpasset opplæring

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Hvordan forholder du deg til kravet om TPO i skolehverdagen?
3. I hvilken grad opplever du at du har fått de verktøyene du trenger for å mestre TPO i lærerutdanninga?
4. Har synet ditt på TPO endret seg etter at du begynte å arbeide i skolen?

Mestring og mestringsstrategier

1. I hvilken grad opplever du at du mestrer kravet om TPO i skolehverdagen?
2. Hvilke faktorer er avgjørende for mestringen?
3. Hvilke strategier bruker du for å fjerne stress når du opplever TPO som en utfordring?

Skolekultur

1. Hvordan opplever du at skolekulturen (kollegaene, ledelsen) forholder seg til kravet om TPO?
 - Samsvarer det du tenker om TPO med skolekulturen?
 - Opplever du at lærerne ved din skole har en felles forståelse av hva begrepet TPO betyr?
 - I hvilken grad vil du si at skolekulturen påvirker din mestring av TPO?

Veiledning

1. Fikk du noen form for veiledning eller systematisk oppfølging når du begynte å arbeide i skolen?
 - Når?
 - Av hvem?
 - Hvordan opplevde du dette? Fikk du mer tro på egne evner?
 - Opplever du at dette har påvirket hvordan du mestrer kravet om TPO?

Kategoriseringsmodell

