



# «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing ...»

*Ein studie om lærarar og assistentar sine meiningar og oppfatningar av kollegarettleiing.*

PED- 3901

Frode Grøtnebø

*Mastergradsoppgåve i spesialpedagogikk*

*Fakultet for humaniora, samfunnsvitskap og lærarutdanning*

*Universitetet i Tromsø*

*Hausten 2012*



*At man når det i sandhed skal  
lykkes en  
at føre et menneske hen til et bestemt sted,  
først og fremmst må passe på at finde ham der,  
hvor han er og begynde der.  
Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst.*

*Enhver, der ikke kan det,  
han er selv en indbildning, når han mener  
at kunne hjælpe end anden  
For i sandhed at kunne hjælpe en anden  
må jeg forstå mere end ham-  
men dog vel først og fremmest forstå det  
han forstår.*

*Når jeg ikke gør det, så hjælper min mere-forståelse  
ham slet ikke.*



## Forord

Å skrive masteroppgåva vore ei reise, med mang ein opp- og nedtur. Eg kunne nesten ikkje vente med å sette i gang, og etter ei tid var det periodar eg nesten ikkje kunne vente med å bli ferdig. Mest av alt har prosessen vore prega av opplevingar, utfordringar, læring og meistring. Eg ville ikkje vore denne røynsla.

Mange skal ha si takk for å ha delteke i prosjektet:

Rettleiar min førsteamanuensis, Dr. polit. Jarle Bakke. Du har leda meg rett veg og vore ein rettleiar i ordets rette forstand. Du har erfaring frå rettleiing i ppt og skuleverket, og framifrå kjennskap til emnet. Denne innsikta har eg vore heldig å få nytta meg av. Du har særleg gjeve meg mange nye perspektiv og synsvinklar på arbeidet eg har gjort. Takk for eit godt rettleiingsforhold.

Takk til personalet på dei fire respondentskulane mine. Eg veit de har ein hektisk arbeidskvardag, nettopp difor viser det storsinn å sleppe forskarar til.

I avhandlinga har eg i stor grad støtta meg til litteratur frå Kaare Skagen, Gunnar Handal og Per Lauvås. Denne har vore til god hjelp.

Gjennom heile masterstudiet har vi samarbeidd om oppgåver. Tilbakemeldingane frå deg, Mari Hammerud, har betydd så mykje. Særleg fordi dei kjem frå ei som verkeleg veit kva ho pratar om. Ørjan Stubhaug har i innspurten sett over avhandlinga med sitt kritiske blikk. Denne hjelpa har vore avgjerande i den avsluttande fasen av avhandlinga.

Til mamma og Ane Barmen som sikkert reiv seg i håret under korrekturlesinga. I ettertid trur eg få vil gremmast over skrivefeil i oppgåva. Tusen takk for uvurderleg hjelp.

Pretestgruppa mi, tusen takk for gode tilbakemeldingar i arbeidet med spørjeskjemaet. Hjelpa dykkar har styrka prosjektet mitt.

Bjørk: takk for at du alltid var like blid når eg kom heim frå biblioteket. Du har ikkje fått gått dei lange, gode turane med meg og du har venta fælt på å få reise på jakt. Eg har dårleg samvit overfor deg, men resten av ditt liv kan eg love at vi skal jakte mykje.

Til Martine: du heldt ut med meg gjennom dette. Eg kan takke deg for at eg leverer frå meg eit godt resultat. Ikkje berre har du lese gjennom avhandlinga og kome med gode tilbakemeldingar, du har også teke vare på meg- Slik som den indiske tradisjonen der kvinnene kjem til rismarkene med lunsjen til mannen. Det var alltid godt å komme heim til deg, og lett å legge prosjektet igjen på Blindern.

Frode Grøtnebø, Oslo, 29.11.12

# Innhald

Forord.....	I
Innhald .....	III
Tabellar .....	V
Figurar .....	VI
Samandrag.....	VII

## Del 1: Referanseramme

<b>Kap.1: Forskingstema og problemstilling .....</b>	<b>1</b>
1.1. Innleiingsdel .....	1
1.2. Aktualitet og mandat .....	1
1.3. Problemstilling, tema og forskingsspørsmål .....	6
1.4. Oppbygging .....	6

## Del II: Teori

<b>Kap. 2: Teoretiske betraktningar kring kollegarettleiing i skulen .....</b>	<b>7</b>
2.1. Innleiing.....	7
2.2. Kva er kollegarettleiing og kva er måla med den.....	7
2.3. Ekspansjon? «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing» .....	13
2.4. Kollegarettleiing i utvikling av lærarens yrkesprofesjonalitet .....	14
2.5. Effektar av kollegarettleiing .....	16
2.6. Kan vi stryke spesial frå spesialundervisninga? .....	18
2.7. Praksisteori.....	20
2.8. Rettleiingskategoriar og modellar.....	21
2.8.1. Rettleiingskategoriar .....	24
2.8.2. Rettleiingsmodellar .....	27
2.9. Oppsummering .....	32

## Del III: Metode

<b>Kap. 3: Framstilling og diskusjon av metodeval .....</b>	<b>35</b>
3.1. Innleiing.....	35
3.2. Avgrensingar .....	35
3.3. Kvalitativ eller kvantitativ metode .....	36

3.4.	Utarbeiding av spørreskjema .....	37
3.5.	Studien og utvalet .....	39
3.6.	Svarprosent og utvalsstorleik.....	41
3.7.	Reliabilitet og Validitet.....	43
3.7.1.	Reliabilitet .....	43
3.7.2.	Validitet .....	45
3.7.3.	Ytre og indre validitet.....	46
3.7.4.	Spørsmåla og deira kvalitet.....	46
3.7.5.	Manglande data .....	47
3.8.	Etiske refleksjonar rundt prosjektet .....	48
3.8.1.	Nære relasjonar .....	48
3.8.2.	Konfidensialitet i kollegarettleiing .....	49
3.8.3.	Tilbakeføring av resultat .....	49
3.8.4.	Informasjon om prosjektet .....	50
3.8.5.	Samtykke.....	51
3.9.	Oppsummering .....	51

## **Del IV: Analyse**

<b>Kap. 4: Presentasjon og analyse av data.....</b>	<b>53</b>	
4.1.	Innleiing.....	53
4.2.	Deltakarar .....	53
4.2.1.	Informasjon om skulane og respondentgruppa .....	53
4.2.2.	Informasjon om respondentane .....	54
4.2.3.	Svarprosent .....	55
4.2.4.	Oppsummering av respondentinformasjon.....	56
4.3.	Presentasjon og analyse av resultat .....	56
4.3.1.	Spesialpedagogiske utfordringar i mi klasse .....	58
4.3.2.	Rettleiingskategoriar .....	59
4.3.3.	Rettleiingsmodellar .....	63
4.3.4.	Omfang av rettleiinga .....	65
4.3.5.	Hinder for kollegarettleiing.....	68
4.3.6.	Kvalitet på rettleiing.....	70
4.3.7.	Trivsel.....	73
4.4.	Oppsummering .....	74



## Del V: Drøfting

<b>Kap. 5: Drøfting av resultatene i høve til problemstillinga .....</b>	<b>76</b>
5.1. Innleiing.....	76
5.2. Respondentane sin kjennskap til rettleiingsmodellar.....	76
5.3. Respondentane si vurdering av omfang og kvalitet. ....	77
5.4. Respondentane si oppfatning av hinder for god rettleiing.....	80
5.5. Likeverd, inkludering og tilpassa opplæring .....	82
5.6. Avslutting .....	83
<b>Kjelder.....</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>.....</b>

## Tabellar

Tabell 3.1: Chronbachs Alpha og korrelasjon for variablane trivsel og rettleiingskvalitet .....	44
Tabell 4.1: Tilsette og elevar på respondentenskulane. Frekvens.....	53
Tabell 4.2: Tilsette med og utan godkjent pedagogisk utdanning. Prosent og frekvens.....	54
Tabell 4.3: Kjønnfordeling. Prosent og frekvens .....	54
Tabell 4.4: Stilling. Prosent og frekvens .....	55
Tabell 4.5: Svarprosent .....	55
Tabell 4.6: Utfordringar i klassen .....	58
Tabell 4.7: Uformell og formell kollegarettleiing. I dag og i morgon.....	59
Tabell 4.8: Personleg eller fagleg kollegarettleiing. I dag og i morgon.....	60
Tabell 4.9: Kompetansenivå i kollegarettleiinga. I dag og i morgon.....	61
Tabell 4.10: Kjennskap til rettleiingsmodellar 1. Prosent og frekvens .....	63
Tabell 4.11: Kjennskap til rettleiingsmodellar 2. Prosent og frekvens .....	64
Tabell 4.12: Kjennskap til rettleiingsmodellar. Gjennomsnitt av alle modellar .....	64
Tabell 4.13: Omfang av kollegarettleiing frå fagansvarlig spesialpedagog.....	65
Tabell 4.14: Omfang av kollegarettleiing frå fagansvarleg spesialpedagog. Prosent .....	65
Tabell 4.15: Omfang av kollegarettleiing frå skuleleiing.....	66
Tabell 4.16: Omfang av kollegarettleiing frå skuleleiing. Prosent .....	66
Tabell 4.17: Omfang av kollegarettleiing frå andre kollegaar.....	67
Tabell 4.18: Omfang av kollegarettleiing frå andre kollegaar. Prosent .....	67

Tabell 4.19: Tid som hinder for kollegarettleiing.....	68
Tabell 4.20: Kompetanse som hinder for kollegarettleiing .....	69
Tabell 4.21: Ønskje eller behov som hinder for kollegarettleiing.....	69
Tabell 4.22: Tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing som hinder for kollegarettleiing .....	69
Tabell 4.23: Er rettleiinga nyttig for meg som lærar? .....	70
Tabell 4.24: Er rettleiinga eg får til det beste for mine elevar? .....	71
Tabell 4.25: Personlege relasjonar har hindra god rettleiing .....	71
Tabell 4.26: Rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål .....	72
Tabell 4.27: Rettleiing til å utvikle lærarprofesjonalitet .....	72
Tabell 4.28: Eg kjenner meg åleine om problem som oppstår i klassen.....	72
Tabell 4.29: Trivsel i kollegiet .....	73
Tabell 4.30: Trivsel i arbeid med elevane .....	73

## Figurar

Figur 2.1: Skilje mellom undervisning, rettleiing og terapi .....	10
Figur 2.2: Forståingsmodell for kollegarettleiing .....	22
Figur 2.3: Grad av skjønn og evidens i rettleiing.....	23

## Samandrag

**Oppgåvas tittel:** «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing». Ein studie om lærarar og assistentar sine meiningar og oppfatningar av kollegarettleiing.

**Tema for oppgåva:** Kollegarettleiing er ein del av det store rettleiingslandskapet. Kort sagt handlar all rettleiing om å hjelpe andre menneskje til å nå mål. Kollegarettleiing er ikkje særleg annleis, den handlar om å hjelpe kollegaar til å nå mål. Innanfor skuleverket er det enkelte overordna mål. Eit av desse er likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring. Alle i skuleverket skal jobbe etter desse måla. Eg har undersøkt korleis kollegarettleiinga gjev seg til kjenne i den norske skulen gjennom lærarar og assistentars haldningar til rettleiinga.

**Undersøkinga:** For å finne svar på mi problemstilling har eg gjennomført ei spørjeundersøking i dei to norske bykommunane Oslo og Tromsø. Eg har gjennomført undersøkinga på to barneskular i kvar by. Spørjeskjemaet mitt blei sendt ut til alle lærarar og assistentar på dei fire skulane. Totalt er det i undersøkinga 55 respondentar. Spørsmåla i spørjeskjemaet omhandlar forskjellar og likskapar i dei to bykommunane på kva meiningar lærarane har til kollegarettleiing i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid.

**Hovudfunn:** Lærarane har i omfang lite kollegarettleiing, men ønskjer seg meir av det. Dei typane kollegarettleiing dei har er i størst grad uformell rettleiing og rettleiing frå menneskje med lik kompetanse som dei sjølv. Faktorar som hindrar god kollegarettleiing meiner lærarane i størst grad er mangel på tid og tilrettelegging og prioritering frå skuleleiinga. I høve til læraren og eleven si nytte av kollegarettleiinga er det sprik i korleis lærarane oppfattar henne. Det er ei noko meir negativ oppfatting av kva nytte lærarane meiner elevane har enn kva nytte lærarane sjølv har av kollegarettleiinga. Lærarane tykkjer ikkje rettleiinga dei i dag får er med på å utvikle deira lærarprofesjonalitet. Dei ser i ganske lita grad på kollegarettleiinga dei får som eit verkemiddel til å løyse pedagogiske problem som omhandlar elevane deira.

**Stikkord:** Rettleiing, kollegarettleiing, spesialpedagogisk arbeid, pedagogisk arbeid



# **Del 1: Referansesamme**

# Kap.1: Forskingstema og problemstilling

## 1.1. Innleiingsdel

Tittelen på avhandlinga «*Nei, her driv vi ikkje med kollegarettleiing!*» var svaret eg fekk frå ein rektor på spørsmål om skulen ville vere delaktig i forskingsprosjektet.

Svaret seier mykje om det uklare meiningsinnhaldet til kollegarettleiinga.

Kollegarettleiing i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid er eit samansett omgrep.

Det har i seg dei mangfaldige omgrepa pedagogikk, spesialpedagogikk og rettleiing.

Kollegarettleiing har oppteke meg i lang tid. Dette kjem av at eg gjennom studietida og arbeidskarriera mi har sett dømer på god og mindre god rettleiing. Der og då kunne eg ikkje fastslå kva som gjorde rettleiinga god eller ikkje. I arbeidet med denne oppgåva håpa eg å få nokre svar på dette. Mi arbeidserfaring spenner seg frå arbeid med utviklingshemma til det å vere faglærer i ungdomskulen. Eg har i periodar også arbeidd med spesialpedagogiske utfordringar i skulen. Gjennom alle arbeidserfaringane har eg sakna ein tydeleg spesialpedagogisk leiar. Ein spesialpedagog som rettleiar både med og utan oppmoding frå dei andre tilsette. Eg veit ikkje om eg har vore uheldig med mine erfaringar eller om tilhøva i skulen er slik. Eg vil med oppgåva bringe fram fleire synspunkt på dette og ei nærliggjande arbeidshypotese blei då denne:

*Omfanget av og kvaliteten på kollegarettleiinga i skulen har låg prioritet og er lite tilfredsstillande. Kva er lærarane si haldning til denne påstanden?*

## 1.2. Aktualitet og mandat

Eg ser i denne avhandlinga på alle tilsette på ein skule som kollegaar og skal undersøke korleis lærarar oppfattar kollegarettleiinga dei får i deira arbeidskvardag. Er lærarane tilfreds eller ønskjer dei meir rettleiing? I tilfelle kva rettleiing ønskjer lærarane. Det har dei siste tiåra vore ein rettleiingsekspanasjon både i skulen og i samfunnet elles, i takt med aukande kunnskaps- og kompetansekrav og konkurrans i skulen. Korleis rettleiingsekspanasjonen er komen til skulen og om lærarane er nøgd med innhaldet er ei anna sak. Denne oppgåva tek opp lærarane si oppfatting av dagens rettleiing og korleis dei personleg ønskjer å bli rettleia i framtida.

Menneskerettane artikkel 26 gjev alle rett til undervisning (FNs internasjonale konvensjonar om menneskerettane, 1988), mens opplæringslova i Noreg gjev i tillegg lik rett til opplæring. Opplæringslova gjev skuleeigar ansvar for å stille naudsynte ressursar, for å oppfylle krav i lovverk og forskrifter, til rådvelde (Opplæringslova, 2012). Dei overordna lovene gjer dette prosjektet og debatten rundt kollegarettleiing viktig. Om det er naudsynt med kollegarettleiing for å følgje lovverket skal skuleeigar stille med ressursane.

*Stortingsmelding.nr.30 Kultur for læring (2004)* seier at riktig og tilstrekkelig kompetanse er ein føresetnad for kvalitetsutvikling i skulen og for at alle andre tiltak skal virke. Om læraren og krav til eigenskapar seier meldinga at fagleg, pedagogisk og didaktisk kompetanse må vere til stades. Læraren må ha eit stort register av arbeidsmetodar og pedagogiske verkemiddel, i tillegg ha endring og utviklingskompetanse til å reflektere over og endre eiga undervisning. Læraren må ha ein sosial kompetanse som gjer han i stand til å samarbeide med elevar, føresette og kollegaar. Om kompetanseutvikling seier meldinga vidare at tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer, manglande tradisjonar for refleksjon og spreining av kunnskap mellom kollegaar i skulen og tradisjonelle oppfatningar av kva kompetanseutvikling er forklarar den relativt låge læringsintensiteten i skulen. Med dette seier meldinga tydeleg at refleksjon og kunnskapsspreining er sentralt i kompetanseutvikling i skulen.

NOU (2009:18) *Rett til læring* listar opp prinsippet i skulen i dag som likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Fire hovudutfordringar er til stades for å følgje opp desse prinsippa og gje eit godt tilbod til alle barn og unge. For det fyrste er det ein tendens til at opplæringa blir einsretta, og menneske blir behandla meir likt enn mangfaldet tilseier. For det andre er det ulike oppfatningar av regelverket. For det tredje er det mangel på samordning og samarbeidskompetanse. Dei ulike instansane i opplæring og hjelpeapparat samverkar ikkje godt nok. For det fjerde er det manglar kring høve knytt til den spesialpedagogiske innsatsen. Desse tilhøva handlar om at omgrepet «spesialundervisning», slik det blir praktisert, har eit uklart innhald. Den spesialpedagogiske innsatsen kjem seint, og tiltak blir ofte sett inn fyrst på høgare klassetrinn (NOU 2009:18).

I NOU (1996:22) *Lærerutdanningen: Mellom krav og ideal* ligg det føre ein del tankar om korleis lærarar skal bli budde, og kva eigenskapar som er naudsynte for å virke i læraryrket. Det er også klart at skuleeigar og skuleleiing har tydelege ansvarsområder. Skuleeigar har personalansvar som pliktar leiinga å gje læraren tilstrekkeleg fagleg rettleiing. Skuleleiing skal vere pedagogisk, fagleg og administrativ leiar. I dette ligg det tilrettelegging for at lærarane har høve til å fylle krava som ligg i læraryrket. Kvaliteten på arbeidet læraren gjer er ifølgje utvalet avhengig av evne til fagleg og metodisk fornying og til å reflektere over eigen praksis for stadig å utvikle seg sjølv. Ei slik utvikling vil endre kvaliteten på læraren sin praksisteori i retning av krava som blir stilt i opplæringslova. Utvalet ser på lærarkollegiet sitt arbeid om felles å gje elevane eit stadig betre tilbod som eit mål. For å nå dette målet er felles planlegging, kollegabasert rettleiing og systematisk innhenting av elevane sine erfaringar verkemiddel. Desse verkemidla vil gjere at undervisninga ikkje stagnerar, men stadig utviklar seg. Læraren sin yrkesetiske kompetanse vil seie å realisere fellesskapet sine verdiane i den pedagogiske verksemda. Gjennom læraren sine val og handlingar skal desse verdiane komme til syne i det profesjonelle virket. For å oppnå dette er utvalet igjen oppteken av at læraren utviklar ei medviten og reflektert haldning til ansvar som følgjer lærarrolla, både i sin eigen og andre sin praksis (NOU 1996:22). Utvalet har, som nemnd over, presisert kor viktig det er å ha høve og evne til å reflektere over eigen praksis. Kollegarettleiing er ein eigna aktivitet for å nå dette målet.

Kunnskapsløftet (2006), som i dag er det gjeldande læreplanverket for den norske skulen har gjennom læringsplakaten samanfatta dei viktigaste prinsippa for opplæringa. Prinsippa samanfattar og utdjupar føresegnene frå Opplæringslova (2012). Læringsplakaten seier blant anna at skulen skal stimulere, bruke og vidareutvikle kompetansen til den einskilde læraren. Eit slikt punkt i dei overordna prinsippa for skulen seier noko om kor viktig dette er. Læringsplakaten presiserer også kor viktig det er at alle elevane har ei tilpassa opplæring og at alle elevane skal ha like høve til å utvikle evner og talent, individuelt eller i samarbeid med andre. Alt i alt gjev prinsippa for opplæringa seg til kjenne som likeverd, inkludering og tilpassa opplæring.

Auken i andelen av elevar med enkeltvedtak, som etter § 5-1 gjev rett til spesialundervisning er tydeleg. Det var i Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring*



(2004) eit tydeleg uttalt mål at spesialundervisning er naudsynt for eit mindre tal elevar enn i dag. Denne meldinga er frå 2004. Tal frå NOU (2003:16) *I første rekke* syner at det i 2002-2003 var 5,5 % av elevane som hadde spesialundervisning. Tal frå grunnskulen sitt informasjonssystem syner at det i 2006-2007 var 6,2 % som hadde spesialundervisning, medan tala for 2011-2012 var 8,6 % (GIS, 2012). Målet frå Stortingsmelding.nr.30 er ut frå datamaterialet ikkje nådd. Det seier seg sjølv at desse tala ikkje kan auke i det endelause. Kva ein skal gjere for å stogge trenden er eit sentralt spørsmål. Eg meiner tilpassa opplæring er eit nøkkelomgrep i dette arbeidet. Det er ingen tvil om at det er ei utfordring for læraren å gjennomføre ei opplæring for ein klasse på opp mot 28 elevar som er tilpassa kvar enkelt elev. Forsking syner at dagens skule ikkje maktar å tilpasse opplæringa i stor grad (Haug, 2004; Imsen, 2004; Klette, 2004). Spesialundervisning er ei meir omfattande form av tilpassa opplæring. Årsakane til at eleven må ha spesialundervisning kan ligge hjå eleven sjølv, men vel så viktig er det at årsakane kan ligge i skulen si evne til å tilpasse opplæringa til eleven. Utan tilstrekkeleg tilpassing kan ein elev som med tilstrekkeleg tilpassing har utbytte av opplæringa ha behov for spesialundervisning. Ei betre kollegarettleiing vil kanskje gjere arbeidet med tilpassa opplæring meir overkommeleg for den enkelte lærar. I NOU (2009:18) *Retten til læring* blir det hevda at om lag 20-25 % av elevane i grunnopplæringa ikkje har tilstrekkeleg utbytte av opplæringa over kortare eller lengre periodar. Med andre ord lukkast vi i Noreg ikkje særleg godt med intensjonen om tilpassa opplæring.

Om lag en tredjedel av timane i spesialundervisning blir dekkja opp av assistentar (NOU 2009:18.). Opplæringslova seier at det er dei same formelle krava til lærarkompetanse for spesialundervisning som for den ordinære opplæringa. Vidare seier rettleiaren til opplæringslova at ein assistent skal kunne bistå læraren under spesialundervisninga. Læraren er ansvarlig for opplæringa og må gje assistenten rettleiing og forsvarlig tilsyn under opplæringa. Det kan ikkje brukast assistent dersom eleven ikkje får tilstrekkeleg utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ut frå dette ser eg eit tydeleg behov for at dei assistentane som utfører ein tredjedel av spesialundervisninga i skulen i dag må ha ei tilstrekkeleg rettleiing av den ansvarlege læraren. Eg har i oppgåva sett på rettleiing mellom lærar og assistent som kollegarettleiing.

Lærarane arbeider i desse dagar med sine yrkesetiske retningslinjer. Argumentet for dette er at ei så stor yrkesgruppe med ein så kompleks jobb må ha felles etiske retningslinjer for sitt daglege arbeid. Yrkesetikk blant lærarar har i all tid lege til grunn for læraren sine val, både gjennom felles lover og normer og hjå den enkelte lærar sin personlige yrkesetikk. Forskjellen no er at denne skal nedteiknast i felles yrkesetiske retningslinjer for lærarar. Yrkesetikk og praksisteori er omgrep nært knytt til kvarandre. Rettleiing handlar i stor grad om å få den rettleia til å reflektere, både over praksisteori og yrkesetikk. Med låg grad av refleksjon rundt desse delane av læraryrket vil det vere vanskelig å endre dei. Brukar ein tilpassa opplæring som eit døme, må læraren få høve til å reflektere over den tilpassa opplæringa som blir gjennomført, både i form, innhald og effekt. Dette for å sjå om den gjev eleven eit tilfredsstillande utbytte av undervisninga. Dersom læraren ikkje får gjere dette vil den tilpassa opplæringa vere prega av praksisteorien som bygger på tidlegare erfaringar. Dersom dei tidlegare erfaringane er god tilpassa opplæring er det vel og bra, men om det er erfart dårleg tilpassa opplæring er dette ei utfordring. Med tanke på NOU (2009:18) *Rettt til læring* sine påstandar om utilstrekkeleg tilpassa opplæring i den norske skulen kan det sjå ut som om for mange tilfelle av dårleg tilpassa opplæring er realiteten.

Både Skagen (2004) og Bjørndal (2008) skriv om ein rettleiingsekspanjon i samfunnet. Eit vell av metodar og modellar har vakse fram og det blir stadig meir utfordrande å halde oversikt over dei. I dette perspektivet opplever eg at prosjektet mitt blir viktig, særleg i høve til kva utbytte skulen har av denne framveksten av ulike typar rettleiing. Ein skulle tru at ein rettleiingsekspanjon ville vere til det gode for skulen, men samtidig er det ikkje sikkert skulen har sett noko til ekspansjonen.

Den store andelen og stadige auken av elevar med spesialundervisning i den norske skulen er eit teikn på at endringar i dagens skulesystem og- kultur kan vere til det beste for mange born i skulen. Ut ifrå forskning (Haug, 2004; Imsen, 2004; Klette, 2004) maktar vi ikkje å tilpasse opplæringa til den einskilde elev. Dette er i strid med intensjonane om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Kollegarettleiing syner ifølgje forskning (Gjems og Linge, 1991; Huseby og Kind, 1991; Åberg, 2007) positive effektar på både organisasjons-, gruppe- og individnivå. På bakgrunn av mandat og

aktualisering er lærarane sine meiningar om dagens kollegarettleiing er viktig å kartlegge for å synleggjere dagens situasjon og legge til rette for morgondagen.

### **1.3. Problemstilling, tema og forskingsspørsmål**

Temaet for oppgåva er kollegarettleiing i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid.

Studien er komparativ og skal sjå på forskjellar og likskapar i to bykommunar.

Problemstillinga blir då:

*Kva meiningar har lærarar og assistentar på fire skular i dei to bykommunane om den kollegarettleiinga dei får innan pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid?*

For å finne svar på dette har eg brukt følgjande forskingsspørsmål:

*1: I kva grad har lærarar og assistentar i dei to bykommunane kjennskap, teoretisk eller praktisk, til dei vanlegaste modellane for rettleiing?*

*2: I omfang og kvalitet, korleis oppfattar lærarar og assistentar i dei to bykommunane rettleiinga dei får 1: frå spesialpedagog 2: frå lærarar og 3: frå leiing.*

*3: Kva meiner lærarar og assistentar i dei to bykommunane er dei største utfordringane for å motta kollegarettleiing?*

*4: I kva grad meiner lærarane at kollegarettleiinga i dei to bykommunane er med på å fremje prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring?*

### **1.4. Oppbygging**

Oppgåva er skriven på bakgrunn av datamateriale samla inn på fire skular: to i Tromsø og to i Oslo. Materialet er henta inn ved hjelp av spørjeskjema frå lærarar og assistentar ved dei fire skulane. Teoridelen gjev ein oversikt over den aktuelle norske og internasjonale teorien eg har vald å legge til grunn for drøftinga. Metodedelen gjev ein grundig gjennomgang av korleis undersøkinga er gjennomført. Den delen har òg ei kvalitetsvurdering av prosjektet. Denne vurderinga er gjort ut ifrå Grønmo (2004) sine kvalitetsvurderingar for data, som om dei er følgd gjev god reliabilitet og validitet. Resultatdelen gjev deretter ein oversikt over funna i spørjeundersøkinga mi. I drøftingsdelen har eg drøfta funna mot teori, forskingsspørsmål og arbeidshypotese, før eg endeleg har gjeve svar på problemstillinga.



## **Del II: Teori**

## **Kap. 2: Teoretiske betraktningar kring kollegarettleiing i skulen**

### **2.1. Innleiing**

Problemstillinga sitt nøkkelomgrep *kollegarettleiing* treng eit vesentleg teoretisk rammeverk for å klargjerast. I denne delen er det gjort greie for ulike teoretikarar sine tankar om kva rettleiing og kollegarettleiing er, og kva som er målet med det. I dette landskapet plasserer eg meg sjølv og mitt syn på rettleiing. Tankar rundt forståingsgrunnlaget for kollegarettleiing i skulen og rettleiingsekspanjonen er teke opp i kap. 2.3. *Ekspansjon? «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing»*. Eit kapittel om effektane av kollegarettleiing er relevant i høve til forskingsspørsmål to som omhandlar omfang og kvalitet i rettleiinga. For å finne ut om kollegarettleiing fremma tilpassa opplæring må ei av dei store utfordringane innan læraryrket klargjerast, kor grensa mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring går og korleis kollegarettleiing kan vere bindeleddet mellom dei. Under dette er profesjonsskilje mellom spesiallærer og allmennlærer eit sentralt aspekt. Dette grenselandet er sentralt for den vidare forståinga av avhandlinga og gjort greie for i kap. 2.6. *Kan vi stryke spesial frå spesialundervisninga?* I spørjeskjemaet har eg spørsmål om rettleiingskategoriar og rettleiingsmodellar. Desse har eg presentert i to separate kapittel. Kategoriane og modellane er sett i høve til grad av evidens og skjønn, og såleis knytt til forståingsramma mi for kollegarettleiing. Med rettleiingskategoriar meiner eg uformell – formell, personleg – fagleg og kompetansenivå hjå rettleiar og den rettleia. Rettleiingsmodellane er blant anna handling- og refleksjonsmodellen, mentoring, coaching, systemisk rettleiing osb. Eg viser her tilbake til forskingsspørsmål ein, om lærarens kjennskap til modellane. Teoridelen er avslutta med ein del der moment som er sentrale å ha med seg i den vidare lesinga er trekt fram.

### **2.2. Kva er kollegarettleiing og kva er måla med den**

Omgrepet rettleiing er delt i to: rett og leiing. Omgrepet kan då sjåast på som at nokon leiar ein person rett veg. På bokmål er ordet *veiledning*, på dansk *vejledning*, medan det på svensk er *håndledning*. Alle omgrepa har i seg at ein person blir leidd av ein annan som kjenner vegen. Engelske omgrep er blant anna *guidance*, som inneheld

omgrepet *guide*, som omhandlar det å leie nokon gjennom ukjent lende. Eit engelsk omgrep som ligg tett opp mot det norske omgrepet kollegarettleiing er *peer review*, som oversett til norsk blir likemanngjennomgang.

Rettleiing gjennomsyrrar heile vårt skulesystem, frå læraren si rettleiing i opplæringa av borna, til utdanningsdirektoratets rettleiarar om korleis skulen skal drivast. Mellom desse ytterpunkta er der eit mylder av rettleiingssituasjonar og metodar. Eit mylder det kan vere vanskelig å lage nokon oversikt over. Den enkelte si oppfatting av rettleiing er subjektiv, og den felles forståinga av omgrepet er ikkje tydeleg. Det at rettleiinga er subjektiv vil seie at kvart enkelt individ i samfunnet har si eiga oppfatting av kva omgrepet inneheld og kva rettleiing er. I rettleiingslandskapet finn ein også kollegarettleiing. I definisjonane under er både kollegarettleiing og rettleiing som omgrep presentert. I oppgåva mi er kollegarettleiing det sentrale omgrepet. Rettleiing og kollegarettleiing er ikkje motsetningar, men kollegarettleiing er rettleiing gjennomført av ein kollega. Av den grunn har eg i den følgjande teksten ikkje tydeleg skilt mellom rettleiing og kollegarettleiing. For å snakke om kollegarettleiing treng ein ei oversikt over kva omgrepet rettleiing inneheld.

Bjørndal definerer rettleiing på følgjande måte:

*«Veiledning kan forstås som samtaler mellom en veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering»* (Bjørndal, 2008, s. 28).

I denne definisjonen er eit felles mål det sentrale. Det felles målet er læring, utvikling eller problemhandtering hjå rådsøkar.

Bue definerer omgrepet pedagogisk rettleiing slik:

*«Med pedagogisk veiledning mener vi læren om den virksomhet som har til formål å innføre og kvalifisere en nybegynner i yrkespraksis som krever teoretisk og praktisk utdanning.»* (Bue, 1973, s. 15).

I dette legg Bue (1973) tydelig opp til at det i rettleiing er eit asymmetrisk forhold mellom den rettleia og rettleiaren. Ein erfaren yrkesutøvar rettleiar ein mindre erfaren.

Dette er eit syn på rettleiing som spring ut frå rettleiing av nyutdanna eller studentar. Sjølv om det i skulen er lærarar med ulike erfaringsbakgrunn vil ikkje dette synet, i like stor grad, eigne seg til rettleiing av kollegaar i symmetriske arbeidsforhold. Gjennom denne definisjonen avgrensar Bue rettleiing til å fråvike frå prinsippet om livslang læring i form av at du heile tida utviklar deg. Dette vik ifrå fleire av dei andre definisjonane som i stor grad legg vekt på vidareutvikling (Bjørndal, 2008; Børresen, 1996; Gjems og Linge, 1991; Lauvås, Lycke, og Handal, 2004; Tveiten, 2008)

Gjems og Linge definerer rettleiing slik:

*«Veiledning er den virksomhet der grupper av profesjonsutøvere gir hverandre støtte, råd og stimulering, med det siktemål å utvikle kompetanse og metaperspektiv på egen virksomhet.»* (Gjems og Linge, 1991, s. 8).

Og kjem med følgjande påstand om rettleiing:

*«En påstand om at jo mer du kan, desto mer er det du ikke kan, kan vere en beskrivelse av forholdet mellom kompetanse og behov for veiledning.»* (Gjems og Linge, 1991, s. 12).

Denne påstanden ser ein står i sterk kontrast til Bue sitt syn på rettleiing, der hovudvekta av rettleiinga omhandlar det å gjere ein yrkesutøvar rusta til eit yrke. Gjems og Linge sin påstand tyder meir på eit ideal og ønskje om å fremje livslang læring.

Tveiten skriv at definisjon og omgrepsinnhald i stor grad blir bestemt av samanhengen rettleiinga føregår i, og forståingshorisonten den som gjev omgrepet innhald har.

Definisjonen hennar er:

*«Rettleiing er ein pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål. Og der den lærande er i fokus. Rettleiingas hovudform er dialog.»* (Tveiten, 2008, s. 24).

Vidare set Tveiten (2008) opp følgjande stikkord for å forklare innhaldet i omgrepet rettleiing: Rettleiing er ei pedagogisk verksemd og er ein fagleg fundert prosess.

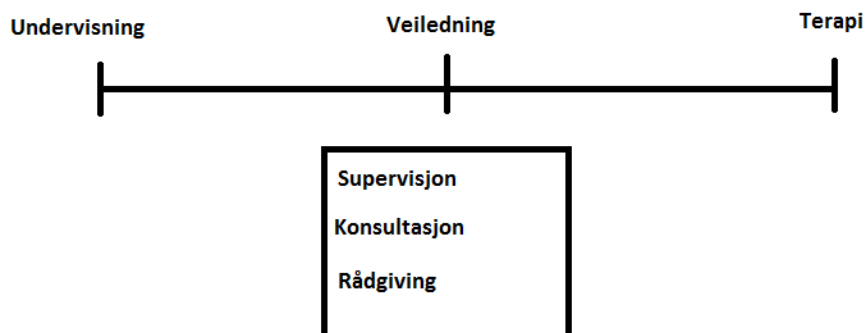
Rettleiing har både fagleg og personleg hensikt. I rettleiinga er det rettleiar som har



kompetanse og ansvar og legg til rette for oppdagelse. Erfaringar i praksis og eiga yrkesverksemd er utgangspunktet i rettleiinga.

Handal og Lauvås (1999) skriv innleiingsvis i boka *På egne vilkår* at rettleiing er ei form for undervisning. Men ikkje ein formidlingsituasjon der læraren er i fokus, rettleiing bør heller ha fokus på handling og forståing hjå den som blir rettleia. Boktittelen og omgrepet “på egne vilkår” er sentral i heile teorien. Rettleiing handlar om at det er den rettleia sine ønskjer og erfaringar som skal ligge til grunn for rettleiinga. Handal og Lauvås (1999) har eit grunnsyn på rettleiing der rettleiaren skal hjelpe læraren til sjølv å bli dyktigare til å undervise. Det er læraren si eigen, medvitne og sjølvstendige utvikling og modning som er det viktigaste. Eg gjer greie for omgrepet praksisteori i eigen del.

Caplan i (Børresen, 2005) skil rettleiing frå undervisning og terapi med denne modellen.



Figur 2.1. Skilje mellom undervisning, rettleiing og terapi. Modellen er basert på modell frå Børresen (2005).

I undervisning har ein tradisjonelt vore oppteken av den kognitive utviklinga, medan ein i terapi har lagt til grunn det som ikkje fungerer. Ein har i terapiomgrepet eit behandlingsbehov (Caplan, 1970). Rettleiing, som finn seg mellom undervisning og terapi i modellen, kjem til uttrykk i tre former. Supervisjon, konsultasjon og rådgiving (Børresen, 2005). Tveiten (2008) er òg oppteken av rettleiinga si ulikskap i høve til terapi og grenseoppgangen mellom desse. Rettleiing kan vere terapi, og terapi kan

vere rettleiing. Men hovudbodskapen er at innan rettleiing er det den faglege kompetansen som skal utviklast. I Caplan sin modell vil eg plassere kollegarettleiing der ein finn omgrepet veiledning. Årsaka til dette er som eg har nemnd over at kollegarettleiing er rettleiing gjennomført av ein kollega.

Lauvås, Lycke og Handal definerer kollegarettleiing slik:

*«En aktivitet lærere (og gjerne også inspektører og rektorer) driver seg imellom som en del av sitt vanlige profesjonelle arbeid i skolen. Den kan drives innenfor et lærerpersonale eller på tvers av skoler, og den kan omfatte alle lærerne på skolen eller et utvalg av dem. Denne veiledningen foregår i små grupper (3-4 lærere) som veileder hverandre gjennom lengre perioder (for eksempel et år om gangen) med jevnliges sammenkomster (for eksempel hver andre uke).»* (Lauvås, et al., 2004, s. 13).

Denne definisjonen av kollegarettleiing omhandlar læraren sin arbeidskvardag og syner tydeleg at kollegarettleiinga kan stå fram i mange ulike former. Kollegarettleiinga har ifølgje same forfattarane eit tydeleg mål:

*«Hensikten med kollegaveiledning er at den enkelte lærer som deltar, skal få hjelp av kollegaar til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori om undervisning og sitt arbeid som lærer, men også at lærerene som yrkesgruppe skal utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis.»* (Lauvås, et al., 2004, s. 13).

Definisjonen og målet til Lauvås, et al. (2004) omhandlar grupperettleiing. Eg har ikkje gått inn på forskjellane mellom grupperettleiing og individuell rettleiing. I definisjonen over ser eg forskjellane som små og heller som generelle definisjonar og mål med kollegarettleiing.

Stålsett (2009) skriv at all kollegarettleiing er ei form for erfaringsbearbeiding. Med det meinast at ved å reflektere over og analysere dei erfaringane vi gjer, utviklar vi ny kunnskap og aukar vår kompetanse. Stålsett (2009) forklarar også korleis kollegarettleiing kan vere gunstig til å utvikle tilpassa opplæring. Læraren har stort handlingsrom innan planlegging og gjennomføring av undervisning, men dette handlingsrommet kan vere vanskeleg å oppdage åleine. Gjennom kollegarettleiing kan læraren bli medviten dei pedagogiske vala han har høve til å ta, og etter kvart utvikle

betre tilpassa opplæring. Dette er sentralt i høve til mandat og aktualisering av mitt prosjekt fordi auken i spesialundervisning er stor. Denne auken kan skuldast at skulen ikkje har makta å legge opplæringa til rette for kvar enkelt elev.

Kollegarettleiing må på bakgrunn av dette kapitlet kunne plasserast i humanistisk tradisjon. Ein sentral eksponent for denne rettleiingstradisjonen er Carl Rogers med sin klientsentrerte terapi. I høve til kollegarettleiing er det sentrale i Rogers sin teori at menneskje har høve til å hanskast med sine problem og konflikhtar. Rettleiaren skal hjelpe den rettleia til å velje seg sjølv, og til å vere sin eigen arkitekt (Johannessen, Kokkersvold, og Vedeler, 2010). Carl Rogers kjerneverdiane gjev eit godt innblikk i kva som er sentralt i positiv rettleiing. Disse kjerneverdiane er: *Kongruens, ubetinga positiv vørndad og empatisk forståelse*. *Kongruens* vil sei at det er samsvar mellom det ein seier og det ein gjer. I relasjonar er det å vere open og gjennomsiktig andre omgrep som forklarar kongruens. Med *ubetinga positiv vørndad* meiner Rogers at rettleiar verdset den rettleia som ein unik person. Den rettleia skal vere hovudpersonen og løyse sine problem. Rettleiar må ha aksept og ikkje vere dømmande overfor den rettleia sine opplevingar. Med *empatisk forståing* er det meint at rettleiaren må kunne sette seg i den andre sin posisjon (Løv, 2009). Dei tre kjerneverdiane ser eg på som like sentrale for kollegarettleiing som terapien Rogers omtalar.

Som eg tidlegare har vore inne på er det ei rekke definisjonar og meiningar kring rettleiing og kollegarettleiing. Eg har over gjeve ein oversikt over nokre definisjonar og meiningar. Denne oversikten kunne vore mykje lenger, men i ei slik oppgåve må eg avgrense dette, og gå vidare med andre aspekt som er relevante til drøftingsdelen. Det er nokre hovudmoment som går igjen i dei ulike definisjonane, og som er sentrale for den vidare teksten. *Refleksjon* er sentralt i kollegarettleiinga. Kvar enkelt som blir rettleia skal reflektere rundt sine tidlegare erfaringar og kunnskap. Gjennom denne refleksjonen skjer det ei endring i den rettleia sin praksisteori. *Kompetanseutvikling*, både individuelt og i organisasjonen, er sentralt i kollegarettleiinga. Denne kompetanseutviklinga er eit mål med kollegarettleiinga, og er nedfelt i opplæringslova. Til slutt er *den rettleia sitt ønskje om utvikling, vekst og læring* sentralt i kollegarettleiinga. All kollegarettleiing må ta utgangspunkt i den rettleia sine egne ønskjer.

### 2.3. Ekspansjon? «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing»

Framveksten av rettleiing som omgrep har dei siste tiåra ekspandert (Bjørndal, 2008; Skagen, 2004). Omgrepa rettleiing, coaching, supervision, mentor osb. florerar i den norske skulen og samfunnsliv elles. Bjørndal (2008) nemner fire nærliggande forklaringar på denne framveksten. For det fyrste har norsk og vestlig pedagogikk sidan 1970-talet vore prega av den antiautoritære bevegelsen sine idear. Der likeverdig dialog og danning til ei demokratisk samfunnsform har vore idealet. For det andre er dei postmoderne samfunnstrekka prega av større kompleksitet, endringsfart og relativisme enn noko anna samfunn. Rettleiing fungerer då som hjelp til individet i dei mange vala samfunnet krev. Den tredje forklaringa Bjørndal har er kunnskapsøkonomien, der «know –how» er den mest avgjerande økonomiske ressursen. Rettleiing blir sett på som ein avgjerande faktor for at menneska skal kunne ha livslang læring, som igjen er ein avgjerande faktor for nasjonal og global økonomi. Den fjerde forklaringa er læringsforståelsen. Denne har innan rettleiing vore prega av eit konstruktivistisk læringsyn, som ser på mennesket som ein aktiv kunnskapsprodusent. Dette læringsynet har, til liks med idear om rettleiing, hatt ein framvekst dei siste tiåra (Bjørndal, 2008). Fleire av spørsmåla i mi undersøking kan vere indikatorar på om rettleiingsekspansjonen har innteke skulen, og vil bli drøfta i drøftingsdelen.

Inglar (1997) snakkar i boka *Lærer og veileder* om innføring av kollegarettleiing på den einskilde skule. Han snakkar då om at alle skular ikkje har kollegarettleiing. Kollegarettleiing har etter mi meining ein tett samanheng med kollegasamarbeid, alt etter korleis rettleiinga gjev seg til kjenne. Den uformelle rettleiinga er enklare å assosiere med samarbeid enn den formelle. Eit lite råd om korleis eit dilemma kan løysast kan ein sjå på som samarbeid, men i like stor grad meiner eg det er rettleiing. Eg gjorde òg erfaring med denne tankegangen i prosessen der eg innhenta respondenteskular. I to tilfelle meinte rektor at skulen ikkje driv kollegarettleiing. Slike påstandar kan tyde på at det i pedagogiske krinsar ikkje er eit samanfallande syn på kva kollegarettleiing er. Slik eg i denne oppgåva ser på kollegarettleiing ville påstanden «nei, her har vi ikkje kollegarettleiing» vore utenkeleg. I eit kollegium samarbeider ein

om å nå felles mål. Graden av samarbeid mellom kollegaar kan sjølvsagt variere, men samarbeid og kollegarettleiing er til stades.

Det er eit sprik mellom dei som uttalar seg om rettleiingsekspansjonen (Bjørndal, 2008; Skagen, 2004), og Inglar (1997) og rektorane sitt syn på rettleiing. Dette spriket meiner eg syner eit ulikt meiningsgrunnlag over kva rettleiing og kollegarettleiing er og kva plass det har i den norske skulen.

## **2.4. Kollegarettleiing i utvikling av lærarens yrkesprofesjonalitet**

Meiningane om læraryrket er mange. Fullan og Hargreaves (1992) kallar yrket « The lonely profession». Med denne karakteristikken er det meint at læraren er åleine med sin klasse, i sitt klasserom, med sine planar. Endringar i skulen har kanskje gjort denne karakteristikken mindre treffande dei siste åra. Teamarbeid og samordna planar har fått ein meir framtrødande plass i læraren sin kvardag. Igjen har denne måten å organisere skulen på auka kollegarettleiinga sin plass. Samtidig som læraryrket blir sett på som einsamt, er det eit utprega sosialt yrke. Yrket er sosialt fordi ein omgår folk heile tida og store delar av arbeidstida går med til å sosiale prosessar og situasjonar (Lauvås, et al., 2004).

Læraryrket er eit komplekst yrke. Med komplekse yrker er det meint yrker der ein arbeidar med menneske. Desse yrka er både grunna samfunnsmessige forhold og klientgruppa i stadig endring. Dette gjer behovet for kompetanseutvikling og restrukturering av gjeldande kunnskap stort (Gjems og Linge, 1991). Som eg skal komme nærmare inn på i metodedelen skil byane i undersøkinga seg frå kvarandre på enkelte punkt som at det til dømes i Oslo er større del av innbyggjarane innvandrarar og at byen er meir delt i høve til busetnad. Dette kan føre til at lærarane i Oslo har andre utfordringar enn i Tromsø og har andre behov når det kjem til rettleiing. Oslo er van med ein stor del innvandrarar og har kanskje kunnskap om utfordringar kring dette. Tromsø derimot med ein lågare del har kanskje større behov for rettleiing om korleis utfordringane kan løysast.

Som profesjon er læraryrket spesielt på den måten at alle har ei formeining om lærarens yrke. Alle har ei formeining om korleis ein lærar bør vere og te seg. Når det

kjem til lærarens fagkunnskap er ikkje denne unik, læraren er sjeldan ekspert på noko fagfelt. Heller ikkje er det unikt å drive oppseding av barn. Dei aller fleste i samfunnet driv barneoppseding i periodar av livet. Så kva er det eigentleg ein lærar kan? Eg har dessverre høyrte utsegn frå meinigmann om at alle kan jo bli lærarar. Eit av særtrekka med det å vere lærar er å løyse problematiske og komplekse pedagogiske prosessar i konkrete, ofte forvirra og uoversiktlege situasjonar (Steinsholt, 2009). I utviklinga av ein profesjon er evidensbasert kunnskap sentral. Det skal vere eit tett band mellom vitskap og val av handling som må utførast på bakgrunn av lært dugleik. Delar av læraryrket, som metodekunnskap, organisering og ordensreglar kan godt støttast til evidensbasert kunnskap. Det vil derimot vere vanskeleg i like stor grad å støtte dei daglegdagse problematiske og komplekse pedagogiske prosessane med evidensbasert kunnskap. Desse prosessane er så uoversiktlege at det vil vere vanskeleg å bringe fram evidensbasert kunnskap om dei. Mangfaldet og ulikskapane i skulen gjer at i desse prosessane blir handlinga kontekstbasert og kan følgjeleg ikkje i like stor grad følge evidensbaserte handlingsmønster. I desse prosessane kan det i større grad vere gunstig å støtte seg på metodar med låg grad av evidens og større grad av skjønn, til dømes kollegarettleiing. Ved å bruke kollegarettleiing kan ein med argumentasjonen over fremje lærarens profesjonalitet på den delen av læraryrket som omhandlar dei problematiske og komplekse pedagogiske prosessane. Desse delane av læraryrket er tett knytt til den enkelte lærar sitt skjønn og praksisteori. Læraren sitt skjønn ser eg på som fundert ut frå eiga erfaring, i staden for evidens. Læraren har fått lisens frå det offentlege til å utføre oppgåver etter beste skjønn og vurderingsevne. Skjønn er definert som makt til å utføre sosiale oppgåver på ein måte ein sjølv tykkjer er best under dei rådande tilhøva (Sundli og Ohnstad, 2003). Læraren sitt skjønn er tett knytt mot praksisteori, som blir omtala i kap. 2.9. Skagen (2004) brukar omgrepa teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Desse omgrepa kan i mi oppgåve knytast til evidens og skjønn.

Forsking av Damsgaard og Heggen (2010) syner at lærarar er kritiske til lærarutdanninga sitt teoretiske innhald sett i høve til utfordringar i yrket. Dei debatterer korvidt lærarar blir utdanna som ferdig kvalifisert eller om dei opplever praksissjokk i sitt møte med skulekvardagen. I funna syner det siste seg: at nyutdanna

ikkje kjenner seg godt nok rusta, men har eit behov for vidare utvikling og læring. Forfattarane meiner noko av dette kan skuldast for dårleg samarbeid mellom utdanning og yrkesfeltet. Også andre meiner lærarutdanninga ikkje har evna å førebu dei nyutdanna lærarane til yrket (Haug, 2008; Østrem, 2008). Dewey (1916) framheld at læring føregår gjennom aktivitet og refleksjon over det som er gjort og i den konteksten handlinga føregår i. Med dette kan ein seie at som ferdig utdanna lærar har ein framleis mykje å lære. Konteksten ein er utdanna i samsvarar ikkje med konteksten ein arbeider i. Eg kan ikkje forsvare å bruke meir plass på denne debatten, men nøyer meg med å sei at sjølve debatten presiserer kor viktig samanheng mellom teori og praksis i overgang frå utdanning til yrkesliv er. Ikkje minst ei rettleiing i yrkeskarriera som legg til rette for vidare læring og utvikling. Eg ser på kollegarettleiinga som eit middel for å oppnå vidare læring og utvikling og utvikle lærarprofesjonalitet.

## **2.5. Effektar av kollegarettleiing**

Lauvås, et al. (2004) ser kor viktig kollegarettleiing er på to nivå. Kollegarettleiing er viktig på *individnivå*. For den enkelte lærar er kollegarettleiing viktig for ikkje å stå åleine med problem. Problema syner seg større om ein er åleine med dei. I eit utfordrande yrke som læraren har er det viktig at ein ikkje berre blir teken vare på som profesjonell, men og som den privatpersonen ein er. Kollegarettleiing vil i følge Lauvås, et al. (2004) fungere førebyggjande og som eit trygleiksnett om det skulle oppstå problem. Slik sett vil problem i arbeidskvardagen oppstå sjeldnare og ein er betre rusta når dei oppstår. I tillegg til dette vil kollegarettleiing dreie noko fokus frå individnivå over til fellesskapsnivået. Dette kan bidra til ei forståing for samarbeid og at ein ikkje i like stor grad er åleine om problem som oppstår. Det andre nivået Lauvås, et al. (2004) ser er *yrkesgruppa* sitt behov for kollegarettleiing. Innan dette nivået er hovudpunktet at yrkesgruppa i større grad må utvikle profesjonelle standardar for korleis det bør arbeidast i skulen. Desse profesjonelle standardane vil kunne gje den enkelte lærar ryggdekning for sitt arbeid i samfunnet elles. Det blir her tenkt på som kollegarettleiing som eit verktøy til å utvikle læraren sin kompetanse i å uttrykke, dele, og kritisk vurdere sin eigen felles yrkeskunnskap (Lauvås, et al., 2004).

Åberg (2007) skriv i artikkelen *Veiledede lærergrupper – For hva og hvem?* om tre forklaringsmodellar på kvifor ein treng rettleiing. Desse modellane er ikkje motstridande, men alle er viktige. Den første modellen grunngjev behovet for rettleiing som eit middel for læring og utvikling. Ikkje berre som kunnskapsoverføring, men ved å løfte fram ulike perspektiv og tolkingar og stille spørsmål ved tilvande haldningar. Den andre modellen framhevar rettleiing som middel for tilpassing. Det blir sentralt å slutte opp om felles mål og kjenne kvarandre sin måte å tenke på. Dette kan medføre ei tilpassing til arbeidsplassen sine krav og forventningar. Den tredje modellen ser på rettleiing som tryggleikskapande middel. Denne modellen tar utgangspunkt i den tilsette sine behov i eit arbeid med stadig større press og krav. Rettleiing kan såleis gje hjelp til uvisse rundt arbeidsoppgåver.

Igjen gjev rettleiing endringar på fire ulike punkt. Dette er problemløysing, pedagogisk utvikling, gruppeutvikling og støtte og personlig utvikling. Ut frå desse fire punkta har Åberg (2007) funne ei rekke positive effektar av rettleiinga både på organisasjon, gruppe og individnivå. Kort oppsummert har det positive effektar på undervisningskvalitet, semje om mål, auka refleksjon kring undervisning og arbeidsmetodar, betre handtering av spesifikke problem, utvikling av fagspråk, nye lærarar blir betre ivaretekne, auka sjølvtilit blant lærarar, større evne til forandring, betre samarbeid blant lærarar og implikasjonar for den spesialpedagogiske verksemda på skulen. Liknande funn har òg Huseby og Kind (1991) funne i evaluering av eit prosjekt ved Tinnes vidaregåande skule. Dette kollegarettleiingsprosjektet stimulerte til auka pedagogisk interesse ved skulen, utveksling av pedagogiske synspunkt samt spørsmål knytt til eigen undervisning.

På bakgrunn av dette meiner Åberg (2007) at kollegarettleiing for lærarar kan beskrivast som ei form for kompetanseutvikling med potensial til å fremme positiv skuleutvikling. Utilstrekkeleg rettleiing vil kunne ramme både arbeidet og den som utfører det gjennom at tilfeldige handlingar overtar for medvitne val, at komplekse ytre krav blir møtt med indre kaos og at motiv og vilje blir erstatta med apati og tvang (Gjems og Linge, 1991).



## 2.6. Kan vi stryke spesial frå spesialundervisninga?

Tilpassa opplæring har sidan 1975 vore eit overordna prinsipp i norsk skule (Bakke, 2011). I brotlinja mellom skulens ideal om inkludering og skulens verdi og kompetansekrav kjem spesialpedagogisk praksis til syne. Samtidig som skulen skal vere inkluderande kjem elevar til kort. Tiltaket mot denne tilkortkomminga er spesialundervisning, som kan ha eit element av segregering i seg. Spesialpedagogikk og almennpedagogikk er to ulike profesjonar som begge har opplæring av barn som føremål. Tradisjonelt har almennpedagogikk vore assosiert med ordinær undervisning, og spesialpedagogikk med spesialundervisning. Skilje mellom dei to profesjonane er ikkje tydeleg, men går om kvarandre. Ulike skular løyser skilje mellom profesjonane på ulike måtar. At politiske styresmakter har eit overordna prinsipp om tilpassa opplæring i skulen, set omgrepet spesialundervisning på prøve. Med tilpassa opplæring er det meint at all undervisning skal tilpassast den einskilde elev uansett om eleven er sterk sosialt og fagleg eller har utfordringar. Omgrepet tilpassa opplæring har på mange måtar i seg same kjernen som spesialundervisning og kan synast å gjere spesialundervisningsomgrepet overflødig. Etter opplæringslova § 5-1 er spesialundervisning ein rett til elevar som ikkje har tilfredsstillande utbytte av den ordinære undervisninga (Opplæringslova, 2012). Dersom den ordinære opplæringa hadde vore tilpassa opplæring slik at alle elevane hadde eit tilfredsstillande utbytte av den, hadde det då vore naudsynt med spesialundervisning?

I NOU (2009:18) *Rett til læring* blir det føreslått at retten til spesialundervisning blir erstatta med rett til ekstra tilrettelegging i opplæringa. Med dette blir det ikkje noko skilje mellom tilpassa opplæring og ekstra tilrettelegging i opplæringa. Opplæringa skal uansett vere tilpassa elevens føresetnader. Med mangfaldet i skulen vil det alltid vere slik at nokon elevar treng meir medan andre treng mindre tilpassingar. Med dette forslaget kan det sjå ut som NOU (2009:18) *Rett til læring* ønskjer å bryte ned det tydelege skiljet som tradisjonelt har vore mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette ønskje om å fjerne retten til spesialundervisning har og vore uttalt i NOU (2003:16) *I første rekke*. Til denne utredninga skriv Haug (2003) i vedlegget *Om spesialundervisning ikkje fanst* om tre årsaker til at retten til spesialundervisning bør fjernast. For det *første* fungerer ikkje spesialundervisninga særleg godt for mange

elevlar. For det *andre* strid retten til spesialundervisning med prinsippet i skulen om inkludering. Det *tredje* punktet Haug nemner, er at det er dyrt og at ein kan få meir igjen for pengane ved å bruke dei på andre måtar.

Tilpassa opplæring kan betraktast som støtte til alle elevlar si læring og spesialundervisning som forsterka støtte til nokre elevlar si læring (Nilsen, 2008). For å redusere talet elevlar med spesialundervisning kjem Nilsen (2010) med fleire tiltak. Høgare utbyttekvalitet er det fyrste. Utbyttekvaliteten vil sei kor godt eleven sitt læringsutbytte er i opplæringa, kva dei har lært og kva kompetanse dei sit igjen med. Ein høgare utbyttekvalitet vil redusere talet elevlar med behov for spesialundervisning, fordi utbyttekvaliteten er avgjerande når behovet for spesialundervisning skal vurderast (Nilsen, 2010). Prosesskvalitet er det andre aspektet. Prosesskvalitet handlar om korleis opplæringa blir planlagt, gjennomført og evaluert med tanke på å legge til rette for og stimulere eleven si læring. Det tredje aspektet Nilsen (2010) har lista opp for kvalitetsaspektet i tilpassa opplæring er rammefaktorar som økonomi, tid, lærarkompetanse, skuleanlegg og læremiddel. Ei betring av dei tre faktorane prosesskvalitet, utbyttekvalitet og rammefaktorar vil kunne gje positiv innverknad på elevane sitt utbytte av tilpassa opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 2010). Ser ein dei tre faktorane i høve til rettleiing, ser ein ut i frå litteraturens tankar om praksisteori at prosesskvalitet kan betrast med kollegarettleiing. Ein refleksjon og endring av den enkelte lærar sin praksisteori omhandlar planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga. Dersom endring av praksisteori gjev betre prosesskvalitet, har kollegarettleiinga auka prosesskvaliteten. Ser ein på lærarkompetanse som ein rammefaktor kan rammefaktorar utviklast gjennom kollegarettleiing ved at læraren sin kompetanse blir auka gjennom kollegarettleiing. Utbyttekvaliteten er sentral i høve til spesialundervisning og tilpassa opplæring, der det er snakk om tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Dersom eleven ikkje har dette må opplæringa tilpassast ytterligare eller spesialundervisning må vurderast. Gjennom kollegarettleiing kan læraren få hjelp til å tilpasse opplæring, slik at eleven har tilfredsstillande utbytte av henne.

Tankane frå Nilsen (2010) samsvarar med NOU (2009:18) *Retten til læring* som seier at når kvaliteten på den ordinære opplæringa aukar, vil behovet for ekstra tiltak og

spesialundervisning gå ned. Dersom kvaliteten på den ordinære undervisninga synk, vil behovet for ekstra tiltak og spesialundervisning gå opp.

Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring* (2004) legg vekt på kor viktig samordning mellom den ordinære opplæringa og spesialundervisninga er. Det er eit tydeleg forbettingspotensial innan ei sterkare koordinering av mellom ordinær tilpassa opplæring og spesialundervisning, og i eit betre samarbeid mellom lærarar med almennpedagogiske og spesialpedagogiske oppgåver. Ein bestillingsstudie til denne stortingsmeldinga syner at ingen enkelt tilnærming gjev gode resultat for alle tilfelle der spesialpedagogiske tiltak er naudsynte. Likevel syner det seg at dei beste resultatata blir oppnådd der elevane har tett oppfølging og skulane har ein gjennomtenkt, reflektert og pedagogisk grunngjeven praksis (Markussen, Brandt, og Hatlevik, 2003).

## 2.7. Praksisteori

Handal og Lauvås opererer i boka *På egne vilkår* med ei tese om praksisteori.

*«Enhver har en «praksisteori» om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med lærere må følgelig ta utgangspunkt i den enkelte lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring.»* (Handal og Lauvås, 1999, s. 19).

Denne tesa er sentral i Handal og Lauvås sin tanke om rettleiing og vil vere ein bærebjelke i bruk av handlings- og refleksjonsmodellen. Tesa er like sentral i kollegarettleiing, sjølv om Handal og Lauvås her snakkar om rettleiing. Med tanke på kollegarettleiing ser eg at det viktigaste i denne tesa er at ein gjennom samtale med kollegaar kan reflektere og utfordre sine egne erfaringar for eventuelt å gjere forandringar.

Praksisteori er noko den enkelte lærar utviklar som følgje av tre tett samanvevde faktorar: personlige erfaringar, overført kunnskap og verdiar. Dei tre faktorane kan vere ulike hjå kvar enkelt lærar. Praksisteorien er derfor individuell, men den er dynamisk. Gjennom kurs, lesing og samarbeid utviklar praksisteorien seg og slik kan også delar av denne vere felles for kollegiet eller delar av det (Handal og Lauvås, 1999).

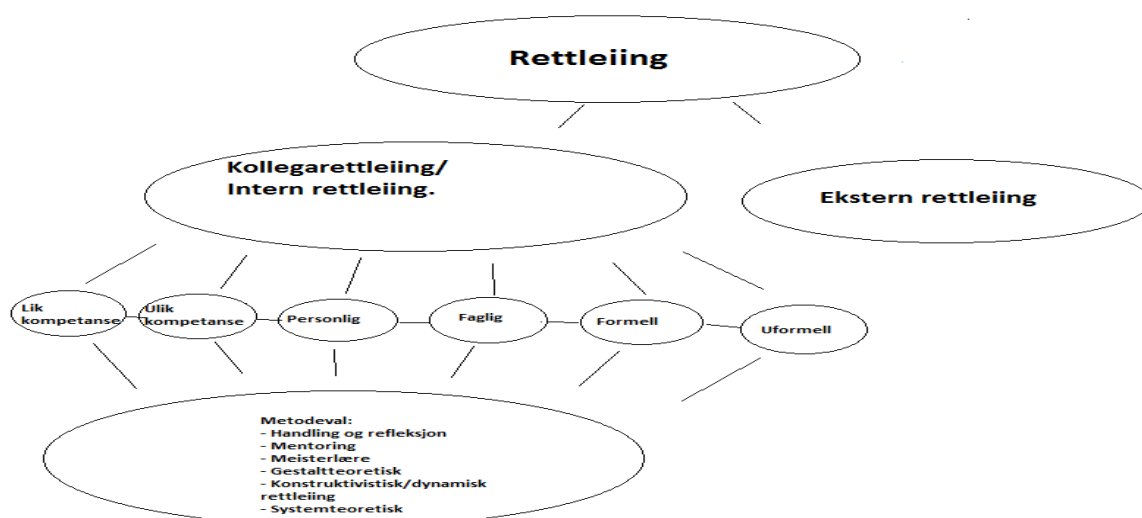
Praksisteorien er eit individuelt fenomen, men alle har den. Noko av praksisteorien er vi medvitne, medan andre delar er i vår medvitsløyse. Praksisteorien er ikkje statisk, men forandrar seg stadig gjennom kunnskapar, erfaringar og verdiar (Børresen, 2004).

Omgrepet praksisteori, slik det er brukt i Handal og Lauvås (1999) *På egne vilkår* som vart gjeven ut fyrste gong i 1983, var i tråd med internasjonal forskning i tida. Elbaz (1983) brukar omgrepet «practical knowledge» om den faglege innsikt, erfaring og oppfatning lærarane byggjer si undervisning på. I opplæringa av lærarar er det formålstenleg å ta utgangspunkt i «practical knowledge» hjå studenten og setje ord på denne og deira erfaringar. Med «practical knowledge» er det meint studenten sin kunnskap og tankar om undervisning. Denne kunnskapen byggjer på eigne skuleerfaringar og bruk av teori i lærarutdanninga (Buitink, 1993). Dette samsvarar med Handal og Lauvås sin tanke om praksisteori.

Huseby og Kind (1991) meiner at praksisteori er svært sentralt innan kollegarettleiing, sidan praksisteori er den sterkaste faktoren i forhold til dei handlingar vi utfører i undervisningssituasjonen. Endringar i praksisteorien er mogleg dersom ein arbeidar systematisk og er villig til å gå inn i ein slik prosess og ta konsekvensane av den. Ved å oppnå ei slik endring kan det hentast fram eit ikkje nytta potensiale hjå kvar enkelt lærar. Fordi alle lærarar kan lære å bli meir reflektert i forhold til, og endre sin praksisteori.

## **2.8. Rettleiingskategoriar og modellar**

I denne delen vil eg gje ein kort presentasjon av dei ulike omgrepa brukt i spørjeskjemaet. Eg har kategorisert rettleiinga i uformell, formell, fagleg, personleg og grad av kompetanse hjå deltakande partar. Dei ulike kategoriane kan synast å vere motsetnader til kvarandre, men som det blir gjort greie for under kan dei like gjerne utfylle kvarandre og vere delar av eit større system. Modellane og kategoriane vil fungere som indikatorar på respondentane sin kjennskap til rettleiing, omfang av rettleiinga og lærarane sine meiningar om rettleiinga som blir gjennomført. Eg skal i det følgjande forklare korleis dei ulike rettleiingskategoriane og modellane er plassert i forståingsuniverset i denne oppgåva.



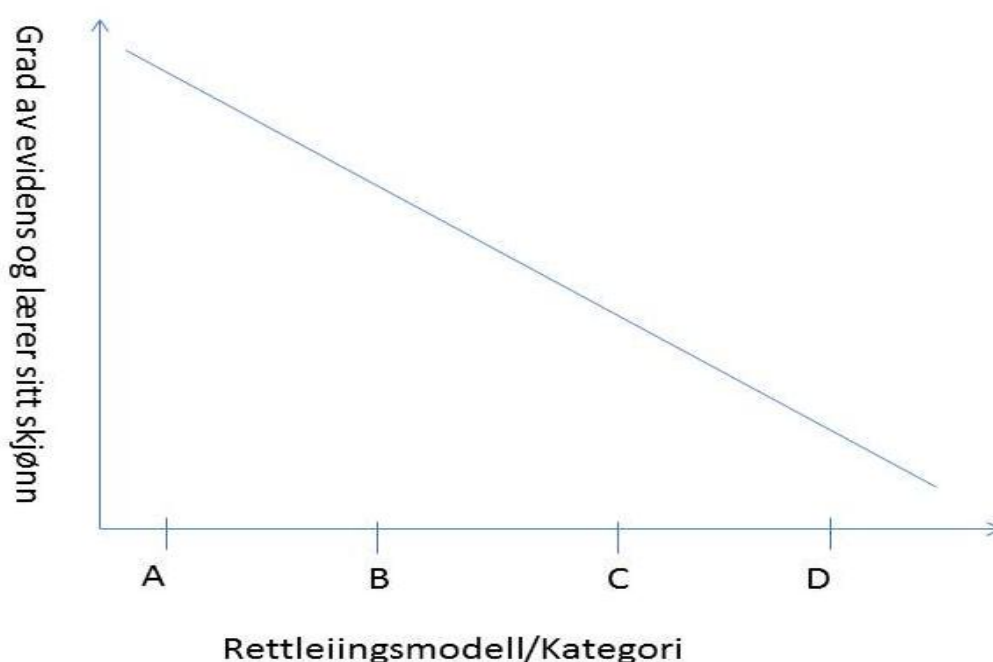
Figur 2.2: Forståingsmodell for kollegarettleiing.

Figur 2.2. syner mi forståing av kollegarettleiing. Kollegarettleiing er dermed ei form for rettleiing som føregår innanfor skulen sitt kollegium. Eg har ikkje skild mellom dei ulike yrkesgruppene på skulen. Leiinga er like mykje kollegiet som lærarar, assistentar og spesialpedagogar. Kollegarettleiing i denne forstand kan kallast intern rettleiing og er ulik frå ekstern rettleiing der det kjem menneske utanfrå for å rettleie, eller for å bli rettleia. Kollegarettleiinga kan syne seg i ei mengd ulike former som lik og ulik kompetanse, personleg, fagleg, formell eller uformell, som kan fungere åleine eller saman med andre. Desse formene kan igjen syne seg i dei ulike metodane. Dei ulike kategoriane kan i pensumlitteraturen ha ulike namn, til dømes kan formell rettleiing kallast strukturert rettleiing. Det sentrale er at innhaldet speglar kategorien sitt innhald og form.

Innan rettleiing er det ofte snakk om tradisjonar og perspektiv. Av tradisjonar har vi psykodynamisk, atferdsterapeutisk, rasjonell eller kognitiv og humanistisk tradisjon. Perspektiva kan vere eksistensialistisk, salutogenisk, økologisk eller kommunikasjonsteoretisk (Johannessen, et al., 2010). I spørjeskjemaet mitt har eg ikkje spurd direkte om tradisjonar og perspektiv. Årsaka til dette er at eg ville sjå på korleis kollegarettleiinga gjer seg til kjenne. Kategoriar og modellar gjer dette i større grad enn tradisjonar og perspektiv. Eit anna aspekt ved dette er at spørsmåla må tilpassast respondenten og grad av førforståing. Dersom eg hadde brukt tradisjonar og

perspektiv trur eg førforståinga til respondentane hadde vore mindre enn ved kategoriar og modellar. Det ville dermed vore vanskelegare for respondenten å knytte spørsmåla til sin yrkeskvardag. Sjølv om eg har utelate tradisjonar og perspektiv i spørjeskjemaet byggjer kategoriane og modellane på dette. Der det er relevant for prosjektet er dette også nemnd.

Samtidig som det er naturleg å plassere dei ulike modellane og kategoriane, som alle kan vere kollegarettleiing i figur 1 bør ein ha med seg figur 2.3, som syner grad av evidens og skjønn.



Figur 2.3: Grad av evidens og skjønn i kollegarettleiing.

Figur 2.3. syner grad av evidens i rettleiingsmodellar og kategoriar. Graden av evidens og skjønn er delt i fire der a) evidens erstattar læraren sitt skjønn, b) komplimenterer læraren sitt skjønn, c) informera læraren sitt skjønn eller d) en ny type skjønn blir utvikla på bakgrunn av læraren eller kollegaen sine erfaringar og praksiskunnskap.

Eg har så godt det let seg gjere plassert dei følgjande kategoriar og modellar i figur 2.3. Sidan kollegarettleiing er ein kompleks prosess, som eg har synt utifrå figur 2.2. er denne plasseringa mi subjektive oppfatning. Og såleis i størst grad ei reiegjering for korleis eg oppfattar kollegarettleiing i oppgåva mi. Plasseringa er heller ikkje absolutt,

då det kan oppstå kollegarettleiingssituasjonar som vik frå mi oppfatning og bereftar figur 2.2. om at kollegarettleiing er komplekse prosessar. Variasjonane i rettleiinga er eit teikn på at rettleiing tilpassast konteksten den føregår i (Skagen, 2004).

### **2.8.1. Rettleiingskategoriar**

Eg skal i dette delkapitlet presentere dei ulike rettleiingskategoriane. Som tidlegare nemnd er rettleiing eit komplekst omgrep og denne presentasjonen munnar ut i mi eiga oppfatning av kategoriane. Saman med mi eiga oppfatning er det og presentert teoretiske synspunkt på dei enkelte teoriane.

#### **Uformell rettleiing**

I denne forma for rettleiing legg eg den daglege kommunikasjonen lærarane imellom. Denne forma for rettleiing er ikkje tidfesta og har heller ingen plan for korleis ho skal gjennomførast. Uformell rettleiing blir til undervegs, etter kvart som utfordringane dukkar opp. Dei deltakande partane i uformell rettleiing treng ikkje vere medvitne at dei driv med ein rettleiingsprosess. Dei ser kanskje heller på denne rettleiingsprosessen som ein del av yrket og det å løyse utfordringar saman. Eit døme på denne typen rettleiing er det mange av i skulen. Lærarar som spør kollegaar om råd i enkeltsaker, samtalen på pauserommet eller ved kopimaskina, observasjonar av lærarar som løyser konfliktrar på ein førebiletleg måte osb. Utstrekkinga av denne typen rettleiing er svært stor og kvar enkelt lærar er nok gjennom ein arbeidsdag både rettleiar og rettleia. Forholdet mellom rettleiar og den rettleia kan vere både symmetrisk og asymmetrisk. Ein lærar kan bli rettleia av kollegaar med meir, mindre eller lik utdanning. Tveiten (2008) kallar denne typen rettleiing spontan rettleiing og brukar dømet der rettleiar og student saman opplever «gyldne augneblink» i praksis, som igjen blir gjenstand for rettleiing. Denne typen rettleiing må seiast å finne seg langt til høgre i aksen om rettleiingsmodellar/kategoriar i figur 2.3. Altså høg grad av skjønn.

#### **Formell rettleiing**

Den formelle rettleiinga er i motsetnad til den uformelle tidfesta. Det er på førehand bestemt emne, framgangsmåte og kor mykje tid det er sett av. Denne forma for

retteleiing kan gå føre seg i grupper av ulike storleikar, eller to og to. Døme på denne typen retteleiing er medarbeidersamtalar, erfaringsutveksling mellom ulike skular, retteleiing frå spesialpedagog, workshop og liknande. Den formelle faglege retteleiinga skjer under strukturerte vilkår og har såleis utvikla seg til å bli profesjonell. Når dette skjer inngår den i ei verksemd der ein erfaren yrkesutøvar, gjerne med retteleiarutdanning, står for retteleiinga (Stålsett, 2009). Tveiten (2008) beskriv denne forma for retteleiing som strukturert/planlagt retteleiing. Her har retteleiinga etablerte normer, rammer og reglar. Ho presiserer fordelene med tidsfesta retteleiing for å unngå at retteleiinga kjem i skuggen av andre gjeremål. At den retteleia er kjend med strukturen er også formålstenleg for kvaliteten i retteleiinga og at den retteleia og retteleiarer har tydelege ansvarsoppgåver. Slik eg ser det er denne kategorien av kollegaretteleiing lenger til venstre i X-aksen enn uformell retteleiing i figur 2.3.

Gjems og Linge (1991) brukar omgrepet systematisk retteleiing og ser på dette som ein særleg god metode for kontinuerlig oppjustering av kompetanse. Denne typen retteleiing er for Gjems og Linge ikkje nødvendigvis på fagnivå, men heller i utvikling av kompetanse innan kontroll og styring med eiga yrkesutøving. Det er då snakk om smågrupper som med felles ansvarsrammer og samanliknbar praksis utviklar metaperspektiv på eigen jobb.

I lys av behovet for oppjustering av kompetanse snakkar Gjems og Linge (1991) om at denne alltid må ha klienten sitt beste som føresetnad. Målet er å prestere betre i sjølve arbeidet med klienten. Med klienten er det meint heile gruppa som undervisning, helse og sosialsektoren rettar seg mot.

### **Fagleg eller personleg retteleiing**

Innan retteleiing kan ein sjå to retningar. Den eine der det faglege i retteleiinga er hovudfokus. Denne retninga ser på retteleiing som ein prosess mellom fagpersonar og ser ikkje på det tverrfaglege i retteleiinga som særleg viktig. Her er det heller ønskjeleg med retteleiar og retteleia frå same fagfelt. Aubert (2009) skriv at formålet med kollegaretteleiing er klart knytt til det faglege og profesjonelle. At kollegaretteleiinga er knytt til det faglege i yrket bidreg til ei auka og betre samhandling (Rønning, 2003). Ryeng (1994) er kritisk til den rådande praksis der fagdidaktikk i retteleiinga blir tona



ned og heller rettleiinga som ein generell tverrfagleg aktivitet framheva. Ho etterlyser større del av fag i kollegarettleiinga for å kunne utvikle læraren sin fagspesifikke kompetanse. Ho meiner den fagspesifikke rettleiinga ikkje er i motsetnad til den tverrfaglege, men at metodane utfyller kvarandre. Fagleg rettleiing inneber at der er mogleg å gjere endring hjå den enkelte ut frå medvitsgjering, oppdaging og refleksjon. Slik forandring kan sette i gang motstand, og difor er tryggleik i eit fagleg rettleiingsforhold sentralt. Tveiten (2008) nyanserar skilje mellom kva som er fagleg og kva som er personleg. Skiljet er ikkje klart og kan heller ikkje vere det i og med at den profesjonelle sitt viktigaste reiskap er seg sjølv (Tveiten, 2008).

Ein ser ut frå synspunkta om fagleg og personleg rettleiing at dei kan utfylle kvarandre (Ryeng, 1994; Tveiten, 2008). Det kan då vere naturleg å sjå korleis rettleiingsforholdet skal leggst opp i høve til konteksten forholdet er i. Enkelte rettleiingsforhold vil nok trenge eit meir personleg fokus enn andre. Plassering av desse i figur 2.3. vil vere at fagleg rettleiing er plassert førehaldsvis langt mot venstre, medan personleg rettleiing er lenger mot høgre i x-aksen.

### **Kompetansenivå**

Med kompetansenivå er det meint korleis kompetansenivået mellom rettleiar og den rettleia er. Erfaring, utdanning, stilling, arbeidsoppgåver og alder er sentrale faktorar for å avklare kompetansenivå. Like viktig er den felles forståinga deltakarane imellom. Nokre rettleiingsmodellar ønskjer symmetriske rettleiingsforhold, medan andre legg vekt på asymmetriske rettleiingsforhold. Holthe (2011) skriv i artikkelen *Det spesialpedagogiske møtet* om det likeverdige møtet som inneber at partane nærmar seg kvarandre med ei lyttande innstilling til kvarandre si forteljing. Partane anerkjenner og ser på kvarandre som kompetente. I det ulike møtet derimot er hjelparen si definisjonsmakt og makt til å sette definisjonane om til konkret og kontant samspel og motspel. Det blir ein herre og knekt- relasjon. Ein ser i denne tanken ein tydeleg diskusjon om maktbalansen i rettleiingsforhold. Dette igjen handlar om relasjonar og kommunikasjon. I figur 2.3. vil eit likt kompetansenivå i rettleiinga stå langt til høgre i x-aksen, medan eit ulikt kompetansenivå vil stå lenger mot venstre.

## 2.8.2. Rettleingsmodellar

Som tidlegare nemnd finnast det eit breitt spekter av rettleiingsmodellar og- teoriar. Eg skal vidare i dette kapitlet gje ein presentasjon av dei modellane eg har spurd om i spørjeskjemaet mitt. Dette er på langt nær alle, men dei eg har vurdert som mest relevant i forhold til mi undersøking sidan dei er dagsaktuelle og i bruk i skulen. Dei fyrste modellane har vakse fram på grunnlag av kommunikasjonsteoriar og psykoterapeutiske og pedagogiske teoriar, medan dei tre siste har vakse fram gjennom praktisk yrkesverksemd (Skagen, 2004).

### Handlings- og refleksjonsmodellen

Denne modellen vart utvikla av Handal og Lauvås i 80-åra. Modellen vart utvikla etter ein kritikk mot dåtidas praksis i lærarutdanninga. I denne praksisen sat øvingslærer med all makt, og statuerte døme for kva som var god undervisning. Dette gjorde at studentane måtte tilpasse seg ulike øvingslærarar gjennom fleire praksisperiodar. Vi fekk då ikkje studentar som kunne utvikle si eiga undervisning og tankar kring denne. Det vi fekk var lærarstudentar som tilpassa seg ulike øvingslærarar sine syn på undervisning (Skagen, 2004).

Handal og Lauvås (1999) ser på rettleiing som ei form for undervisning. Undervisning er for dei i for stor grad ein formidlingssituasjon med læraren i fokus. Rettleiing er derimot ein undervisningssituasjon der den rettleia som skal lære må stå i fokus. Rettleiaren skal ikkje formidle si forståing, men må ta utgangspunkt i handling og forståing hjå den rettleia. Rettleiinga skal ved hjelp av denne forståinga i størst mogleg grad skape samanheng mellom teori og handling. Gjennom denne rettleiingsmodellen ønskjer Handal og Lauvås (1999) å legge opp til ei reflekterande rettleiing som kan bidra til utdanning og utvikling av reflekterande praktikarar. Grunnsynet slik det er framsett i boka *På egne vilkår* er at rettleiaren skal hjelpe den rettleia til sjølv å bli dyktigare til å undervise (Handal og Lauvås, 1999). Dette grunnsynet er sentral i praksisteori som eg tidlegare har vore inne på. Praksisteori er kjernen i handling- og refleksjonsmodellen. Kollegarettleiing ved bruk av handling- og refleksjonsmodellen vil eg plassere seg langt til høgre i x-aksen i figur 2.3.

### **Rettleiing på grunnlag av gestaltteori**

Gestalt er eit omgrep som på tysk tyder skikkelse. I rettleiingstradisjonen er det vanleg å omsette omgrepet med heilskap. Det omhandlar dei ulike delane i ein heilskap og relasjonen mellom dei ulike delane. Ved å ta omsyn til både dei kjenslemessige, intellektuelle og kroppslige sidene ved mennesket tek ein heilskapen i betraktning. Rettleiingsmodellen er individualistisk og tek i stor grad sikte på at den enkelte skal oppdage, utforske og oppleve sin eigen individualitet (Skagen, 2004).

Rettleiarrolla innan gestaltrettleiing har tradisjonelt vore prega av at den er direkte med råd og ei ekspertrolle. Den siste tida har denne dreia mot å bli meir indirekte, der spørsmål og refleksjon har overteke. Rettleiaren blir i denne rettleiingsforma meir ein ekspert på metoden enn på faget. Gruppeprosessar, kommunikasjon og pedagogikk er eigenskapar rettleiaren må beherske (Skagen, 2004).

På bakgrunn av kapittelet over ser eg på grad av evidens som svekka den siste tida, med dreining mot bruk av skjønn i forhold til figur 2.3.

### **Rettleiing på konstruktivistisk grunnlag**

Terapeutar behandlar menneske som ikkje er friske, medan rettleiing på konstruktivistisk grunnlag er opptekne av å løyse praktiske problem i menneska sine liv. Det er med andre ord eit tydeleg skilje mellom terapi og rettleiing innan den konstruktivistiske teorien (Skagen, 2004). Innan konstruktivistisk rettleiing er språket og korleis individet oppfattar samfunnet sentralt. Giambattista Vico er ofte regna som den fyrste konstruktivist. Han meinte menneska gjennom si evne til tenking vel ut delar av røynda og tolkar desse delane. Slik skaper mennesket ein meningsfylt heilskap (Skagen, 2004).

Innan kollegarettleiing er denne typen rettleiing mykje brukt. Kanskje ikkje alle lærarar er medviten kva type rettleiing dei nyttar i drøftingar med sine kollegaar. Ofte er det ein lik kompetanse i kollegarettleiing i skulen og den må seiast i stor grad å vere problemløysande. Denne typen rettleiing har mange namn i skulen. Nokon kallar det «å lufte tankar», andre «må berre få det ut» og nokon «tømmer seg». Denne typen rettleiing ser eg på som konstruktivistisk rettleiing. På bakgrunn av dette, og av tanken

om å løyse praktiske problem ser eg på denne rettleiingsmodellen som ein modell i stor grad prega av skjønn. Altså langt til høgre i figur 2.3. sin x-akse.

Skagen (2004) nemner fire søyler som konstruktivistisk rettleiing kviler på. *Medvit om konteksten* er viktig der ein rettleiar utanfor sin eigen kultur. Eit konstruktivistisk syn på kultur er at mennesket og deira sjølvopfatning er ein del av kulturen, ikkje at kulturen er noko som er rundt menneska. *Praktisk visdom* består i tillegg til teoretisk kunnskap av metakunnskap og praktisk kunnskap. Medrekna også taus kunnskap. Med *dialogisk rettleiing* er det meint ei rettleiingsform som forandrar seg undervegs. Det blir leita etter tvil og områder der ein ikkje er sikker som skal utvikle eit realistisk bilete av røynda. Intellektuell og kontekstuell kunnskap skal belyse kvarandre og gje eit breiare bilete. Det er sentralt i dialogisk rettleiing at rettleiaren og den rettleia leitar etter ei felles forståing og symmetri i rettleiingsforholdet blir då sentralt. Innan den dialogiske rettleiinga inngår *refleksjon* som sentralt i rettleiingsforholdet. Dei to partane skal gjennom refleksjon bringe fram ny kunnskap (Skagen, 2004).

### **Rettleiing på grunnlag av systemteori**

Gjems og Linge definerer eit system som:

*«Når to eller fleire mennesker er saman over tid, danner de et system. Systemet preges av at individene danner sine egne regler for samhandling. Samhandlingen mellom personene danner mønster som gjenntar seg og vedvarer.»* (Gjems og Linge, 1991, s. 46).

Systemteori retta merksemda på relasjonar mellom menneske. Teorien er tverrfagleg og i fag som omhandlar menneskje vil systemet vere ei gruppe menneske som lever eller arbeider saman over tid. Eit system vil ha to ulike former for styring, indre og ytre styring. Indre styring er interaksjonar mellom menneska innad i systemet. Ytre styring derimot er korleis systemet tilpassar seg omgjevnadane, eller omgjevnadane tilpassar seg systemet (Gjems, 1995).

Systemteori er eit forsøk på å fange heilskapen ved mennesket sitt liv og det menneskeskapte samfunnet i ein teori. Skagen (2004) brukar tre sentrale omgrep for å forklare systemteori: heilskap, relasjonar og sirkularitet. Bak omgrepet *heilskap* ligg

tanken om at alle verdas fenomen heng saman og gjensidig påverkar kvarandre. Mennesket sine handlingar og reaksjonar vil innad i ein organisasjon påverke alle i organisasjonen. Dette på bakgrunn av at det er *relasjonar* mellom alle partar innad i ein organisasjon. Relasjonane vil påverke rettleiinga uansett om alle deltek eller ikkje. *Sirkularitet* i systemisk rettleiing blir brukt for å understreke dei ulike delane sin samanheng i det rettleiinga omhandlar (Skagen, 2004). Rettleiarrolla i systematisk rettleiing er open, men rettleiarer den som sterkast styrer eit rettleiingsforhold. Rettleiarer skal ikkje vere fag- eller kunnskapsorientert, men kunnskapen skal forhandlast fram av deltakarane. Det er i slike rettleiingsforhold eit ønskje om symmetri, samtidig som rettleiar har kunnskapen til å lede rettleiinga framover (Skagen, 2004).

Systemisk rettleiing kan vere vanskeleg å plassere i figur 2.3. der ein ser på grad av evidens og skjønn. Eg vil plassere denne langt til venstre på x-aksen, fordi teori om system og organisasjonar har høg grad av evidens.

## **LØFT**

Løft er ein handlingsretta metode prega av terapeutisk tenking. Løft fokuserer ikkje på problemet i like stor grad som andre terapeutiske metodar. Løft fokuserer heller på forandringar (Skagen, 2004). Denne metoden kan ifølgje Løw (2009) seiast å vere ein metode som legg vekt på å finne løysingar eller måtar å handtere eit problem eller dilemma på og å mobilisere den rettleia sine eigne ressursar. Løft finn i dag fotfeste i mange områder. Familieterapi, leiing, stresshandtering, samtalar med barn og rettleiing (Løw, 2009).

Det sentrale med LØFT er ifølgje Langslet (1999) at det å greie ut problema er mykje enklare enn å finne løysingar på dei. LØFT ser heller på kva som fungerer bra og korleis ein skal komme dit ein ønskjer å vere. Det å analysere nosituasjonen og problema som ligg føre i dag blir ikkje gjort innan denne typen rettleiing. Denne rettleiingsmodellen vil eg plassere langt til høgre på x-aksa i figur 2.3. Den har låg grad av evidens og høg grad av skjønn.

## **Mentoring**

Mentoring er eit lite avgrensa omgrep. Det blir brukt om både personlege og yrkesmessige emne. I den norske skulen har heller ikkje omgrepet tydeleg avgrensing. Der er omgrepet vanlegvis nytta der ein meir erfaren kollega rettleiar nyutdanna, men og i lærarens rettleiing av elevar. Knudsen definerer mentoring i boka *Mentor. Om å få frem det beste i et annet menneske* slik:

*«En mentor er en venn og trofast rådgiver. Mentor- prinsippet dreier seg om å lykkes sjølv gjennom å hjelpe andre mennesker å lykkes. Mentor – rollen innebærer å påta seg et spesielt ansvar og inngå i en spesiell relasjon, for å hjelpe et annet menneske – en protesjé eller en adept – å mestre sine oppgaver og sitt liv. Mentor- lederskap består i å utøve en form for lederskap som får frem det beste i andre mennesker, i medarbeiderene.» (Knudsen, 2001, s. 19).*

Ut frå denne definisjonen kan ein sjå at det å vere mentor i hovudsak handlar om å legge opp til og hjelpe andre menneskje med å lukkast. I figur 2.3. vil eg plassere mentoring under b), der den rettleia sitt skjønns blir komplementert av rettleiaren.

## **Meisterlære**

Tradisjonelt blir meisterlære sett på som ein rettleiingsmodell med hensikt å lære opp yrkesutøvarar innan handverksfag. Modellen stammar opphaveleg frå dei europeiske handverkslauga som oppstod i mellomalderen rundt år 1100. Som pedagogisk idé har meisterlære vore sentralt i opplæringa innan handverksfaget, også etter at handverkslauga vart færre (Skagen, 2004). I dag er meisterlære særleg mykje brukt i den vidaregåande skulen, der elevar etter to års undervisning på skulen tar dei to siste åra av utdanninga som lærling i bedrifter. At meisterlære tradisjonelt har vore i bruk i handverksyrker, har endra seg noko den siste tida. Meir moderne former for meisterlære har fått innpass i både forskning og kunst. Skagen (2004) framhevar at det sentrale i meisterlære som rettleiingsmetode, er balansen mellom å vise og å fortelje.

I Encyclopedia britannica er meisterlære definert slik:

*«Mesterlære er utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser».* (Encyclopedia britannica, 2012).

I høve til dagens praksis kan denne definisjonen synast noko streng og ein finn nok meisterlæresituasjonar som ikkje oppfyller denne definisjonen. Samtidig seier definisjonen tydeleg at meisterlære er utdanning i ein kunst, eit fag eller eit handverk.

Meisterlære som rettleiingsmodell kan ein på bakgrunn av graden av kunnskapsreproduksjon plassere langt til venstre i x-aksen i figur 2.3. Her vil det vere høg grad av evidens, og liten grad av skjønn.

### **Coaching**

Omgrepet coach tyder opphavleg «Vogn». Når ein snakkar om coach i rettleiingssamanheng handlar det om ei indre reise for den rettleia. Den rettleia får utvikla mental eller praktisk dugleik og beveger seg frå ein stad til ein annan i sine prestasjonar. Coaching som rettleiingsmodell har sitt opphav frå idretten i USA og tennistrenaren Timoty Gallwey. Etter kvart har coaching blitt overført til andre kontekstar, både innan utdanning og yrkesgrupper (Skagen, 2004). I følge (Berg, 2006) er coaching å hjelpe andre til å lukkast. Det er å hjelpe nokon til å nå sine mål ved å utvikle deira eigne talent. Metoden er å stille spørsmål, oppfordre til handling og gje tilbakemelding. Ved at individet utviklar tenkemåte, veremåte og læremåte skal det nå sine mål. Med coaching er hovudmålet endring som skal føre til eit godt liv, ein god jobb eller ei god fritid (Berg, 2006). Som rettleiingsmodell har denne modellen plass til venstre på x-aksen i figur 2.3.

## **2.9. Oppsummering**

Rettleiing er ein sentral del av det norske utdanningssystemet, og ein generell rettleiingsekspanjon i samfunnet er til stades. Rettleiingslandskapet er komplekst, og prega av ei rekke tradisjonar, modellar, kategoriar og perspektiv. Landskapet kan såleis vere vanskeleg å få ein oversikt over. Innan dette landskapet finn ein kollegaretleiing som er ein aktivitet som føregår kollegaar imellom. Hensikta med kollegaretleiinga bygger på den rettleia sine ønskjer om utvikling, vekst og læring. Dette blir oppnådd

ved refleksjon rundt tidlegare erfaringar og utvikling eller endring av praksisteorien. Kollegarettleiing er subjektiv og har eit uklårt meiningsinnhald både innan teori, og for folk flest. I denne avhandlinga ser eg på rettleiing mellom kollegaar i skulen. Eg har definert kollega uavhengig av kompetansenivå. Det vil sei at på ein skule er rektor, assistent og lærar alle kollegaar.

Til forskjell frå rettleiing, som er eit meir generelt omgrep, er kollegarettleiing ein aktivitet som alltid føregår kollegaar imellom. Hensikta er både individuell og kollektiv. Individuelt kan kollegarettleiing fungere som ein tryggleik for den enkelt, og i tillegg legge opp til utvikling og framtidig læring. Kollektivt gjer kollegarettleiing det mogleg å utvikle ein felles yrkeskunnskap og felles forståing blant kollegiet.

Ei av dei store utfordringane i skulen i dag er å oppfylle dei tre prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Ein debatt om pedagogikk og spesialpedagogikk, tilpassa opplæring og spesialundervisning, ligg som eit bakteppe for både funn og drøftingsdel. Det ligg føre tydelege forslag om å endre spesialundervisninga si form i dag. I forslaga ligg det ei dreining mot i større grad å implementere spesialundervisninga i den tilpassa opplæringa. Ved denne endringa ser eg det som naudsynt i større grad å drive kollegarettleiing for å sikre at lærarane saman utviklar ein god praksis for tilpassa opplæring.

Lærarane sin profesjonsetikk omhandlar deira daglege virke i eit kompleks yrke. Eit yrke som er utsett frå press frå mange hold. Pedagogiske prosessar krev i stor grad at lærarane utøver skjønn i sin kvardag. Likevel kan delar av lærarkvardagen betrast med evidensbasert kunnskap. Kollegarettleiing er i stor grad prega av skjønn og byggjer på praksisteori. Dei ulike kategoriane og modellane har ulik grad av skjønn og evidens. Dette kan forklare noko av deira eigenskapar.

Alt i alt ser eg på kollegarettleiing i eit stort perspektiv. Det er i stor grad prega av humanistisk tradisjon og handlar om å få fram det beste i kvarandre. Det at kollegaar samarbeider om å nå eit felles mål er kjernen i kollegarettleiinga. Rettleiinga kan syne seg gjennom alle kategoriar og modellar er har vist. Til dømes kan kollegarettleiing syne seg i IKT opplæring av dei tilsette på ein skule der IKT-ansvarlig er den som rettleiar. Ei slik form for kollegarettleiing vil ofte ha ei form som liknar meisterlære, og



høg grad av evidens. Eit døme frå den andre sida, der kollegarettleiinga har høgare grad av skjønn kan vere korleis ei konflikt i friminuttet blei løyst. Kollegarettleiinga er på bakgrunn av dette avhengig av konteksten rettleiingsforholdet finn seg i.



## **Del III: Metode**

## **Kap. 3: Framstilling og diskusjon av metodeval**

### **3.1. Innleiing**

Det er fleire faktorarar eg må ta omsyn til for å belyse problemstillinga:

*Kva meiningar har lærarar og assistentar på fire skular i dei to bykommunane om den kollegarettleiinga dei får innan pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid?*

Eg vil i denne delen klargjere korleis eg har teke omsyn til dei ulike faktorane som er gjort greie for i teoridelen. At metodevalet er teke på bakgrunn av problemstilling og forskingsspørsmål er naturleg. Denne delen inneheld ei vidare grunngjeving av metodevalet mitt: kvifor valet fall på kvantitativ føre kvalitativ metode. Eg har brukt surveyundersøking og har i denne delen klargjort kva ei surveyundersøking er. Både generelt og i mitt prosjekt spesielt. I denne typen undersøkingar er det sentralt med eit godt utval. Eg skal vidare presentere kva som kjenneteiknar eit godt utval og utfordringar i mi innhenting av utval. I alle vitskaplege undersøkingar er vitskapleg kvalitet sentralt. To sentrale omgrep samanfattar god datakvalitet. Reliabilitet og validitet. Eg har presentert desse kvalitetskriteria i høve til utfordringar i mi oppgåve. Alle vurderingar i eit forskingsprosjekt er underordna etiske prinsipp. Konfidensialitet, samtykke og informasjon er sentrale omgrep. Eg har avslutningsvis i denne delen presentert kva etiske utfordringar eg har stått overfor i mi undersøking og korleis eg har løyst desse på best mogleg måte for respondentane.

### **3.2. Avgrensingar**

Eg har medvite ikkje gått inn på maktforholdet i rettleiingsprosessar. Då vil eg hamne i den delen av rettleiingslandskapet som meir konkret går inn på rettleiingas innhald og struktur. Denne undersøkinga går ikkje djupare inn i dette. I spørjeskjemaet har eg stilt spørsmål ved kva diagnosar og vanskar lærarane møter i sin arbeidskvardag.

Diagnostisering av vanskar er ingen eksakt vitskap, og det ligg ikkje alltid ein diagnose til grunn for ein vanske. Dette gjer inndelinga mi av dei ulike vanskanane grov, men samtidig viktig for resultata. Det er viktig å belyse mangfaldet av utfordringar i den norske skulen. Eg går ikkje inn på definering av dei enkelte gruppene av vanskar. Dette er ei avgrensing for bruk av plass i oppgåva. Det blir i staden lagt til grunn den

generelle oppfatninga av dei ulike gruppene, og forklaringa av gruppene i spørjeskjemaet. Eg har verken i spørjeskjemaet eller i prosjektet elles skild mellom grupperettleiing og individuell rettleiing. Dette er ei avgrensing eg måtte ta for å snevre inn oppgåva. Veikskapen med denne avgrensinga er at kommunikasjonsprosessane i ei gruppe og i individuell rettleiing blir ulike. Eg vil difor miste eit perspektiv i behandlinga av emnet.

### **3.3. Kvalitativ eller kvantitativ metode**

Mi eiga arbeidserfaring var sentral i val av emnet til oppgåva. At eg har erfaring både frå skuleverket og helsevesenet gjorde at eg tidleg hadde tankar om kva eg ønskte å undersøke i masterprosjektet. Som eg tidlegare har vore inne på ligg både gode og dårlege erfaringar til grunn for valet av kollegarettleiing som emne. At eg sjølv har den praktiske erfaringa har nok gjort at eg på vegen gjennom prosjektet har sett fleire perspektiv enn om eg berre hadde hatt teoretisk kunnskap. Den praktiske erfaringa var sentral i valet av metode fordi eg på bakgrunn av desse hadde formeiningar om korleis eg kunne belyse emnet best mogleg. Metodevalet blei på bakgrunn av dette ein kvantitativ undersøkelse med spørjeskjema. Val av metode er naturleg å ta stilling til tidleg. At ein må ta eit val om metode så tidleg har med masteroppgåva si form. Det var viktig for meg å få spørjeskjemaet ut til respondentane før lærarane gjekk ut i sommarferie. Dei ulike metodane, kvalitativ og kvantitativ har ulike eigenskapar og belyser emne på ulike måtar. Den kvalitative metoden der ein ser grundig på få einingar kan til dømes vere feltobservasjonar eller samtaleintervju. Den kvalitative metoden gjev datamateriale framstilt som tekst. Kvantitativ metode omhandlar måling av variablar i større mengder einingar som ved survey-metoden eller bruk av eksperiment. I den kvantitative metoden får ein datamateriale framstilt som tal (Ringdal, 2001). Valet mitt fall på å bruke ein kvantitativ metode. Ønskje mitt var å belyse problemstillinga mi ved å bruke eit større tal respondentar enn eg kunne gjere med ein kvalitativ metode. Eg skal sjå på likskapar og ulikskapar i ei komparativ undersøking. Ei komparativ undersøking krev eit visst tal respondentar for å kunne sjå stabile samanhengar og mønster. For å kunne svare på ei problemstilling som er komparativ, er det heilt sentralt å ha data som kan målast mot kvarandre. Eit relativt stort data er naudsynt for å fange opp variasjonen og for å kunne bruke frekvens til å

sjå samanhengar. Med ei kvalitativ undersøking ville det ikkje vore mogleg å bruke data som ein kan telle. Eit anna poeng er at eg i forkant av undersøkinga hadde bestemt meg for at eg skulle undersøke likskapar og ulikskapar. Variablane var sett før undersøkinga tok til. Med ei kvalitativ undersøking ville nye problemstillingar dukka opp undervegs og tekstdata ville skapt rom for å skape variablar. Eit alternativ til valet mitt om å bruke kvantitativ metode var bruk av metodetriangulering, der eg vurderte bruk av spørjeskjema med oppfølgingsintervju av delar av respondentgruppa. Dette hadde vore gunstig med tanke på at eg kunne oppklara mistydingar frå spørjeskjemaet og fått meir utfyllande data om korleis lærarane oppfattar kollegaretteleinga dei får. Årsaka til at denne metoden vart valt vekk var at det ville teke for lang tid og for mykje plass i høve til masteroppgåva sitt omfang. Denne metoden vil eg utan tvil anbefale for vidare forskning innan emnet.

### **3.4. Utarbeiding av spørjeskjema**

I denne undersøkinga har eg gjennomført eit spørjeskjema for sjølvutfylling. Dette er sendt ut pr. post, ein såkalla post-survey. Denne typen survey har både fordelar og bakdelar. Fordelane med ein post-survey er at den krev lite arbeid og kostnadsinnsats for kvar respondent i høve til besøks og telefon-survey. Metoden er godt egna for store utval med geografisk spreining. Sjølv med store utval og spreining kan heile undersøkinga administrerast av ein person. Post-survey gjer det mogleg å sikre absolutt anonymitet. Den som gjennomfører undersøkinga kan administrere undersøking slik at det ikkje blir noko møte mellom respondent og intervjuar. Respondenten i ein post-survey har god tid til å svare og vel sjølv tempoet (Mordal, 1989). Ulempene med spørjeskjema er at dersom temaet ikkje fangar respondentens interesse, vil motivasjonen til å gjennomføre bli liten. Dette gjev ein låg svarprosent. Ein har ved spørjeundersøkingar heller ikkje kontroll med korleis respondenten oppfattar spørsmåla. Dersom respondentane oppfattar spørsmåla ulikt kan det påverke validiteten i undersøkinga (Ringdal, 2001). I høve til masteroppgåvas form og innhald tykkjer eg fordelane med ein survey er større enn ulempene. Ulempene er det stort sett mogleg å kompensere for i gjennomføringa.

I fasen med utarbeiding av spørjeskjema har eg brukt ein pretest. Pretest er ei utprøving av skjemaet før den opphavlege undersøkinga tek til. Det er vanleg å bruke forsøkspersonar som er lik utvalet eller fagpersonar innan bruk av spørjeskjema. Eit spørjeskjema kan ikkje endrast etter det er sendt ut og det kan difor vere formålstenleg å bruke ein slik test til å forbetre spørjeskjemaet i førekant (Grønmo, 2004). Bruk av pretestgruppe styrkar ei spørjeundersøking på fleire måtar. Grønmo (2004) nemner fem kvalitetskriterier for undersøkingar, som igjen fører til god reliabilitet og validitet. Kvalitetskriterier og reliabilitet og validitet er nærare presentert i eige kapittel. Ved å bruke pretest var det i førekant av hovudundersøkinga mogleg å vurdere kvaliteten. Mi pretestgruppe besto av åtte personar. Sju av desse er utdanna og arbeidar som lærarar, medan den siste er samfunnsplanleggar med nylig gjennomført masteroppgåveprosjekt. Denne gruppa har vore nyttig for å sjå kvar i spørjeskjemaet det er veikskarar. Om spørsmål er tvitydige, om svaralternativa er fullstendig uttømmende og om det var opphoping av enkelte svaralternativ på spørsmåla.

Eit spørsmål eg drøfta mykje i den innleiande fasen av spørjeskjemaet var om eg skulle ha tredelt eller seksdelt likertskala. Fordelane med ein seksdelt skala er at respondenten må gjere seg opp ei meining. Ingen av svarkategoriane vil vere heilt nøytrale. Dette kan vere ein bakdel der respondenten er i tvil. Då bør ein etter mi meining ha med veit ikkje- alternativet. Dette alternativet ønska eg ikkje å ha med fordi eg frykta opphoping av svar her. Skjemaet eg sende ut til pretestgruppa var med ein tredelt skala. Denne hadde svaralternativa liten, middels og stor. Etter å ha analysert svara frå pretestgruppa såg eg ikkje svaropp hoping. Med bakgrunn i dette tok eg valet om å gjennomføre spørjeundersøkinga med tredelt skala.

Sentralt i ein pretest er det å sjå etter manglande data, eller svar der respondenten har vore i tvil kva han skal svare. Dei normale svara er ikkje like interessante. Dersom det i pretesten ikkje er manglande data eller tvil, kan ein anta at respondenten har klart å gjere seg opp ei meining til spørsmålet. Eg hadde ingen manglande data, eller kommentarar om at spørsmål var vanskelege å forstå. Dette såg eg på som ei kvalitetssikring av skjemaet. Den forholdsvis store mengda manglande data i

undersøkinga trur eg har andre årsaker. Dette tek eg opp under kapittel 3.7. reliabilitet og validitet.

På bakgrunn av elementa over ser eg på pretesten som ein kvalitetssikrande del i utarbeidinga av spørjeskjemaet til dette prosjektet. Derimot ser eg ein tydeleg veikskap ved pretesten min. I pretestgruppa deltok det ingen assistentar. Dette kunne det med fordel gjort, då assistentar også var ein del av mitt utval.

### **3.5. Studien og utvalet**

Eg hadde eit ønskje om å sjå på likskapar og ulikskapar innan kollegarettleing i spesialpedagogisk arbeid i to norske bykommunar. For å sjå på likskapar og ulikskapar brukar ein ei komparativ studie, som vil seie at ein samanliknar resultatata for to ulike utval. I mitt tilfelle to skular i Tromsø og to skular i Oslo. For meg blei det då naturleg å velje Tromsø der eg er tilknytt universitetet og har budd dei siste åra. Grunngevinga for valet av Oslo som den andre byen er at eg for tida er busett der og dette kan forenkla oppfølginga av spørjeundersøkinga. Det var ikkje berre personlege årsaker til valet, men også faglege årsakar.

Dei to bykommunane Oslo og Tromsø er ulike. Oslo har eit meir klassesdelt samfunn med ein tydeleg aust og vestkant. Tromsø, derimot, er ein meir i høve til busetnad blanda by, utan denne tydelege klassesdelinga. Nord-sør spenningane mellom desse to byane kan vere interessante: Oslo som Noregs hovudstad og Tromsø som Nord-Noregs «hovudstad» og største by. Den generelle oppfatninga er nok at folkesetnaden i Tromsø har eit større fokus på primærnæringane sin verdi, då særleg fiskeri. Oslo, derimot, er ein by med større fokus på tertiærnæringane. Innvandringsandelen i dei to byane er 29,6 % for Oslo, og 9,6 % for Tromsø (SSB, 2012). Dette er nokre av forskjellane på dei to byane. Om nokon av desse kan ha innverknad på mine resultat er ikkje nøye drøfta, men ein kort presentasjon av ulikskapane mellom dei to byane er likevel på sin plass.

Etter at valet om byar var teke, sende eg søknad til kommunane sine utdanningsetatar og fekk klarsignal til å kontakte rektorar for å få respondentar. Utveljinga av skular var tilfeldig ved at eg brukte kommunane sine lister over skular. I staden for å sende e-post



tok eg valet om å ringe sidan det å snakke saman kanskje kunne gjere det enklare å få positiv tilbakemelding frå skular om å delta i undersøkinga. Skulane virka generelt positive til undersøkinga og såg klart nytta av å få belyst problemstillinga. Samtidig kunne det sjå ut som skuleverket har store belastningar i høve til mengda av forskning og kartlegging. Rektorane vegra seg for å pålegge sine tilsette fleire arbeidsoppgåver. Denne problemstillinga var eg medviten om i forkant. Eg ønska ikkje respondentskular der rektor hadde forventningar om låg svarprosent. Dette kriteriet gjorde nok at eg måtte kontakte fleire skular enn om dette kriteriet ikkje hadde lege til grunn.

Eg valde å kontakte barneskular. Dette gjorde eg fordi eg ønska å ha eit utval der alle skulane var i same kategori. Tromsø er ein forholdsvis liten by og talet på ungdomskular der er ganske lite. Sidan der er fleire barneskular såg eg på sjansen for å få klarsignal frå to respondentskular som større om eg hadde eit utval av barneskular i staden for ungdomskular. I samband med dette emnet spelar det ikkje, slik eg ser det, noko rolle om utvalet er frå barneskule eller ungdomskule.

Grovt kan ein dele utveljing av utval i to-grupper. Sannsynsutval og ikkje-sannsynsutval. Innan sannsynsutval er hovudprinsippet at alle einingar skal ha eit likt sannsyn for å bli trekt ut. Dette gjer at denne typen utval eignar seg til å generalisere frå utval til populasjon. Ikkje-sannsynsutval eignar seg ikkje til dette, men blir brukt av praktiske og økonomiske årsaker. Innan denne metoden for utval har ikkje einingane likt sannsyn for å bli trekt ut (Ringdal, 2001). I mi undersøking har eg eit ikkje sannsynsutval. Av dei tre typene ikkje sannsynsutval, kvoteutval, sluppmessig og teoretisk utveljing må mi undersøking seiast å ha eit sluppmessig utval. Dette kan grunngevast med at det ikkje er ei tilfeldig gruppe som melder seg som deltakar til prosjektet. Det er for det fyrste berre barneskular i Tromsø og Oslo som er aktuelle. Dei må vere representert i skulelistene til kommunen, rektor måtte vere til stades den bestemte dagen og takke ja til førespurnaden. Samstundes måtte den enkelte læraren vere til stades når rektor delte ut skjema. Det syner med andre ord at det er fleire forhold som gjer denne undersøkinga ikkje sannsynsuttalt og til sluppmessig vald.

Skjemaet er sendt til rektor som har ansvar for å vidareformidle det til respondentane. Rektor hadde ansvaret for å ta imot ferdigutfylte skjema som han returnerte til meg i

ferdigfrankert returkonvolutt. Alle vala rundt skjemaadministrasjonen er medvite frå mi side. Eg har gjort rektor ansvarlig fordi det er enklare å ha ein person å vende seg til og eventuelt purre på. Eg har også forsøkt og gjere skjemaet enklast mulig for skulane å administrere. Til dømes ved å legge ved ferdig utfylt svarkonvolutt merka med mitt namn for retur.

### **3.6. Svarprosent og utvalsstorleik**

Ringdal (2001) skriv om utvalsstorleik at dersom problemstillingane er kvantitative, som kor mange, kor store forskjellar, er det viktig å få eit så stort tal at samanlikningar ved å splitte utvalet i to blir nokolunde pålitelege. Utvalsstorleik på minst 50 – 100 er i slike tilfelle å føretrekke. I mitt tilfelle er det sendt ut 160 skjema, men det var berre 85 som blei delt ut til respondentar. Rektor blei beden i følgjeskriv om å dele ut til alle lærarar og assistentar. Dette har ikkje blitt gjort, noko som blir teke opp ved eit seinare høve.

For å oppnå stort nok utval måtte eg etter å ha motteke svara frå dei fire respondentaskulane, utvide undersøkinga. I Tromsø var det ikkje mogleg å purre på skule nummer 3 grunna pågåande streik i stat og kommune. Det var heller ikkje mogleg å få ein ny respondentaskule i Tromsø både grunna streiken og tidspress før sommarferien. I Tromsø måtte eg difor nøye meg med 25 respondentar. I Oslo hadde eg etter gjennomføringa av undersøkinga 19 svar frå skule 1 og eit svar frå skule 2. Dette sjølv etter gjentekne påminningar og purringar til skule 2. Sidan det no nærma seg sommarferien tok eg eit val om å erstatte skule 2 med skulen der eg sjølv jobbar. Dette var eit etisk dilemma eg drøfta og fann det etisk forsvarleg å gjennomføre. I utgangspunktet var det ikkje aktuelt for meg å bruke denne skulen som respondentaskule fordi personlege relasjonar kan påverke svarprosent og enkelt svar. I situasjonen eg hamna i med for få respondentar såg eg dette som einaste utvei for å få eit datagrunnlag som kunne brukast i ein komparativ analyse. Eg fann ei løysing som sikra god anonymitet for respondentane frå denne skulen. Variabelen alder blei respondentane bedd om ikkje å svare på og på variabelen klasstrinn blei respondentane bedd om å svare småtrinnet eller mellomtrinnet. Eg kjem difor ikkje til å bruke alder i analysen, men heller ansiennitet. På klasstrinnvariabelen kjem eg til å

gruppere respondentane i gruppene småtrinn og mellomtrinn. På skulen der eg sjølv jobbar presenterte eg undersøkinga på lærarmøte og forlet deretter møtet.

Respondentane blei spesifikt bedne om å legge utfylt skjema i posthylla mi og ikkje gje dei til meg personleg. Slik sikra eg respondentens anonymitet og dei som ønskja det gjennomførte undersøkinga.

Sidan det er 85 respondentar som har motteke skjema, må eg bruke dette talet til å rekne ut svarprosent. Etter å ha gjennomført undersøkinga sit eg igjen med svar frå 55 av dei 85 respondentar. Dette gjev ein svarprosent på 65. I dei to bykommunane har eg 25 svar frå Tromsø, og 30 svar frå Oslo. Kategorien Tromsø inneheld i underkant av det som er kravet til ei komparativ undersøking. Av årsakene som er nemnd over måtte eg likevel gjennomføre analysen med desse 55 svara. Svarprosenten i undersøkinga er sprikande, og varierer mellom 11 og 100. Dette kan skuldast mange forhold. Eg kan ikkje sikkert fastslå kva den sprikande svarprosenten skuldast. Som eg har vore inne på tidlegare har rektor hatt ansvaret å dele ut skjema. Det har ikkje vore mogleg å kontrollere at dette er gjort i høve til instruksane i informasjonsskrivet. At informasjonsskrivet ikkje har fanga interessa til respondentane kan ha hatt innverknad, sjølv om dette ikkje forklarar sprik i svarprosent. Spriket i svarprosenten kan snarare indikere at informasjonsskrivet ikkje har hatt innverknad på svarprosenten. Dersom informasjonsskrivet ikkje hadde fanga interessa ville nok svarprosenten vore jamt låg, utan dei store skilnadane. Tidspresset lærarane har, og den store påkjenninga med undersøkingar er andre faktorar som kan ha spela inn på svarprosenten.

Låg deltaking var noko eg på førehand frykta, og eg gjorde tiltak for å forhindre dette. For det fyrste sendte eg skjemaet ut til skular der rektor var positiv til prosjektet. Fleire av rektorane eg snakka med meinte det kom til å bli låg svarprosent på deira skule, og desse skulane utelet eg frå respondentgruppa. Det andre tiltaket eg gjennomførte var å utforme skjemaet slik at det var enkelt for respondentar å gjennomføre og administrere det. For det tredje hadde informasjonsskrivet som mål å få respondentane til å sjå nytta av prosjektet og få lyst til å gjennomføre det. Tiltaka ser ut til å ha vore vellukka sidan svarprosenten er 65. Dette forklarar likevel ikkje kvifor eg har eit forholdsvis lite utval. Det forklarast av det faktum at rektorane ikkje har delt ut spørjeskjemaet til alle sine tilsette. At rektorane skulle dele ut skjemaet til alle lærarar

og assistentar er kanskje ikkje kome tydeleg nok fram gjennom informasjonsskriv og i dialogen med rektorane. I etterpåklokskapens lys burde dette ha blitt endå tydelegare presisert.

### **3.7. Reliabilitet og Validitet**

Grønmo (2004) skriv om følgjande fem kriterier for kvalitetsvurdering av data: sanningsforplikting, vitskaplege prinsipp for logikk og språkbruk, utveljing av einingar, utveljing av informasjonstypar og gjennomføring av datainnsamlinga. To overordna kriterier samanfattar dei viktigaste aspekta ved god datakvalitet, reliabilitet og validitet (Grønmo, 2004). Eg vil vidare i denne delen gjere greie for reliabilitet og validitet. Fyrst generelt, deretter spesielt for dei delane av oppgåva mi som har kvalitetsutfordringar. Desse delane er haldningsspørsmål, spørsmålskvalitet og manglande data.

#### **3.7.1. Reliabilitet**

Reliabilitet tyder pålitelegskap og syner om gjentekne målingar med same måleinstrument gjev same resultat (Ringdal, 2001). Reliabilitet er eit kvalitetskriterie over data som er samla inn til ei undersøking. Reliabiliteten er høg dersom undersøkingsopplegget og datainnsamlinga gjev pålitelege data. Er samsvaret mellom to identiske målingar stor, er også reliabiliteten god. Dersom metodiske forhold gjer at variasjonane i datamateriale varierer, er reliabiliteten dårleg. I motsett fall er reliabiliteten god dersom variasjonane ikkje kan skuldast metodiske forhold. Undersøkinga må forståas på ein eintydig måte og bli systematisk og grundig gjennomført for at reliabiliteten skal vere god. Samt at dei fem overordna prinsipp for datakvalitet er ivaretekne (Grønmo, 2004). Det er vanlegvis lagt vekt på to typar reliabilitet: *stabilitet* og *ekvivalens*. *Stabilitet* syner samsvaret mellom data om same fenomen som er samla inn med same metode til ulik tid. Høg reliabilitet blir gjeve av at fenomenet som undersøkast er stabilt (Grønmo, 2004). Du kan til dømes ikkje undersøke gjennomsnittsfart på ein vegstrekning på to tidspunkt dersom fartsgrensa er endra i mellomtida. Fenomenet vil då ikkje vere stabilt. *Ekvivalens* fortel om samanlikning av data som er samla inn med same undersøkingsopplegg, men med ulike observatørar, ulike intervjuarar, ulike kodarar eller ulike forskarar. Ekvivalensen er høg dersom det er stort samsvar mellom data samla inn om same fenomen og med

undersøkingsopplegg, men med ulike personar (Grønmo, 2004). Eit døme på ein debatt om ekvivalens er debatten om kartleggingsprøver i Osloskulen. Her blir same fenomen undersøkt med same undersøkingsopplegg, men av eit stort tal lærarar. Ei anna form for ekvivalens er når fleire spørsmål i ei undersøking spør om det same. Dersom det er stort samsvar mellom svara på desse er det høg reliabilitet, ved lite samsvar liten reliabilitet. Det er ulike måtar å teste reliabiliteten på alt etter om det er stabilitet eller ekvivalens som skal testast (Grønmo, 2004). I undersøkinga mi kan ein vurdere både stabilitet og ekvivalens. Stabiliteten kan vurderast med at utfyllinga av skjema blei gjennomført til ulik tid innan ein periode på tre veker. Det kan ha vore hendingar på skulen som gjorde at læraren fekk ei anna oppfatting av sin arbeidsplass i perioden. Ekvivalens er ei meir relevant problemstilling i mi undersøking. Særleg er dette relevant sidan eg samla inn data frå min eigen arbeidsplass. Det at eg presenterte undersøkinga, og ikkje rektor som på dei andre skulane, kan ha hatt innverknad på dataresultata. Samtidig vil det blant rektorane på dei tre andre respondentenskulane vere ein ulik presentasjon av prosjektet sjølv om informasjonsskriv var eit verkemiddel for å hindre dette. Trivsel og kvalitet er omgrep som kan vere vanskeleg å lage spørsmål som måler godt. Ein må då finne ut om spørsmåla måler det same. Om dei seks spørsmåla om rettleiingskvalitet og dei to spørsmåla om trivsel måler rettleiingskvalitet og trivsel. Den mest brukte statistiske metoden for å finne ut dette forholdet mellom indikatorane er Cronbachs Alpha (Kleven, Hjørdemaal, og Tveit, 2011).

**Tabell 3.1. Cronbachs Alpha og korrelasjon for variablane trivsel og rettleiingskvalitet**

Emne	Cronbachs Alpha (Reliabilitet)	Korrelasjon mellom indikatorane
Trivsel	.701	.541
Rettleiingskvalitet	.644	.232

Ut frå tabellen er spørsmåla om trivsel innanfor 0,7, som er nedre grense for tilfredsstillande reliabilitet (Ringdal, 2001). Det akseptable nedre nivå for korrelasjon er 0,3. Koeffisienten for trivsel er over det akseptable nivået, og reliabiliteten på spørsmåla om trivsel er god. På spørsmåla om rettleiingskvalitet er både Cronbachs Alpha og indikatoren for korrelasjon under det akseptable nivået. Dersom ein har under ti indikatorar på fenomenet som skal studerast vil alphakoeffisienten vere

sensitiv, og det vil vere vanleg å få låge koeffisientar (Pallant, 2010). Dette kan vere ei av årsakene til låg alphakoeffisient. Ei anna årsak kan vere at enkeltspørsmål trekk ned alphakoeffisienten ved at dei ikkje spør om rettleiingskvalitet. For å finne ut dette kan ein gjennomføre ein analyse i Spss der ein får fram alphakoeffisient dersom enkeltspørsmål er utelatt (Vedlegg 7). Denne tabellen syner at dersom spørsmål 36 «*Eg kjenner meg åleine om problem som oppstår i klassen*» hadde vore utelatt hadde alphakoeffisienten vore 0,779, altså godt innanfor det nedre akseptable nivået. Dette vil sei at spørsmål 36 ikkje i stor grad måler rettleiingskvalitet. Forklaringa på dette er at spørsmål 36 er vekta feil. Denne feilvektinga gjeld og spørsmål 37, men der er ikkje utslaga like store. På desse to spørsmåla er det negativt å svare i stor grad, medan det på dei fire andre spørsmåla er positivt å svare i stor grad. Dersom desse spørsmåla hadde blitt stilt slik at vektinga var lik med dei fire andre spørsmåla ville nok alphakoeffisienten, og reliabiliteten i spørsmåla kring rettleiingskvalitet vore betre. Dette har og innverknad på korrelasjonen mellom spørsmåla, som fortel om dei måler same fenomen.

På bakgrunn av analysane med Chronbachs Alpha kan ein konkludere med at spørsmåla på trivsel har god reliabilitet. Bortsett frå spørsmål 36 og 37 har også spørsmåla som omhandlar rettleiingskvalitet god reliabilitet.

### **3.7.2. Validitet**

Validitet tyder å vere gyldig og vil seie om ein måler det ein faktisk ønskjer å måle (Ringdal, 2001). Validitet refererer til forholdet mellom teoretisk og operasjonelle definisjonar av omgrep. Den teoretiske definisjonen gjer klart kva forskaren har til hensikt å studere, medan den operasjonelle definisjonen avgjer kva som faktisk blir studert (Grønmo, 2004). Om undersøkingsopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillinga. Validiteten er lav dersom opplegget gjev svar som ikkje samsvarar til problemstillinga. Slik undersøker du i realiteten noko anna enn det problemstillinga seier. Motsett får ein høg validitet ved systematisk innsamling av data, og metodar som passar til problemstillinga. Det er fleire ulike typar validitet, eg vil her presentere dei som er relevante for mi undersøking og kvifor. Omgrepsvaliditet blir brukt om tolking av eit mål på ein eigenskap som er vanskelig å definere operasjonelt.

Ved måling av haldningar er omgrepsvaliditet særleg aktuelt (Ringdal, 2001). I undersøkinga mi er omgrepsvaliditet relevant fordi fleire av spørsmåla omhandlar haldningar. Blant anna til korleis læraren oppfattar rettleiinga på sin skule. Innhaldsvaliditet er ei anna form for validitet som er relevant i mi oppgåva. Innhaldsvaliditet omhandlar kor dekkande den operasjonelle definisjonen er til den teoretiske definisjonen. Eit spørsmål som ikkje er fullstendig utfyllande har såleis låg innhaldsvaliditet fordi operasjonaliseringa av svaralternativ ikkje fyller den teoretiske ramma til spørsmålet.

### **3.7.3. Ytre og indre validitet**

Omgrepet validitet brukast òg i samanhengen årsaksanalysar. Her er det snakk om indre og ytre validitet. Med ytre validitet er det meint om funna kan generaliserast til populasjonen (Ringdal, 2001). Å generalisere til populasjonen har aldri vore hensikta med mitt prosjekt, sidan eg har eit slumpmessig ikkje- sannsynsutval kan heller ikkje mine funn generaliserast til populasjonen. Dette gjer den ytre validiteten i oppgåva låg. Med god indre validitet er det meint at ein kan stole på tolking som blir framsett på grunnlag av relasjonar mellom variablar (Kleven, et al., 2011). Tredjevariablar er eit omgrep Kleven, et al. (2011) brukar om variablar som ikkje er kjent, men som likevel påverkar samanhengen mellom dei kjente variablane.

### **3.7.4. Spørsmåla og deira kvalitet**

I eit spørjeskjema er det sentralt å ha høg kvalitet på spørsmåla. Spørsmåla må gje deg svar på det du ønskjer svar på. Det er ein utfordrande jobb å finne spørsmål som gjev deg svar på det du ønskjer å få svar på. Eg har i stor grad stilt spørsmål som gjev valide svar, men enkelte av mine spørsmål kunne eg stilt annleis for å auka spørsmålskvaliteten. Desse vil eg her drøfte korleis kunne vore stilt annleis.

Eg stiller spørsmål ved kva rettleiingsmodellar lærarane kjenner og har delteke i bruk av. Rettleiingsmodellar kan ha forskjellige namn, eller ikkje namn i det heile. Difor har eg i spørjeskjemaet gjeve ei kort innføring i kvar modell (Sjå vedlegg 1). Dette er for at respondentane skal ha felles forståing for spørsmålet, samt å forstå kva eg spør etter. Med andre ord for å auke reliabiliteten i undersøkinga. Hensikta med spørsmålet om kjennskap til rettleiingsmodellar er å få ein oversikt over kva rettleiingsmodellar som er

i bruk på mine respondentskular. Oversikten av rettleiingsmodellar er henta frå boka / *veiledningens landskap* (Skagen, 2004).

Underrepresentasjon vil sei at færre enn det reelle talet på respondentar har svart på eit enkelt svaralternativ. I denne delen av spørjeskjemaet kan ein bruke konstruktivistisk/dynamisk rettleiing som eit døme. Det å «lufter problem», eller « få tømme seg» for frustrasjon ser eg på som denne forma for rettleiing. Det er ikkje å forvente at alle respondentane ser på denne typen rettleiing som det same. Dette gjer at det truleg er fleire enn gjennomsnittet eg operera med som opplever denne typen rettleiing. Ein snakkar då om ein underrepresentasjon. Dette går ut over innhaldsvaliditeten i prosjektet. Eit anna sentralt aspekt som også går ut over innhaldsvaliditeten er at respondentane kan bruke rettleiingsmodellar eg ikkje har spurt om. På denne måten kan rettleiinga i skulen i mi undersøking stå fram som meir negativ enn den i røynda er.

Nokre spørsmål er formulert med denne starten *i min jobb som lærar*. Her burde eg brukt eit anna omgrep. Eller utelate *som lærar*. Dette er fordi undersøkinga har gått ut til assistentar i tillegg til lærarar, og assistentane er på grunn av spørsmålsstillinga utelat frå spørsmålet. Dette kan kanskje og forklare noko av dei manglande data som syner seg i desse spørsmåla. Dette går ut over validiteten i undersøkinga, og er ein systematisk målefeil.

### **3.7.5. Manglande data**

Ifølgje Ringdal (2001) refererer manglande data (MD) til hol i datamatrissa som til dømes skuldast at enkelte personar ikkje svara på alle spørsmåla i eit intervju eller spørjeskjema. MD er tilfeldig og ikkje systematisk. I og med at eg brukar SPSS som program til å arbeide med data er det mogleg å legge inn MD der data manglar. Ved å gjere dette vil einingane med minst ein manglande variabel bli utelatne frå analysen. Dersom det er store mengder MD kan dette føre til at utvalet blir lite i enkelte analysar. Det er difor viktig å berge mest mogleg data.

Eit grep eg har gjort for å berge noko data er å samle klassesetrinna 1-4 og 5-7 i to kategoriar. Årsaka til dette er at fleire av respondentane har på spørsmålet om kva



klassetrinn dei arbeidar på svart 1-4, småtrinnet, mellomtrinnet osv. På denne måten utelet eg ein del MD, utan at det går særleg ut over analysen min. Det manglande datamaterialet på spørsmål som omhandlar tilfredsheit og prioritering og tilrettelegging frå skuleleiing er i alle tilfelle manglande svar. Ved denne typen manglande data er det ikkje mogleg å berge datamaterialet. Dette blir ein veikskap i analysen av desse spørsmåla, særleg sidan datagrunnlaget i utgangspunktet var noko lavt.

### **3.8. Ethiske refleksjonar rundt prosjektet**

Sidan denne oppgåva handlar om kollegarettleiing er det ikkje problemstillingar som omhandlar barna i skulen direkte. Slik sett er det ikkje naudsynt å innhente samtykke frå føresette (NESH, 2009). Den største etiske problemstillinga eg ser er lojalitet i personalet. Undersøkinga kan komme til å avdekke eigenskapar ved den spesialpedagogisk ansvarlige på kvar enkelt skule. Den kan, heilt feilaktig, bli oppfatta som ei undersøking som skal avdekke kor god jobb spesialpedagogen gjer. Undersøkinga skal sjå på systemet, og ikkje den ansvarlige spesialpedagog på skulen. Noko som for meg har vore viktig å presisere for å få valide svar i undersøkinga.

#### **3.8.1. Nære relasjonar**

«veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som sikrer mot å styrke mestringskompetansen gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier.» (Tveiten, 2011, s.149).

Definisjonen til Tveiten syner to sentrale delar av rettleiinga. Den faglege delen der hovudvekta ligg på fagkunnskapen. Den andre delen er det relasjonelle og humanistiske som legg opp til at den som blir rettleia skal istandsette ein refleksjonsprosess kring rettleiingsemnet. Dette meiner eg stiller personlege krav til rettleiaren. Krav som omhandlar kommunikasjon og relasjonsbygging til den rettleia. Med dette blir rettleiing ein tosidig prosess, fagleg og personleg. I kollegiet kan det kanskje difor vere vanskelegare å gjennomføre god rettleiing sidan eit kollegaforhold kan røre det personlege planet sterkt. Kjem ein inn som forskar vil ein møte begge sidene. Både det faglege og det personlege. Eg trur desse kan komme i konflikt med

kvarandre og ein kan få svar som ikkje speglar røynda og svekker validiteten. Om eit spørsmål i undersøkinga mi spør om kunnskapane til ein god kamerat og kollega, vil kanskje informanten nyansere svaret eller ikkje svare riktig. Det som og kan oppstå og kanskje er vel så sannsynleg, er at informanten sit med eit for godt inntrykk av kollegaen. Dette kan føre til at informanten ikkje tek seg tid til å reflektere over spørsmålet før eit positivt svar kjem.

### **3.8.2. Konfidensialitet i kollegaretleiing**

Når det kjem til konfidensialitet er dette i mi oppgåve særst viktig. Det vil ikkje bli lagra sensitive personopplysningar og skulen vil bli gjort anonym så langt det lar seg gjere. Gjennom oppgåva vil skulane vere å kjenne att for informantane på kvar enkelt skule, men ikkje for andre som ikkje har kjennskap til prosjektet. Ingen av skulane eg brukar må på nokon måte kunne identifiserast i den endelege versjonen av masteroppgåva. Dette er viktig for å skåne både tilsette og elevar i skulen. Dersom det i oppgåva mi kjem fram at dei tilsette på ein bestemt skule meiner dei får for dårleg rettleiing rundt spesialpedagogiske problemstillingar, kan dette by på utfordringar for skulen. Skulen kan få dårleg ry og foreldre med barn som får spesialundervisning kan stille spørjeteikn ved skulens arbeid. I yttarste konsekvens kan det ende med eit taparstempel for skulen og for elevane på den. Noko som sjølvstakt ikkje er riktig ut frå ei mastergradsundersøking eg har gjort. Det vil by på problem for læraren som er spesialpedagogisk ansvarlig på skulen. Denne vil då få sin arbeidsinnsats og eigenskapar dømt i ei mastergradsoppgåve. Dette er feil, uansett om oppfatningane av rettleiinga på skulen er god eller dårleg. Alt i alt kan ein seie at dersom konfidensialitetsprinsippet blir brote kan oppgåva i verste fall fungere som ein offentlig gapestokk.

### **3.8.3. Tilbakeføring av resultat**

Tilbakeføring av resultata er ei retningslinje (NESH, 2009) eg meiner handlar mest om folkeskikk. Dersom ein brukar mykje av tida til andre for å utrette noko sjølv, er det på sin plass å gje noko tilbake. Kva ein vil gje tilbake er sjølvstakt forskjellig frå prosjekt til prosjekt. I mitt prosjekt ser eg for meg at eg gjev skulane eit eksemplar av den ferdige oppgåva. I denne vil skulane vere anonymisert, men tilsette på ein skule som har vore

med i undersøkinga klarar nok å identifisere seg sjølv. I dette tilfellet kan enkeltlærarar sitt arbeid bli identifisert. Då det i oppgåva er fokus på systemet, ser eg heller på oppgåveeksemplaret som eit verkty til refleksjon og endring enn på eit verkty til å dømme andre sitt arbeid. Eg har stor tiltru til kvar enkelt skule og at dei nyttar resultatata slik dei er meint nytta. Eit anna aspekt ved tilbakeføring av data og det å gje noko tilbake er vanskelig å sjå på førehand. Forsking kan føre til refleksjon og endring i organisasjonen. Både informantar og deira arbeidsplass kan bruke forskingsprosjekt til å endre sine arbeidsmetodar. Dersom det på bakgrunn av mi undersøking blir erkjent at det på den enkelte skule kan gjerast endringar som er til det beste for eleven, har eg gjeve noko tilbake.

I tillegg til å by skulane oppgåveeksemplar har eg budd dei på eit besøk av meg for å fortelje om funna i etterkant av undersøkinga. Det er viktig for meg å syne skulane at eg set pris på deira bidrag til undersøkinga mi.

#### **3.8.4. Informasjon om prosjektet**

I ei slik undersøking eg har gjennomført er det naudsynt å gje god informasjon om kva eg ønskjer å undersøke. Dette gjer eg av fleire grunnar. Med problemstillinga mi ser eg ikkje noko fare for at svara i spørsmåla mistar sin validitet ved at informanten har god kjennskap til måla ved undersøkinga. Det kan kanskje heller vere ein fordel ved at informanten byrjar å reflektere over emnet allereie under lesing av informasjonsskrivet. Den generelle oppfatninga av læraren sin arbeidskvardag er at læraren brukar for mykje tid på papirarbeid, og for lite tid til elevane. Som forskar bør du difor ha gode grunnar for å laste yrkesgruppa med meir papirarbeid. Dersom læraren meiner prosjektet er godt, vil han ta seg tid til å gjennomføre det. God informasjon på førehand kan i tillegg ufarleggjere deltaking i eit forskingsprosjekt. Du kan som forskar ved hjelp av eit slik informasjonsskriv skape tillit. Med det kan du kanskje også auke svarprosenten i undersøkinga. Det at respondenten les informasjonsskriv i forkant kan få informanten til å reflektere over tema i førekant og gje ein positiv innverknad på resultatet. Det kan medverke til å auke validiteten i undersøkinga.

### **3.8.5. Samtykke**

I mitt prosjekt har eg ikkje behov for å halde tilbake informasjon for å få dei forskingsresultata eg treng. Difor blir prinsippet om informert og fritt samtykke handheva (NESH, 2009). Dette punktet er nært knytt til punktet om informasjon som er nemnd i avsnittet over. I tillegg er det viktig at samtykket er fritt. I oppgåva mi vil prosjektet, i form av spørjeskjema, bli sendt ut til skuleleiing, og deretter formidla vidare til informantane. I den samanheng er det viktig å presisere at skuleleiing ikkje kan pålegge lærarar å delta i prosjektet. Her kan det oppstå ein vanskelig situasjon for forskaren dersom rektor opplyser om at det er friviljug. Vil det då bli nok informantar til å gjennomføre prosjektet? Dette trur eg kan løysast ved at informasjonsskrivet framstiller prosjektet som samfunnsnyttig. I omgrepet fritt ligg det også at informantane kan trekke seg frå prosjektet når som helst i undersøkinga og utan noko form for grunngjeving (NESH, 2009). Dette er sentralt fordi det kan kome spørsmål som informanten ikkje ønskjer å svare på. Det kan vere spørsmål om kollegaar som er vanskelige. Lojalitetsspørsmålet som eg har vore inne på tidlegare i oppgåva kan kome opp. I mi oppgåve trudde eg ikkje dette vil førekome, men det kan gje ein tryggleik for informanten å ha kjennskap til dette på førehand. Problemet med informasjonsskriv kan vere ei formalisering av prosjektet og informanten kan tykkje det er skummelt å delta. I mitt tilfelle meiner eg det må brukast informasjonsskriv. I andre tilfelle er det kanskje ikkje naudsynt.

### **3.9. Oppsummering**

Etter å ha gjennomført dette prosjektet ser eg fleire punkt der eg burde gjort andre val. Eg vil vidare presentere desse områda, og vurdere kva lærdom eg har teke av dette. Eg skulle blant anna ønskja at eg hadde betre førehandskunnskap før eg gav meg i kast med spørjeskjemaet. Dette kunne gjeve meg svar som enklare kunne drøftast opp mot gjeldande litteratur og teori. Eg ville blant anna stilt spørsmål kring refleksjon, utvikling og praksisteori i høve til handlings- og refleksjonsmetoden.

Når det kjem til metodeval er eg framleis sikker på at valet om å ha ein kvantitativ tilnærming var det riktige. Eg fikk belyst emnet med eit forholdsvis stort tal respondentar, og gjorde interessante funn. Derimot kunne eg kanskje med ein

kvalitativ metode oppklåra fleire av spørsmåla eg tykkjer manglar i mitt spørjeskjema. Som lærarens syn på kor viktig det er med praksisteori og kollegarettleiing i høve til tilpassa opplæring.

Datainnsamlinga mi hadde nokre utfordringar underveis. Streiken i kommune og stat kom ikkje gunstig ut for mi oppgåve. Dette gjorde det ikkje mogleg å purre på respondentaskular, og til å finne nye respondentaskular. Dette kunne eg ikkje gjere noko med, og blir følgjeleg ikkje vidare nemnd. Når det kjem til mine val av respondentaskular ser eg at strategien min som vellukka. Eg ville ikkje bruke respondentaskular der rektor var negativ til prosjektet, eller hadde små forhåpningar om dei tilsette si deltaking. På to skular ser dette ut til å ha lukkast, men på to har deltakinga likevel vore svært lav.

Ser ein på dei etiske retningslinjene kan eg ikkje sjå områder eg burde ha handla annleis. Anonymiteten er ivareteken, sidan eg ikkje direkte har vore i kontakt med respondentane. I oppgåva er heller ikkje respondentane mogleg å identifisere på nokon måte. Gjennomføringa av samtykke og informasjon om prosjektet vart handtert gjennom informasjonsskrivet, som presisera friviljugskap, informasjon og konfidensialitet. Tilbakeføring av resultat er ikkje mogleg å drøfte før skulen er besøkt, og dei har fått eit eksemplar av oppgåva. Når det kjem til det faktum at eg brukte min eigen arbeidsplass som respondentaskule er det etiske problemstillingar. Dette kan ha endra svara til respondentane, svarprosenten kan ha vore høgare enn den normalt ville vore, og eg kunne nok med detektivarbeid identifisere respondentane. I høve desse forholda meiner eg denne etiske problemstillinga er løyst på best mogleg vis.



## **Del IV: Analyse**

## Kap. 4: Presentasjon og analyse av data

### 4.1. Innleiing

I denne delen av oppgåva skal eg presentere funna i undersøkinga mi. Det teoretiske rammeverket gjev grunnlag for å drøfte funna opp mot problemstillinga i oppgåva. Dette kapitlet er todelt. I første del har eg skjematisk presentert informasjon om skulane, respondentane og svarprosenten. Vidare i andre del har eg presentert funna på dei enkelte spørsmåla frå spørjeskjemaet. Resultat vil vere presentert deskriptivt. Eg har kommentert ulikskap der dette er funne, der det er funne likskap har eg kommentert gjennomsnittet av dei fire respondentskulane.

### 4.2. Deltakarar

#### 4.2.1. Informasjon om skulane og respondentgruppa

I dette delkapitlet skal eg presentere dei fire respondentskulane og kva som kjenneteiknar respondentgruppa mi. Denne presentasjonen vil innehalde skulestorleik, om respondentane har godkjent pedagogisk utdanning, kva stilling respondentane innehar og kjønnsfordelinga på respondentane. Eg har i denne delen også med ein skjematisk oversikt over svarprosenten på dei enkelte skulane.

#### Skulestorleik. Elevtal og tilsette

Storleiken på dei ulike skulane har eg fått som informasjon frå rektor på dei ulike skulane, og tala fordeler seg som i tabell 4.1. under.

**Tabell 4.1. Tilsette og elevar på respondentskulane. Frekvens**

Skule	A	B	C	D
Elevtal	281	530	234	286
Tilsette	41	50	32	30

Tabellen syner at skulane varierer i storleik. Den største har 530 elevar medan den minste har 234 elevar. Talet tilsette hjå den største skulen er 50, medan det ved den minste er 30. Alle skulane er 1-7 skular og det er to frå Tromsø og to frå Oslo.



## Utdanningsnivå

Frå den enkelte skule sin rektor ba eg om informasjon om kor stor del av dei tilsette på skulen som hadde godkjent pedagogisk utdanning. Med godkjent pedagogisk utdanning har eg sett fullført lærarutdanning 3 eller 4 år som kriterium. Fordelinga er som i tabell 4.2.

**Tabell 4.2. Tilsette med og utan godkjent pedagogisk utdanning. Prosent og frekvens**

Skulenummer	A	B	C	D
Tilsette med godkjent pedagogisk utdanning	83 % (34)	82 % (41)	75 % (24)	73 % (22)
Tilsette utan godkjent pedagogisk utdanning	17 % (7)	18 % (9)	25 % (8)	27 % (8)

På dei ulike skulane er det rimeleg lik fordeling på tilsette med og utan godkjent pedagogisk utdanning. Skule A og B, som er respondentkulane frå Oslo er det noko større del tilsette med godkjent pedagogisk utdanning enn det er på skulane i Tromsø, som i tabellen er skule C og D. Skule A har størst del tilsette med godkjent pedagogisk utdanning på 83 %, mens skule D har lågast del med 73 %.

### 4.2.2. Informasjon om respondentane

I dette kapitlet skal eg gje ei oversikt over respondentgruppa. Denne oversikten inneheld kjønnsfordeling, stilling og om respondentane arbeidar på småtrinnet eller mellomtrinnet. Datamaterialet er henta frå spørsmåla i spørjeskjemaet som omhandlar informasjon om respondentane (vedlegg 1).

#### Kjønn

Kjønnsfordelinga i den norske skulen syner etter tal frå NOU (2003:16) *I første rekke* 92 % kvinner på småtrinnet og 68 % på mellomtrinnet. I spørjeskjemaet stilte eg spørsmål om kjønn. Svara fordelte seg slik som tabell 4.3. syner.

**Tabell 4.3. Kjønnsfordeling. Prosent og frekvens**

Kjønn	Tromsø	Oslo	Total
Mann	24 % (6)	30 % (9)	27 % (15)
Kvinne	76 % (19)	70 % (21)	73 % (40)

Kjønnsfordelinga på respondentane i mi undersøking er 73 % kvinner og 27 % menn. Det er små forskjellar mellom dei to byane. Sidan tala mine er frå barneskulen er dei ikkje direkte samanliknbare med tala frå NOU (2003:16) / *første rekke*, men dei gjev ein indikasjon på at røynda er forholdsvis godt spegla når det kjem til kjønnsfordeling.

### Stilling

På bakgrunn av spørsmål i spørjeskjemaet om kva stilling respondentane arbeidar i fordeler respondentgruppa seg i kategoriane i tabell 4.4.

**Tabell 4.4. Stilling. Prosent og frekvens.**

Stilling	Tromsø	Oslo	Total
Kontaktlærer (Klassestyrar)	48 % (12)	70 % (21)	60 % (33)
Assistent	24 % (6)	3 % (1)	13 % (7)
Faglærer	16 % (4)	13 % (4)	15 % (8)
Spesialpedagog, ressurslærer eller spesiallærer	8 % (2)	13 % (4)	11 % (6)
Anna stillingsbeskrivelse	4 % (1)	0	2 % (1)

I mi respondentgruppe er det 60 % kontaktlærarar. Det er noko større del kontaktlærarar frå respondentane frå Oslo enn frå Tromsø. Assistentar utgjær ein større del av respondentgruppa i Tromsø enn i Oslo. I Tromsø er om lag 1 av 4 respondentar assistentar, mens det i Oslo berre er 1 av 30. Dei tre siste stillingsbeskrivingane i tabellen har rimeleg lik og låg representasjon i begge kommunane.

### 4.2.3. Svarprosent

I alle forskingsprosjekt er svarprosent ein sentral del for å kunne avgjere om forskinga held god kvalitet. Vidare gjer eg greie for svarprosenten i mitt prosjekt. I tabellen under er svarprosenten framstilt.

**Tabell 4.5. Svarprosent**

By	Skule	Utdelte spørjeskjema (frekvens)	Svar (frekvens)	Svarprosent
Oslo	A	19	19	100 %
	B	23	11	48 %
Tromsø	C	18	2	11 %
	D	25	23	92 %
Total		85	55	65 %

I følge listene til skulane hadde det maksimale respondenttalet mitt vore 153 (sjå tilsette i tabell 4.1), og med ein svarprosent på ca. 50 hadde eg hatt 75 respondentar. Sidan skjema ikkje er levert ut til alle lærarane, men berre til 85 har eg med 55 respondentar 65 i svarprosent. Ein ser frå tabellen at på skule A og B som er frå Oslo er det til saman 30 respondentar, noko som utgjær 54,5 % av respondentane. Frå skulane C og D som er frå Tromsø er det 25 respondentar, desse utgjær 45,5 % av respondentgruppa.

I undersøkinga mi var det sentralt å få ein svarprosent som var høg nok til å få eit utval av akseptabel storleik. Som eg har vore inne på i metoddelen sett Ringdal (2001) kriteria for denne typen undersøkingar til 50-100 respondentar. Med svarprosent på 65 hamnar eg difor innanfor denne grensa.

#### **4.2.4. Oppsummering av respondentinformasjon**

Skulane i mi respondentgruppe er av noko ulik storleik. Den største har 530 elevar, mens den minste har 234 elevar. Det vil naturlegvis også være skilnad i talet på tilsette på skulane, den største har 50 tilsette og den minste 30. På skulane er det rimeleg lik fordeling i tal på tilsette med godkjent pedagogisk utdanning. Om lag 80 % av dei tilsette har dette. Kjønnfordelinga blant respondentane speglar kjønnfordelinga i skulen godt med 73 % kvinner og 27 % menn. Respondentane i mi undersøking arbeida i størst grad som kontaktlærarar. Denne gruppa utgjær 60 % av respondentgruppa. Elles er gruppa samansett av om lag 10-15 % frå kvar av gruppene assistent, faglærer og spesialpedagog/ressurslærer/spesiallærer. Svarprosenten frå dei fire skulane er 65 % og sikrar at undersøkinga har akseptabel utvalsstorleik.

#### **4.3. Presentasjon og analyse av resultat**

I denne delen av oppgåva skal eg presentere resultata av undersøkinga mi. Det teoretiske rammeverket gjev grunnlag for å drøfte funna opp mot problemstillinga i oppgåva. Resultat vil vere presentert deskriptivt. Eg har kommentert ulikskap der dette er funne, der det er funne likskap har eg kommentert gjennomsnittet av dei fire respondentskulane.

I denne gjennomgangen vil eg presentere dei viktigaste funna på kvart spørsmål. Eg har med omsyn til plassbruk henta ut det viktigaste frå tabellane, og presentert dette i meir lesarvenlege tabellar i teksten. For å bruke deskriptiv statistikk og sjå ulikskap og likskapar må grensa for dette settast, og denne gjeld for tabellane utover i kapittelet. Eg har sett grensa på meir enn 0,3 i skilje på gjennomsnittsverdien. Dette vil sei at dersom gjennomsnittsverdien i Tromsø skil 0,3 frå gjennomsnittsverdien i Oslo seier eg at funna er ulike, og i motsett fall med mindre enn 0,3 i skilje er funna like. I enkelte analysar har eg presentert prosent. I desse analysane er prosentverdien med å styrke premisset på 0,3 for likskap eller ulikskap. Premisset på 0,3 er strengt, noko som vil sei at det skal vere rimeleg store forskjellar i datamateriale for at eg kan sei at funna er ulike. Dette er naudsynt fordi datamateriale er lite, og ekstremverdiar har då stor påverknad på resultatata. Det kan og diskutert bruk av same premisset for ulikskap i forskjellige skalaar. Dette er ei skjønnsvurdering for å forenkle i høve til lesaren. Det er tre ulike skalaar i spørjeskjemaet mitt:

- (A) : Spørsmålet om hyppigheit av rettleiing har ein seksdelt skala med alternativa 1: dagleg, 2: vekentleg, 3: månadleg, 4: halvårlig, 5: årlig og 6: aldri. Høge svar gjev difor låg hyppigheit, og låge svar høg hyppigheit.
- (B) : På spørsmåla om spesialpedagogiske utfordringar er skalaen firedelt, med 0: Nei, 1: Ja, i liten grad, 2: Ja, i middels grad 3: Ja, i stor grad. I denne skalaen syner låge tal liten grad og større tal større grad.
- (C) : På spørsmåla som er tredelte med 1: liten, 2: middels og 3: stor har ein skala der låge tal syner liten grad og større tal større grad.

Sidan det i denne undersøkinga er tre ulike skalaar i svaralternativa kan ikkje dei ulike spørsmåla direkte samanliknast med kvarandre. Spørsmåla sine skalaar er best egna til å sjå tendensar i respondentane sine meiningar og oppfatningar av kollegarettleiing. Eg har ikkje sett opp intervall for gjennomsnittet, men vil heller skjønsmessig anta kva intervall gjennomsnittsverdien ligg i. Dette er gjort fordi eg i avhandlinga ser etter tendensar, og ikkje eksakte kategoriseringar av respondentanes meiningar. For å gjere resultatata under enklare å lese har eg presentert dei ulike skalaane i tabellteksten i gjennomgangen av resultatata.

### 4.3.1. Spesialpedagogiske utfordringar i mi klasse

Spørsmålet «I min jobb som lærar møter eg elevar med følgjande utfordringar» har til hensikt å syne mangfaldet i den norske skulen. Ved å synleggjere mangfaldet er ein argumentasjon om kor viktig kollegarettleing er meir legitim. Eg spør i dette spørsmålet etter lærarens subjektive oppfatning av kva vanskar dei møter i deira arbeidskvardag. Samtidig blir det for læraren ei tolking av dei ulike utfordringane åtferdsvanskar, sosiale og emosjonelle vanskar psykisk utviklingshemming osv. Dei ulike utfordringane er kort forklart med stikkord i spørjeskjemaet for at respondentane skal ha ein mest mogleg lik oppfatning av kva eg som spørsmålsstillar legg i utfordringane. Denne forklaringa er overflatisk, og er i eit spørjeskjema nøydt til å være det. Det let seg ikkje gjere å forklare så komplekse omgrep som utfordringane er med stikkord.

**Tabell 4.6. Utfordringar i klassen.**

Utfordring	Tromsø	Oslo	Gjennomsnitt
Åtferdsvanskar	1.21	1.73	1.5
Sosiale og emosjonelle vanskar	.96	1.07	1.02
Psykisk utviklingshemming	.84	.21	.5
Nedsett funksjonsevne	.52	.43	.47
Lærevanskar	1	1.43	1.23
Lese- og skrivevanskar	1.25	1.74	1.51
Språkvanskar	1.26	1.48	1.38
Matematikkvanskar	1.04	1.29	1.17

Merknad: Verdiane er utregna på bakgrunn av verdiane i skala B.: 0: Nei, 1: Ja, i liten grad, 2: Ja, i middels grad og 3: Ja, i stor grad.

Tabellen syner kva vanskar som representerer dei største utfordringane for utvalet. Ein kan lese ut frå tabellen at åtferdsvanskar og lese- og skrivevanskar er høgt representert med rundt 1,5 i gjennomsnitt. Psykisk utviklingshemming og nedsett funksjonsevne er lavt representert med rundt 0,5 i gjennomsnitt.

Ved halvparten av indikatorane er det forskjell mellom byane. I Tromsø arbeidar respondentane i undersøkinga i større grad med barn med psykisk utviklingshemming. Likevel er det på mine respondentskular, både Tromsø og i Oslo låg frekvens av utfordringar knytt til psykisk utviklingshemma. Gjennomsnitt 0,5. I Oslo møter respondentane i større grad utfordringane lærevanskar, lese- og skrivevanskar og åtferdsvanskar.

### 4.3.2. Rettleiingskategoriar

Under overskrifta rettleiingskategoriar ser eg det naudsynt å presentere tre tabellar.

For å synleggjere bruken av rettleiingskategoriar har eg i spørjeskjemaet stilt følgjande spørsmål: «*Eg opplever den spesialpedagogiske rettleiinga eg får frå fagansvarlig i spesialpedagogikk, eller andre kollegaar som.*»

Ønske om korleis rettleiingskategoriane i omfang blir brukt i framtida har eg kartlagt med spørsmålet «*Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne rettleiingskategorien blir typen rettleiing blir.*» Eg har vidare i kapitlet presentert resultatata for dei ulike kategoriane i tre tabellar. Ein tabell der eg ser på uformell og formell rettleiing, ein med fagleg og personleg og i den siste tabellen har eg presentert korleis resultatata og framtidsønske på kollegarettleiing med likt og ulikt kompetansenivå er.

**Tabell 4.7. Uformell og formell kollegarettleiing. I dag og i morgon.**

Kollegarettleiing i dag.		Gjennomsnitt av svaralternativ	Fordeling i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
Uformell	Tromsø	1.74	35 % (8)	57 % (13)	9 % (2)
	Oslo	1.62	41 % (12)	55 % (16)	3 % (1)
	Gj.snitt	1.67	38 %	56 %	6 %
Formell	Tromsø	1.35	70 % (16)	26 % (6)	4 % (1)
	Oslo	1.34	66 % (19)	34 % (10)	0
	Gj.snitt	1.35	68 %	30 %	2 %
<b>Ønske om kollegarettleiing i framtida</b>			<b>Redusert</b>	<b>Som i dag</b>	<b>Auka</b>
Uformell	Tromsø	2.61	0	39 % (9)	61 % (14)
	Oslo	2.56	4 % (1)	37 % (10)	59 % (16)
	Gj.snitt	2.58	2 %	38 %	60 %
Formell	Tromsø	2.73	0	25 % (6)	75 % (16)
	Oslo	2.65	0	35 % (9)	65 % (17)
	Gj.snitt	2.69	0	30 %	70 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utregna på bakgrunn av verdiane i skala C. 1: Liten grad (reduert), 2: Middels grad (som i dag) og 3: Stor grad (auka). Tala i parentes utgjer frekvens.

Tabellen syner at respondentane i middels eller liten grad oppfattar kollegarettleiinga dei får som uformell og formell. Det er små forskjellar mellom dei to bykommunane. I minst grad oppfattar respondentane rettleiing dei får som formell, med 68 % innan svarkategorien liten grad.

Respondentane sine ønskjer om uformell og formell rettleiing i framtida er tydelege. 60 % av respondentane ønskjer den uformelle kollegarettleiinga auka. For den formelle

kollegarettleiinga er tala endå klarare, der ønskjer 70 % av respondentane ein auke. Nær sagt ingen ønskjer reduksjon av denne forma for kollegarettleiing.

**Tabell 4.8. Personleg eller fagleg kollegarettleiing. I dag og i morgon.**

Kollegarettleiing i dag.		Gjennomsnitt av svaralternativ	Fordeling i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Fagleg</b>	Tromsø	<b>1.48</b>	57 % (13)	39 % (9)	4 % (1)
	Oslo	<b>1.28</b>	72 % (21)	28 % (8)	0
	Gj.snitt	<b>1.37</b>	64,5 %	33,5 %	2 %
<b>Personleg</b>	Tromsø	<b>1.41</b>	68 % (15)	23 % (5)	9 % (2)
	Oslo	<b>1.29</b>	75 % (21)	21 % (6)	4 % (1)
	Gj.snitt	<b>1.34</b>	71,5 %	22 %	6,5 %
<b>Ønskje om kollegarettleiing i framtida</b>					
			<b>Redusert</b>	<b>Som i dag</b>	<b>Auka</b>
<b>Fagleg</b>	Tromsø	<b>2.70</b>	0	30 % (7)	70 % (16)
	Oslo	<b>2.69</b>	0	31 % (8)	69 % (18)
	Gj.snitt	<b>2.69</b>	0	30,5 %	69,5 %
<b>Personleg</b>	Tromsø	<b>2.52</b>	0	48 % (11)	52 % (12)
	Oslo	<b>2.50</b>	0	50 % (13)	50 % (13)
	Gj.snitt	<b>2.51</b>	0	49 %	51 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utregna på bakgrunn av verdiane i skala C. 1: Liten grad (reduert), 2: Middels grad (som i dag) og 3: Stor grad (auka). Tala i parentes utgjør frekvens.

Tabell 4.8. syner at respondentane i lita grad oppfattar kollegarettleiinga dei får som fagleg eller personleg. Forskjellane på dei to bykommunane er små, men ein noko større del har i Oslo svara at dei opplever rettleiinga i liten grad.

Ønskje til respondentane om fagleg og personleg rettleiing i framtida syner at om lag 70 % vil ha ein auke i den faglege rettleiinga, mens for den personlege ønskjer halvparten ein auke og den andre halvparten ønskjer at rettleiinga skal være som i dag. Ingen av respondentane ønskjer at den faglege og personlege rettleiinga skal reduserast.

**Tabell 4.9. Kompetansenivå i kollegarettleiinga. I dag og i morgon.**

Kollegarettleiing i dag.		Gjennomsnitt av svaralternativ	Fordeling i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Likt kompetansenivå</b>	Tromsø	<b>1.83</b>	26 % (6)	65 % (15)	9 % (2)
	Oslo	<b>1.72</b>	41 % (12)	45 % (13)	14 % (4)
	Gj.snitt	<b>1.77</b>	33,5 %	55 %	11,5 %
<b>Ulikt kompetansenivå</b>	Tromsø	<b>1.64</b>	40 % (9)	55 % (12)	5 % (1)
	Oslo	<b>1.57</b>	50 % (14)	43 % (12)	7 % (2)
	Gj.snitt	<b>1.60</b>	45 %	49 %	6 %
<b>Ønskje om kollegarettleiing i framtida</b>					
			<b>Redusert</b>	<b>Som i dag</b>	<b>Auka</b>
<b>Likt kompetansenivå</b>	Tromsø	<b>2.52</b>	0	48 % (11)	52 % (12)
	Oslo	<b>2.42</b>	4 % (1)	50 % (13)	46 % (12)
	Gj.snitt	<b>2.47</b>	2 %	49 %	48 %
<b>Ulikt kompetansenivå</b>	Tromsø	<b>2.41</b>	0	59 % (13)	41 % (9)
	Oslo	<b>2.63</b>	0	37 % (10)	63 % (17)
	Gj.snitt	<b>2.53</b>	0	48 %	52 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utregna på bakgrunn av verdiane i skala C. 1: Liten grad (reduisert), 2: Middels grad (som i dag) og 3: Stor grad (auka). Tala i parentes utgjør frekvens.

Tabellen over syner at respondentane i liten eller middels grad får rettleiing der det er likt eller ulikt kompetansenivå mellom rettlear og den rettleidde. Dette kan virke sjølvmotseiande sidan dei må ha rettleiing frå ein av delane. Alternativt, og meir truleg er dette eit uttrykk frå respondentane at dei har generelt lite rettleiing. Innan begge kategoriane er det noko større del respondentar som svarar liten grad i Oslo enn i Tromsø. og noko større del middels grad i Tromsø. Utifrå premisset på 0,3 er det likevel likskap i funna.

Ønskje om auka rettleiing innan dei to kategoriane syner at om lag halvparten ønskjer rettleiinga som i dag, mens halvparten ser helst at den hadde vore auka. Nær sagt ingen ønskjer rettleiinga med likt og ulikt kompetansenivå redusert. Det er stort samsvar mellom byane i ønskje om desse kategoriane rettleiing i framtida.

### **Oppsummering rettleiingskategoriar**

Ut frå tabell 4.7, 4.8 og 4.9. kan vi sjå korleis respondentane i Oslo og Tromsø oppfattar rettleiinga dei får. Funna i Tromsø og Oslo er i stor grad like. Over halvparten oppfattar rettleiinga i liten grad som formell (68 %), fagleg (64,5 %) og personlig (71,5 %).

Gjennomsnittleg oppfattar respondentane i størst grad rettleiinga dei får som uformell (1.67) og med lik kompetanse (1.77) frå rettlear. Rettleiinga dei i størst grad opplever



å få er rettleiing med likt kompetansenivå på deltakarane. Der svarar 11,5 % at dei får denne typen rettleiing i stor grad.

Tabellane syner korleis respondentane ønskjer omfanget av rettleiinga i framtida. Det er her små forskjellar mellom byane Tromsø og Oslo. Innan alle kategoriane, bortsett frå ulik kompetanse har over halvparten ønskje om auka rettleiing. Alle verdiane ligg mellom 2.47 og 2.69. Dette indikera at den generelle tendensen er at lærarar ønskjer meir rettleiing. Dei kategoriane flest ønskjer meir rettleiing innan er, med prosent i parentes, formell (70 %), fagleg (69,5 %) og uformell (60 %). Innan dei andre kategoriane ligg ønskje om auka rettleiing på ca. 50 %. Nær sagt ingen ønskjer rettleiinga redusert.

### 4.3.3. Rettleiingsmodellar

For å få ein oversikt over respondentane sine kjennskapar til rettleiingsmodellar stilte eg følgjande spørsmål: «Følgjande rettleiingsmodellar har eg 1: ingen kjennskap til 2: teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av eller 3: delteke i bruk av.» Som eg var inne på i teoridelen byggjer desse modellane på ulike perspektiv, tradisjonar og grad av evidens. Eg har vidare presentert resultatane i tre tabellar. I den fyrste tabellen har eg presentert modellane som har sprunge ut frå kommunikasjonsteoriar og psykoterapeutiske og pedagogiske teoriar, mens det i den andre tabellen er modellar som spring ut frå praktisk yrkesverksemd. I den siste tabellen er gjennomsnittet av alle modellane presentert.

**Tabell 4.10. Kjennskap til rettleiingsmodellar 1. Prosent og frekvens**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Fordeling i svaralternativ		
			Ingen kjennskap til.	Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk.	Delteke i bruk av.
<b>Handling- og refleksjonsmodellen</b>	Tromsø	<b>1.79</b>	38 % (9)	46 % (11)	17 % (4)
	Oslo	<b>2.18</b>	29 % (8)	25 % (7)	46 % (13)
	Gj.snitt	<b>2.00</b>	33,5 %	35,5 %	31,5 %
<b>Gestaltrettleiing</b>	Tromsø	<b>1.72</b>	32 % (8)	64 % (16)	4 % (1)
	Oslo	<b>1.48</b>	59 % (17)	34 % (10)	7 % (2)
	Gj.snitt	<b>1.59</b>	45,5 %	49 %	5,5 %
<b>Konstruktivistisk eller dynamisk rettleiing</b>	Tromsø	<b>1.68</b>	36 % (9)	60 % (15)	4 % (1)
	Oslo	<b>1.83</b>	38 % (11)	41 % (12)	21 % (6)
	Gj.snitt	<b>1.76</b>	37 %	50,5 %	12,5 %
<b>Løft eller Systemrettleiing</b>	Tromsø	<b>1.56</b>	48 % (12)	48 % (12)	4 % (1)
	Oslo	<b>1.70</b>	50 % (15)	30 % (9)	20 % (6)
	Gj.snitt	<b>1.64</b>	49 %	39 %	12 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Ingen kjennskap til, 2: Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av og 3: Delteke i bruk av.

Av modellar er handling og refleksjonsmodellen den respondentane i størst grad kjenner til. Innan denne modellen er det og ulikskap mellom dei to byane. Respondentar i Oslo har større kjennskap til modellen enn respondentar frå Tromsø. Gestaltrettleiing, konstruktivistisk eller dynamisk rettleiing og Løft eller systemrettleiing har respondentane i Oslo og Tromsø om lag lik kjennskap til. 50 % eller meir har kjennskap til desse modellane.

**Tabell 4.11. Kjennskap til rettleiingsmodellar 2. Prosent og frekvens.**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Fordeling i svaralternativ		
			Ingen kjennskap til.	Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk.	Delteke i bruk av.
<b>Mentoring</b>	Tromsø	<b>2.28</b>	8 % (2)	56 % (14)	36 % (9)
	Oslo	<b>2.07</b>	25 % (7)	43 % (12)	32 % (9)
	Gj.snitt	<b>2.17</b>	16,5 %	49,5 %	34 %
<b>Meisterlære</b>	Tromsø	<b>1.92</b>	28 % (7)	52 % (13)	20 % (5)
	Oslo	<b>1.59</b>	55 % (16)	31 % (9)	14 % (4)
	Gj.snitt	<b>1.74</b>	41,5 %	41,5 %	17 %
<b>Coaching</b>	Tromsø	<b>2.00</b>	12 % (3)	76 % (19)	12 % (3)
	Oslo	<b>2.03</b>	28 % (8)	41 % (12)	31 % (9)
	Gj.snitt	<b>2.02</b>	20 %	58,5 %	21,5 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Ingen kjennskap til, 2: Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av og 3: Delteke i bruk av.

Respondentanes kjennskap til modellane mentoring og coaching er lik mellom byane. I Tromsø (1.92) har respondentane noko større kjennskap til meisterlære enn i Oslo (1.59). Blant respondentane har 80 % eller meir kjennskap til coaching og mentoring, mens for meisterlære er desse tala noko lågare med i underkant av 60 %.

**Tabell 4.12. Kjennskap til rettleiingsmodellar. Gjennomsnitt av alle modellar.**

		Fordeling i svaralternativ		
		Ingen kjennskap til.	Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk.	Delteke i bruk av.
<b>Total</b>	Tromsø	29 %	57 %	14 %
	Oslo	41 %	35 %	24 %
	Gj.snitt	35 %	46 %	19 %

I svarkategoriene har respondentane i Oslo delteke i bruk av rettleiingsmodellane oftare enn respondentane i Tromsø. 24 % mot Tromsø 14 %. Av respondentar som ikkje har kjennskap til modellane er det fleire i Oslo enn i Tromsø. 41 % mot 29 %. 57 % mot 35 %. Samla sett har under 19 % delteke i rettleiing med modellane i mitt spørjeskjema. Over 65 % har derimot teoretisk kjennskap til modellane.

#### 4.3.4. Omfang av rettleiinga

For å gje ein oversikt over omfanget av rettleiinga respondentane får har eg stilt følgjande spørsmål: *Kor ofte har du tilbod om rettleiing av «1: fagansvarleg spesialpedagog på din skule, 2: leiinga på din skule, 3: andre kollegaar på din skule?»* dette spørsmålet syner tendensar i omfanget av kollegarettleiinga og kven respondentane får denne kollegarettleiinga av.

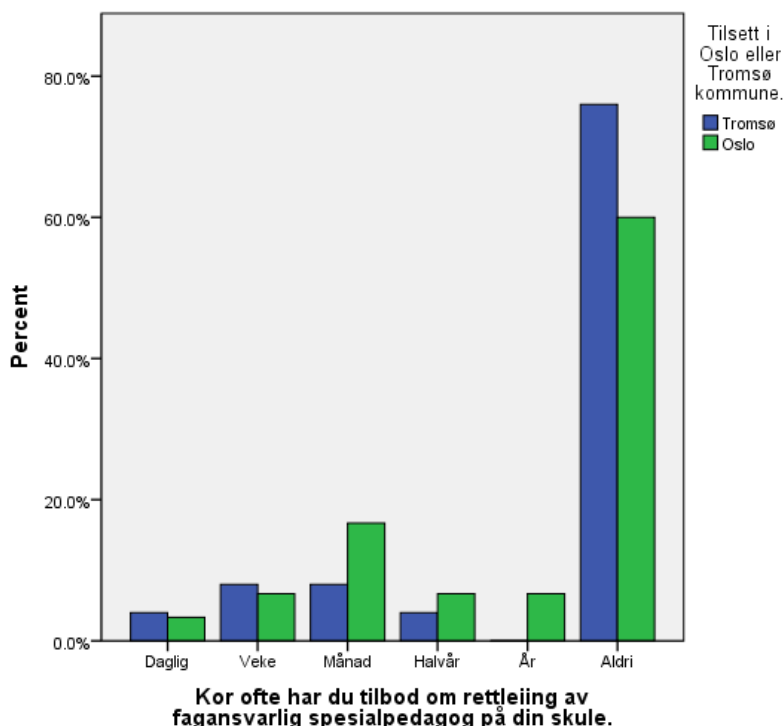
**Tabell 4.13. Omfang av kollegarettleiing frå fagansvarleg spesialpedagog.**

	Tromsø	Oslo	Gjennomsnitt
<b>Gjennomsnitt av svaralternativ</b>	5.16	4.87	5.00

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala A. 1: Dagleg, 2: Vekentleg, 3: Månadleg, 4: Halvårleg, 5: Årleg og 6: Aldri.

Tabell 4.13. syner gjennomsnitt av respondentane sine svar på kor ofte dei får kollegarettleiing frå ansvarleg spesialpedagog på skulen. Det er små forskjellar mellom dei to byane. Samla sett får respondentane gjennomsnittleg kollegarettleiing frå fagansvarleg spesialpedagog ein gong i året.

**Tabell 4.14. Omfang av kollegarettleiing frå fagansvarleg spesialpedagog. Prosent.**



Tabell 4.14. gjev ein grafisk oversikt over kor ofte respondentane får kollegarettleiing frå spesialpedagogisk ansvarleg på deira skule. Tabellen syner at flesteparten aldri får

denne forma for kollegarettleing. Tabell 4.14. utfyller inntrykket frå tabell 4.13. og syner at få respondentar svarar gjennomsnittsverdien årleg, mens mange svarar at dei aldri får denne forma for rettleiing. Resultata i dei to byane er forholdsvis like, men større del av respondentane i Tromsø får aldri denne forma for rettleiing.

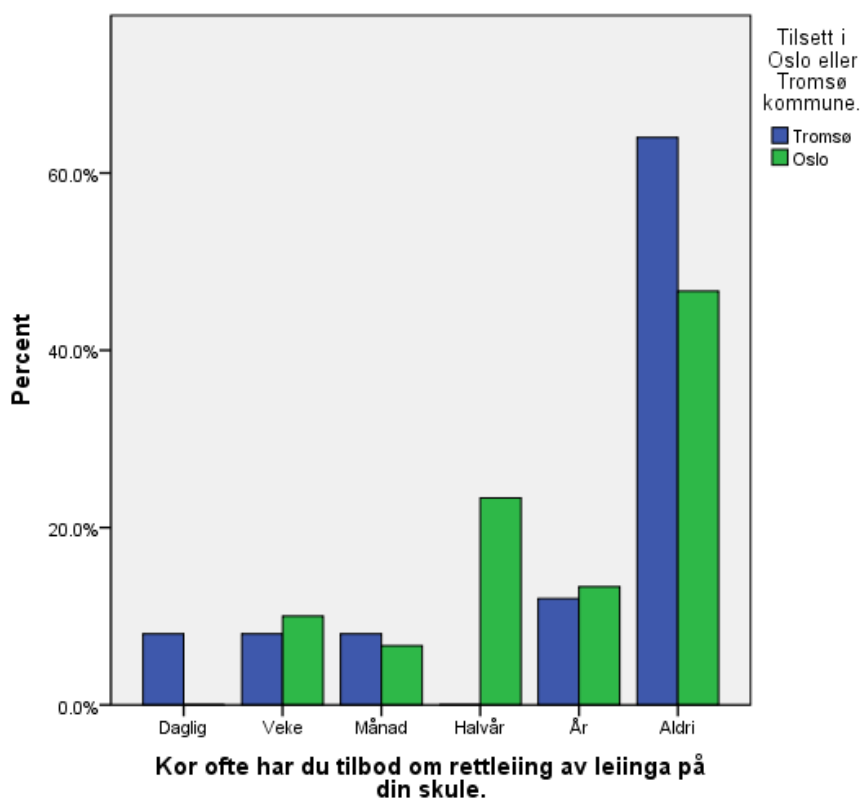
**Tabell 4.15. Omfang av kollegarettleing frå skuleleiing.**

	Tromsø	Oslo	Gjennomsnitt
<b>Gjennomsnitt av svaralternativ</b>	4.92	4.80	4.85

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala A. 1: Dagleg, 2: Vekentleg, 3: Månadleg, 4: Halvårleg, 5: Årleg og 6: Aldri.

Tabellen fortel korleis respondentane oppfattar omfanget av kollegarettleinga dei får frå skuleleiinga. Resultata er like mellom dei to bykommunane og syner at dei får rettleiing frå skuleleiing gjennomsnittleg litt oftare enn årleg.

**Tabell 4.16. Omfang av kollegarettleing frå skuleleiing. Prosent.**



Tabell 4.16. supplerer tabell 4.15. ved å syne svarfordelinga. Grafen dreier tydeleg mot høgre og har overvekt av svar i alternativet aldri. Det er noko forskjell mellom dei to byane på svaralternativet aldri der respondentane frå Tromsø er hyppigare representert. På svaralternativet halvårleg er respondentane frå Oslo hyppigare

representert. Den generelle tendensen blant respondentane er tydeleg på at dei fleste får denne rettleiinga i lita grad.

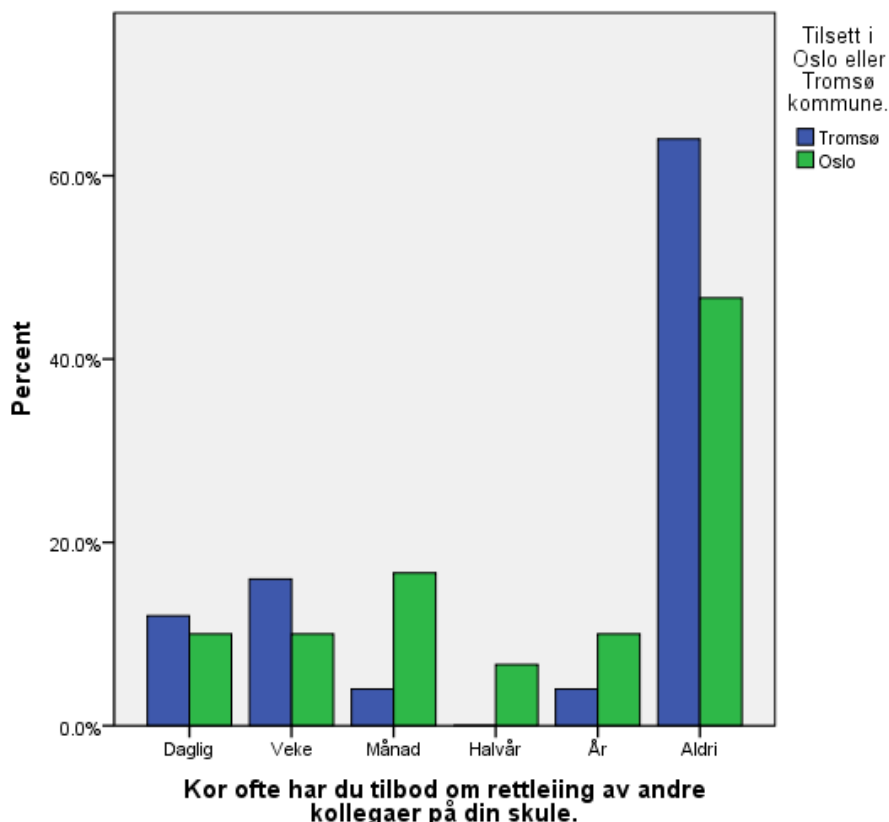
**Tabell 4.17. Omfang av kollegarettleiing frå andre kollegaar.**

	Tromsø	Oslo	Gjennomsnitt
<b>Gjennomsnitt av svaralternativ</b>	4.60	4.37	4.47

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala A. 1: Dagleg, 2: Vekentleg, 3: Månadleg, 4: Halvårleg, 5: Årleg og 6: Aldri.

Omfanget av kollegarettleiing frå andre kollegaar ligg om lag på 4,5. Dette vil sei at respondentane har tilbod om denne typen rettleiing ein stad mellom årleg og halvårleg. Det er ubetydelege forskjellar mellom dei to bykommunane innan denne forma for kollegarettleiing.

**Tabell 4.18. Omfang av kollegarettleiing frå andre kollegaar. Prosent.**



Tabell 4.18. er i likskap med dei andre tabellane som omhandlar omfang av kollegarettleiinga høgrevridd. Om lag halvparten har aldri tilbod om kollegarettleiing frå andre kollegaar. Det er noko ulikskap i denne tabellen. Fleire respondentar frå Tromsø enn frå Oslo har aldri tilbod om kollegarettleiing av andre kollegaar på deira

skule. Samtidig har fleire respondentar frå Tromsø tilbod om rettleiing dagleg og vekentleg. Det blir difor få respondentar frå Tromsø i kategoriane månad, halvår og år.

### Oppsummering omfang av kollegarettleiing

Som ei oppsummering av tabellane og figurane som syner omfanget av respondentane si kollegarettleiing frå ulikt hald kan ein sei at den generelle tendensen er at rettleiinga i omfang er lita. Gjennomsnittet spriker mellom om lag 4 til 5. det vil sei mellom halvårleg og årleg. I dei aller fleste tilfelle ligg delen av respondentar som aldri får tilbod om rettleiing over 40 %, i fleire tilfelle langt over.

#### 4.3.5. Hinder for kollegarettleiing

For å kartlegge kva lærarane ser på som dei største hindringane for kollegarettleiing har eg stilt følgjande spørsmål: «*Dei største hindringane for å få, eller å få gjennomført god kollegarettleiing er. 1: tid, 2: kompetanse, 3: ønskje eller behov og 4: tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing.*» I tabellane 4.19.- 4.22. har eg presentert funna for desse fire spørsmåla.

**Tabell 4.19. Tid som hinder for kollegarettleiing**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Tid</b>	Tromsø	<b>2.56</b>	8 % (2)	28 % (7)	64 % (16)
	Oslo	<b>2.76</b>	7 % (2)	10 % (3)	83 % (24)
	Gj.snitt	<b>2.67</b>	8 %	19 %	74 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

Tabellen over syner at tid er eit vesentleg hinder for god kollegarettleiing.

Gjennomsnittsverdien syner heile 2.67 og i fordelinga av svaralternativ er tyngden på svaralternativet stor. I Oslo meiner 83 % at tid er eit hinder for god kollegarettleiing, mens tala for Tromsø er 64 %. Berre 8 % meiner tid er ei lita hindring for god kollegarettleiing.

**Tabell 4.20. Kompetanse som hinder for kollegaretleiing**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Kompetanse</b>	Tromsø	<b>1.96</b>	25 % (6)	54 % (13)	21 % (5)
	Oslo	<b>1.74</b>	41 % (11)	44 % (12)	15 % (4)
	Gj.snitt	<b>1.84</b>	33 %	49 %	18 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

Kompetanse som hinder for god kollegaretleiing er det utifrå tabellen delte oppfatningar om. Det er forholdsvis like oppfatningar i dei to bykommunane, sjølv om respondentane frå Tromsø meiner det er eit noko større hinder enn respondentane frå Oslo. Tala gjer at tabellen dreiar noko mot venstre, som vil sei mot lite hinder. Samtidig er det ei svaropphoping i svarkategorien middels der om lag 50 % av respondentane hamnar.

**Tabell 4.21. Ønskje eller behov som hinder for kollegaretleiing**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Ønskje eller behov</b>	Tromsø	<b>1.84</b>	36 % (9)	44 % (11)	20 % (5)
	Oslo	<b>1.63</b>	52 % (14)	33 % (9)	15 % (4)
	Gj.snitt	<b>1.73</b>	44 %	39 %	18 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

I tabell 4.21. ser ein at ønskje eller behov for kollegaretleiing i liten eller middels grad er eit hinder for god kollegaretleiing. Det er små skilnader på dei to bykommunane, men respondentane i Oslo svarar noko hyppigare liten, mens respondentane i Tromsø svarar noko hyppigare middels og stor. Gjennomsnittleg fordelar svara seg med om lag 80 % på svarkategoriene liten og middels.

**Tabell 4.22. Tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing hindrar kollegaretleiing**

	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing</b>	Tromsø	<b>1.87</b>	30 % (7)	52 % (12)	17 % (4)
	Oslo	<b>2.58</b>	8 % (2)	25 % (6)	67 % (16)
	Gj.snitt	<b>2.23</b>	19 %	39 %	42 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.



Tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing er i Oslo eit stort hinder for god kollegarettleiing. Dette meiner heile 67 % av respondentane i Oslo, mot berre 17 % i Tromsø. I Tromsø meiner respondentane i større grad at dette er eit middels eller lite hinder. Samla sett ser over 40 % på dette som eit stort hinder, mens 19 % ser på dette som eit lite hinder.

### Oppsummering hinder for kollegarettleiing

Resultata frå dei to kommunane syner forholdsvis stor likskap rundt respondentanes meiningar om kva faktorar som er til hinder for god kollegarettleiing. Tid er tydeleg den største hindringa, med gjennomsnitt på 2.67. 74 % meiner tid er eit stort hinder for å få gjennomført god kollegarettleiing. i Oslo meiner 83 % at tid er eit stort hinder, medan i Tromsø er talet 64 %. Resultata sprikar på spørsmålet tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing. Dette er eit større hinder i Oslo, enn det er i Tromsø. I Oslo ser 67 % på dette som eit stort hinder, medan i Tromsø er talet 17 %. Gjennomsnittet er 42 %. Gjennomsnittleg tykkjer 18 % både ønskje eller behov og kompetanse er eit stort hinder for god kollegarettleiing.

#### 4.3.6. Kvalitet på rettleiing

For å kartlegge kvaliteten på rettleiinga respondentane får har eg brukt seks spørsmål som indikatorar. Desse spørsmåla er å finne i vedlegg 1, og spørsmålsstillinga er lik den som er gjeven igjen i tabellen. I metoddelen gjennomførte eg ein test av reliabiliteten til desse spørsmåla. Denne testen synte at to spørsmål var dårlegare enn dei fire andre. Desse to spørsmåla er presentert i tabell 4.25 og 4.28. Dei resterande spørsmåla er gode indikatorar på kvaliteten av rettleiinga.

**Tabell 4.23. Er rettleiinga eg får nyttig for meg som lærar?**

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
Eg oppfattar rettleiinga eg får som nyttig for meg som lærar	Tromsø	2.0	32 % (8)	36 % (9)	32 % (8)
	Oslo	2.04	29 % (8)	39 % (11)	32 % (9)
	Gj.snitt	2.02	30,5 %	37,5 %	32 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

På spørsmålet om rettleiinga respondentane får er nyttig for dei som lærarar fordelar svara seg om lag med ein tredel i kvar svarkategori. Det er små ulikskapar mellom dei

to bykommunane Oslo og Tromsø. Gjennomsnittet samla sett ligg slik at respondentane har middels nytte av rettleiinga dei får.

**Tabell 4.24. Er rettleiinga eg får til det beste for mine elevar?**

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
Eg oppfattar rettleiinga eg får til det beste for mine elevar	Tromsø	<b>1.84</b>	32 % (8)	52 % (13)	16 % (4)
	Oslo	<b>1.93</b>	36 % (10)	36 % (10)	29 % (8)
	Gj.snitt	<b>1.89</b>	34 %	44 %	23 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

På spørsmål om respondentane meiner rettleiinga dei får er til det beste for elevane er det relativt like funn på i dei to bykommunane. Om lag 75 % fordeler seg i svarkategoriene middels og liten. Noko større del i Oslo meiner rettleiinga i stor grad er til det beste for elevane, mens det i Tromsø er større del svar i kategorien middels grad.

**Tabell 4.25. Personlege relasjonar har hindra god rettleiing**

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
Personlege relasjonar har hindra god rettleiing	Tromsø	<b>1.24</b>	80 % (20)	16 % (4)	4 % (1)
	Oslo	<b>1.32</b>	71 % (20)	25 % (7)	4 % (1)
	Gj.snitt	<b>1.28</b>	75.5 %	20.5 %	4 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

I spørsmålet om personlege relasjonar har hindra god rettleiing er funna i dei to byane er like, og viser gjennomsnitt på 1.3. Funna her er i nærleiken av 1, og seier då at personlege relasjonar har hindra rettleiing i låg grad. I prosent syner desse resultatata at 75 % av respondentane meiner personlege relasjonar har hindra god rettleiing i lita grad.

**Tabell 4.26. Rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål**

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Eg får tilstrekkelig rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål som omhandlar mine elevar</b>	Tromsø	<b>1.64</b>	44 % (11)	48 % (12)	8 % (2)
	Oslo	<b>1.55</b>	52 % (15)	41 % (12)	7 % (2)
	Gj.snitt	<b>1.59</b>	48 %	44.5 %	7.5 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

Spørsmålet om læraren får tilstrekkeleg rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål som omhandlar deira eleva gjev like funn som syner 1.6. Denne verdien plassera gjennomsnittet mellom liten og middels grad av rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål angående elevane. I dei tre svarkategoriene fordeler svara seg prosentvis slik liten grad (48 %), middels grad (44,5 %) og stor grad (7,5 %).

#### 4.27. Rettleiing til å utvikle lærarprofesjonalitet

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Eg får tilstrekkelig rettleiing til å utvikle min lærarprofesjonalitet.</b>	Tromsø	<b>1.72</b>	36 % (9)	56 % (14)	8 % (2)
	Oslo	<b>1.62</b>	45 % (13)	48 % (14)	7 % (2)
	Gj.snitt	<b>1.67</b>	40.5 %	52 %	7.5 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

Den enkelte lærar si oppfatting av om rettleiing den får er tilstrekkeleg til å utvikle deira lærarprofesjonalitet. Resultata syner at 40,5 % i liten grad får tilstrekkeleg rettleiing. Medan 52 % får dette i middels grad. Berre 7,5 % får denne rettleiinga i stor grad. Forskjellane mellom Oslo og Tromsø er så små at det er likskap i funna.

#### 4.28. Eg kjenner meg åleine om problem som oppstår i klassen

Spørsmål	Gjennomsnitt av svaralternativ		Plassering i svaralternativ		
			Liten	Middels	Stor
<b>Eg kjenner meg åleine om problem som oppstår i klassen</b>	Tromsø	<b>1.72</b>	44 % (11)	40 % (10)	16 % (4)
	Oslo	<b>1.97</b>	28 % (8)	48 % (14)	24 % (7)
	Gj.snitt	<b>1.85</b>	36 %	44 %	20 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

På spørsmål om respondentane kjenner seg åleine om problem som oppstår i klassen er funna rimeleg like. Noko større del i Tromsø svarar her liten grad, mens det i Oslo er

noko større del i dei to andre svarkategoriene. 80 % av svara fordeler seg i dei to svarkategoriene liten og middels.

#### 4.3.7. Trivsel

Trivsel kan sidan det er eit haldningsspørsmål være vanskeleg å måle. Dette gjentek eg ikkje frå metodedelene på anna måte enn å syne til reliabilitetstesten som synte at dei to følgjande spørsmåla var gode indikatorar på trivsel.

**Tabell 4.29. Trivsel i kollegiet**

	Gjennomsnitt av svaralternativ	Trivsel i kollegiet		
		Liten	Middels	Stor
<b>Tromsø</b>	<b>2.68</b>	0	28 % (7)	72 % (18)
<b>Oslo</b>	<b>2.53</b>	3 % (1)	47 % (14)	50 % (15)
<b>Gj.snitt</b>	<b>2.60</b>	1,5 %	37,5 %	61 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

Tabellen over syner korleis respondentane trivs med kollegiet på sin arbeidsplass.

Forskjellane mellom dei to bykommunane er ikkje store, men respondentane i Tromsø har i noko hyppigare grad svart stor, mens det i Oslo er noko hyppigare grad av middels. Totalt syner tabellen at respondentane trivs godt i kollegiet.

**Tabell 4.30. Trivsel i arbeid med elevane**

	Gjennomsnitt av svaralternativ	Trivsel i arbeid med elevane		
		Liten	Middels	Stor
<b>Tromsø</b>	<b>2.68</b>	0	32 % (8)	68 % (17)
<b>Oslo</b>	<b>2.53</b>	7 % (2)	33 % (10)	60 % (18)
<b>Gj.snitt</b>	<b>2.60</b>	3,5 %	32,5 %	64 %

Merknad: Gjennomsnitt av svaralternativ er utrekna i høve til verdiane i skala C. 1: Liten grad 2: Middels grad og 3: Stor grad. Tala i parentes er frekvens.

I tabellen over kan ein sjå at dei tilsette på respondentaskular trivs godt i arbeid med elevane. 64 % av respondentane har svart at dei trivs i stor grad. Det er små forskjellar mellom dei to byane i undersøkinga mi i spørsmålet om korleis respondentane trivs i arbeid med elevane. Totalt syner denne tabellen at respondentane trivs godt også i arbeid med elevane.

#### 4.4. Oppsummering

Funna som er presentert i denne delen vil i neste del bli drøfta opp mot teori, problemstilling og forskings spørsmål. Først kjem eg til å presentere funn der det er ulikskap og deretter oppsummere tendensar som er like i dei to bykommunane.

Eg har i all hovudsak funn som er like i høve til mitt premiss på 0,3. På spørsmålet om tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing som faktor for god kollegarettleiing er funna ulike. Dette er ei større utfordring i Oslo enn i Tromsø. Elles er det noko ulikskap på kva pedagogiske utfordringar respondentane har og kva rettleiingsmodellar dei har delteke i bruk av. Ser ein funna i høve til prosent er det fleire svaralternativ der ein ser noko ulikskap. Denne ulikskapen blir ikkje drøfta på lik linje med ulikskapen i høve til premisset på 0,3.

I respondentgruppa mi møter lærarane i størst grad utfordringane åtferdsvanskar og lese og skrivevanskar. I minst grad møter respondentane utfordringa barn med psykisk utviklingshemming og nedsett funksjonsevne. Mest av alt seier kanskje funna at skulen er kompleks og mangfaldig.

Kollegarettleiinga respondentane får syner det seg ei klar svaropphoping i svaralternativa liten og middels. I svaralternativet stor er det i ingen tilfelle meir enn 14 %, og i dei aller fleste tilfelle under 10 %. I minst grad oppfattar respondentane kollegarettleiinga dei får som formell, fagleg og personleg. Innan desse rettleiingskategoriane svarar om lag 70 % av respondentane lita grad. I størst grad blir rettleiinga respondentane får oppfatta som uformell og med lik kompetanse. Sjølv om det heller ikkje her er svar som tyder på at dei får kollegarettleiing i særleg stor grad. Respondentane sine ønskjer om auka rettleiing hamnar i andre enden av svarskalaen. Her er det tydeleg eit ønskje om auka kollegarettleiing innan alle kategoriane. Størst er ønskje om auka formell og fagleg rettleiing der om lag 70 % ønskjer auke. Innan dei andre kategoriane ligg ønskje om auka rettleiing på om lag 50 %.

Dei rettleiingsmodellane mine respondentar i størst grad har kjennskap til er handlig og refleksjonsmodellen, coaching og mentoring. Desse modellane kjenner 70 – 80 % av respondentane til gjennom deltakelse i bruk av eller teoretisk kjennskap til. I minst

grad kjenner respondentane rettleiingsmodellane gestaltrettleiing og Løft eller systemrettleiing.

Når det kjem til omfanget av rettleiinga respondentane får syner dette ein tendens til vriding mot høgre i skalaen 1-6. Dette vil sei at dei fleste respondentane sjeldan får rettleiing. Innan kollegarettleiing frå fagansvarleg spesialpedagog, skuleleiing og andre kollegaar får om lag halvparten eller fleire aldri tilbod om kollegarettleiing.

Det som blant respondentane blir oppfatta som det største hinderet for god kollegarettleiing er tid, tett følgd av tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing. Heile 74 % oppfattar tid som eit stort hinder for god kollegarettleiing. 42 % oppfattar tilrettelegging og prioritering som eit stort hinder for god kollegarettleiing. Innan dette svaralternativet er det høgare frekvens i svarkategorien stor i Oslo enn i Tromsø. Innan kategoriane kompetanse og ønskje og behov svarar 4 av 5 at dette er eit lite eller middels hinder for god kollegarettleiing.

Innan rettleiingskvalitet får respondentane i lita eller middels grad rettleiing til å handtere pedagogiske problem som oppstår. Same konklusjon må trekkast i spørsmålet om lærarane får rettleiing til å utvikle lærarprofesjonalitet. Nyttå respondentane har i deira lærargjerning og arbeid med elevane er det usemje om og respondentane fordelar seg forholdsvis jamt i alle svaralternativa. Personlege relasjonar hindrar god rettleiing i lita grad og respondentane kjenner seg i lita eller middels grad åleine om problem som oppstår i klassen.

Trivselen respondentane i undersøkinga gjev uttrykk for gjennom arbeid med elevane og kollegaane syner seg og være god. 60 % svarar at dei trivs i stor grad. Dei resterande svara hamnar stort sett i svarkategorien middels. Innan spørsmåla svarar høvesvis ein og to respondentar at dei trivs i lita grad.

## **Del V: Drøfting**

## **Kap. 5: Drøfting av resultata i høve til problemstillinga**

### **5.1. Innleiing**

I denne delen skal eg drøfte kollegarettleiinga i eit vidare perspektiv. Eg skal sjå på kva kollegarettleiinga kan føre til på den enkelte skule og for den enkelte lærar, og om kollegarettleiing er med å fremje prinsippa om tilpassa opplæring, inkludering og likeverd. Vidare skal eg drøfte funna i høve hovudhypotesa mi:

*Omfanget av, og kvaliteten på kollegarettleiinga i skulen er lite tilfredsstillande og har låg prioritet. Kva er lærarane si haldning til denne påstanden?*

Problemstillinga mi er:

*Kva meiningar har lærarar og assistentar på fire skular i dei to bykommunane om kvaliteten på den kollegarettleiinga dei får innan pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid.*

I dei neste fire delkapitla drøftar eg resultata av dei fire forskingsspørsmåla mine i høve til problemstillinga. Som eg tidlegare har vore inne på er meiningsgrunnlaget for kva som er kollegarettleiing uklårt. Det er subjektive erfaringar som ligg til grunn for datamateriale. Ikkje kvar enkelt si subjektive vurdering, men gjennomsnittet av alle respondentane si subjektive vurdering. Eg har i metoddelen vore gjort greie for kvalitetsvurdering av forskning, drøftinga som følgjer må lesast i lys av dette.

### **5.2. Respondentane sin kjennskap til rettleiingsmodellar**

Det fyrste forskingsspørsmålet mitt var «*I kva grad har lærarar og assistentar i dei to bykommunane kjennskap, teoretisk eller praktisk, til dei vanlegaste modellane for rettleiing?*» For å finne svar på dette stilte eg spørsmål om:

- (1) kva modellar lærarane ikkje hadde kjennskap til
- (2) kva modellar dei hadde teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av
- (3) kva modellar dei hadde delteke i bruk av.

Dei modellane respondentane har størst kjennskap til er i denne rekkefølga, mentoring, coaching og handling- og refleksjonsmodellen. Ei av årsakene kan vere at



mentoring og coaching er modellar som er kjent gjennom media og idrett, og ikkje berre som pedagogisk rettleiing. At mentoring er den mest kjende rettleiingsmodellen kan og komme av at nyutdanna lærarar ofte har ei mentorordning i oppstarten av yrket.

Funna syner i dei aller fleste at det er ein klar overvekt av respondentar som har teoretisk kunnskap om, eller har delteke i bruk av. Størsteparten av respondentane har teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av 6 av 7 modellar. Dette kan tyde på at det er gode kunnskapar om rettleiing i kollegiet på mine respondentskular. Ut frå dette kan ein seie at kunnskapen som skal til for å drive kollegarettleiing i skulen er tilstade. Det kan og vere kunnskapar om kollegarettleiing eg ikkje har klart å identifisere. Som eg har vore inne på tidlegare er modellane i mi undersøking berre eit utval av modellar. Landskapet er så stort at eg med denne undersøkinga ikkje har kunna dekkja det heile.

Respondentane har i stor grad teoretisk kunnskap til å utføre handlingar, men i mindre grad er det mogleg for dei å drøfte utføringa av dei. Dette kan vere ei utfordring i høve tilpassa opplæring og erfaringsdeling lærarar i mellom. Den praktiske kunnskapen om korleis ein utviklar eit felles grunnlag for den tilpassa opplæringa på den enkelte skule kan synast å mangle.

### **5.3. Respondentane si vurdering av omfang og kvalitet**

Det andre forskingsspørsmålet mitt var «*I omfang og kvalitet, korleis oppfattar lærarar og assistentar i dei to bykommunane rettleiinga dei får frå*»:

- (1) Spesialpedagog
- (2) Lærarar
- (3) Skuleleiing.

For å synleggjere kvaliteten på rettleiinga respondentane får fekk dei og eit sett med spørsmål som omhandlar kva nytte dei som lærarar har av rettleiinga.

Spørsmålet om kor ofte respondenten får rettleiing av ulike delar av kollegiet syner at respondentane gjennomsnittleg har tilbod om rettleiing litt oftare enn årleg.

Undersøkinga syner at dette strid med læraranes ønskje om rettleiing. Resultata på spørsmål om ønskje om rettleiing syner det seg at ein stor del av respondentane ønskjer auka rettleiing, og nær sagt ingen ønskjer rettleiinga redusert. Innan alle rettleiingskategoriane ønskjer over halvparten auka rettleiing. Dette seier at å ha tilbod om rettleiing ca. ein gong i året ikkje er tilstrekkeleg i forhold til lærarane sine ønskjer.

Det at undersøkinga har kartlagt lite bruk av rettleiingsmodellar, og lite omfang strid med teorien om ein rettleiingseksponering (Bjørndal, 2008; Skagen, 2004). At denne eksponeringen er tilstade både i forskning og i samfunnet elles er det ingen tvil om. I mine funn kan eg ikkje sjå at denne er komen inn i lærarens skulekvardag. Sjølv om lærarens ønskje om auka rettleiing er tydeleg. Resultata her ligg frå 48 % til 70 % ønskje om auka rettleiing innan dei ulike rettleiingskategoriane. Dette seier at lærarane vil ha meir rettleiing inn i arbeidskvardagen. Nær sagt ingen ønskjer omfanget av rettleiinga redusert. Det er derimot ingen samsvar mellom lærarens tilbod og ønskje om rettleiing.

Det at størsteparten av respondentane oppfattar rettleiinga som fagleg i lita grad, strid med teoretiske synspunkt. Aubert (2009) meiner kollegarettleiing skal vere knytt til det faglege. At kollegarettleiinga er knytt til det faglege vil kunne føre til auka og betre samhandling (Rønning, 2003). Ryeng (1994) ønskjer ein større del fagleg rettleiing for å auke lærarens fagspesifikke kompetanse. Samtidig nyanserer Tveiten (2008) synspunktet mellom fagleg og personleg rettleiing noko ved å sei at skilje mellom dei er uklart, og alltid vil vere det. Fordi yrkesutøveren sjølv er den viktigaste reiskapen i yrkesutøvinga.

Tveiten (2008) skriv at fordelene med systematisk eller formell rettleiing er at rettleiinga ikkje kjem i skuggen av andre gjeremål. Over halvparten av respondentane opplever systematisk eller formell rettleiing i liten grad. Ut ifrå respondentanes opplevingar av tid som den faktoren som i størst grad hindrar rettleiing kan det vere ein samanheng. Om den systematiske eller formelle rettleiinga hadde vore auka, kunne kanskje oppfatninga av tid som kritisk rammefaktor vore redusert.

I høve til figur 2.3: *Grad av evidens og skjønn i kollegarettleiing*, og mi plassering av rettleiingskategoriane i teoridelen ser eg ei overvekt i bruk av kategoriar som krev høg

grad av skjønn. Særleg er uformell rettleiing og rettleiing med likt kompetansenivå vanleg. Kategoriane med høg grad av evidens, som fagleg og formell rettleiing er mindre brukt. Ser ein på modellane er det mindre forskjellar. Handling- og refleksjonsmodellen, mentoring og coaching har lærarane god kjennskap til. Handling- og refleksjonsmodellen er ein modell med høg grad av skjønn, medan dei to andre har høg grad av evidens. Mentoring og coaching er hyppig nemnd i media og idrett, noko som kan forklare kvifor dei er representert i så stor grad. Desse resultatane er ikkje tydelege, men bruken av uformell rettleiing, rettleiing med likt kompetansenivå og handling- og refleksjonsmodellen kan tyde på at skjønn i rettleiinga er meir utbreidd enn evidens.

Respondentane ser nytta frå rettleiinga dei får som lærar som middels og nytta rettleiinga har for elevane deira som noko lågare. Dette kan indikere eit potensial for kvalitetsutvikling av den rettleiinga som er til stades i dag, i tillegg til eit ønskje om auka omfang på rettleiinga. Om lag ein tredel av respondentane plasserer seg i kvar kategori, og ser på nytta av rettleiinga som høvesvis stor, middels og lita. Medan det for eleven si nytte av rettleiing er noko meir negativt med 77 % i kategoriane lita og middels. Eit anna spørsmål som kan indikere kvaliteten på kollegarettleiinga er respondentane sitt syn på rettleiinga dei får til å løyse pedagogiske problem som omhandlar elevane. Svare på dette spørsmålet syner ganske låg grad med over 90 % i svarkategoriane liten og middels. Eg har her teke for meg nytta individet har av rettleiinga. Lauvås, et al. (2004) tek i tillegg til nytte på individnivå opp nytta yrkesgruppa kan ha av kollegarettleiinga. Eg har ikkje tydeleg datamateriale på yrkesgruppa si nytte av rettleiinga. Felles yrkeskunnskap, etikk og praksis er nokre av den nytta yrkesgruppa kan ha. Desse faktorane kan utviklast ved samarbeid og felles refleksjon. Ein kan på bakgrunn av dette sei at for at yrkesgruppa skal ha nytte av kollegarettleiinga må den i alle tilfelle vere til stades. Sidan den i lita grad er det kan det tenkast at yrkesgruppa heller ikkje har stor nytte av kollegarettleiinga i skulen i dag.

Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring* (2004) framhevar refleksjon og kunnskapsspreiing som sentralt for kompetanseheving i skulen. Ein sentral del av dette omhandlar å reflektere rundt og endre den enkelte lærars praksisteori. I fleire av

definisjonane for rettleiing og kollegarettleiing er refleksjon, kunnskapsspreiing og vidareutvikling svært sentrale element (Lauvås, et al., 2004; Stålsett, 2009; Tveiten, 2008). Med dette som utgangspunkt syner funna at moglegheitene til refleksjon, kunnskapsspreiing og vidareutvikling ved hjelp av kollegarettleiing ikkje er tekne vare på.

Bruk av assistentar er utprega i spesialundervisninga. NOU (2009:18) *Rett til læring* hevdar at ein tredjedel av spesialundervisninga blir gjennomført av assistentar. Assistentane utgjer ein for liten del av utvalet mitt til å analysere det åleine. Likevel er det grunn til å merke seg at dersom assistentane får like lite rettleiing som resten av respondentgruppa kan det sjå ut som det førekjem lovbrøt. Dette er utifrå opplæringslova som seier at det er same krav til kompetanse i spesialundervisninga som i den ordinære undervisninga. Læraren er ansvarleg og må gje assistenten rettleiing og forsvarleg tilsyn under opplæringa. I ei framtidig undersøking med større datamateriale vil eg anbefale å sjå nærmare på blant anna rettleiing av assistentar som gjennomfører spesialundervisning.

Huseby og Kind (1991) skriv at kollegarettleiing kan føre til at kollegaar kjem tettare på kvarandre både fagleg og sosialt, og nye lærarar blir betre tekne vare på. Dette kan føre til betre trivsel. I mi undersøking opplyser respondentane at dei trivs godt, på tross av låg grad av kollegarettleiing. Lærarane trivs altså på skulen, sjølv om ikkje kollegarettleiinga er som den burde ha vore. Ein kan altså trivast godt utan god kollegarettleiing.

#### **5.4. Respondentane si oppfatning av hinder for god rettleiing**

Det tredje forskingsspørsmålet «*Kva meiner lærarar og assistentar i dei to bykommunane er dei største utfordringane for å motta kollegarettleiing?*» har eg fått svar på ved å stille respondentane spørsmål om i kor stor grad følgjande faktorar er hinder for god kollegarettleiing

- (1) tid
- (2) ønskje eller behov
- (3) tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing

#### (4) kompetanse

Eg har ikkje evna å finne store forskjellar i dei to byane eg har undersøkt på dette forskingsspørsmålet. Berre på delspørsmålet om tilrettelegging og prioritering hjå skuleleiing har eg funne ulikskapar. I Oslo meiner 67 % av dei spurde at dette er eit stort hinder for god kollegarettleiing, medan det i Tromsø er 17 % som meiner det same. På delspørsmåla tid og ønskje eller behov er funna like. Mangel på tid er det største hinderet for god kollegarettleiing. Årsakene til desse funna er det vanskeleg å spekulere i, men ein debatt om lærarens tidsbruk går stadig i skulen. Tveiten (2008) seier at systematisk og formell rettleiing har ein fordel med ikkje å komme i skuggen av andre gjeremål. Kanskje nøkkelen til større grad av kollegarettleiing i skulen ligg i at skuleleiinga tidfesta den. Ein har tid til mangt og mykje som lærar om ein er det pålagt.

At tilrettelegging og prioritering frå skuleleiinga er ein så viktig faktor i hinder for kollegarettleiing står i kontrast til læringsplakaten som seier at skulen skal stimulere, bruke og vidareutvikle kompetansen til den einskilde læraren (Opplæringslova, 2012). Også i Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring* (2004) er det presisert at riktig og tilstrekkeleg kompetanse er ein føresetnad for kvalitetsutvikling i skulen, og for at andre tiltak skal verke. Opplæringslova påpeikar at skuleeigar skal stille dei naudsynte ressursane til disposisjon for at krava i opplæringslova og forskriftene skal oppfyllest (Opplæringslova, 2012). At 67 % av respondentane i Oslo ser på tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing som eit stort hinder for god kollegarettleiing kan då vere i strid med lovverket.

Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring* (2004) meiner manglande tradisjonar for refleksjon og spreiking av kunnskap mellom kollegaar i skulen er ei av årsakene til den relativt låge læringsintensiteten i skulen. Undersøkinga mi kan bekrefte at det ikkje er tradisjonar for utbreidd kollegarettleiing på mine respondentskular. Ser ein dette ut i frå forskning (Gjems og Linge, 1991; Huseby og Kind, 1991; Åberg, 2007) på effektane kollegarettleiing kan føre til er det uforståeleg for meg at skuleleiinga ikkje prioriterar dette i høgare grad.

## 5.5. Likeverd, inkludering og tilpassa opplæring

Som det fjerde forskningsspørsmålet mitt hadde eg «*I kva grad meiner lærarane at kollegarettleiinga i dei to bykommunane er med på å fremje prinsippa om likeverd, inkludering og tilpassa opplæring?*». Å direkte spørje respondentane om desse spørsmåla er vanskeleg, sidan det er komplekse spørsmål med komplekse svar.

Derimot kan svara til respondentane indikere om kollegarettleiinga respondentane får fremjar prinsippa.

Åberg (2007) har funne fleire effektar av kollegarettleiing. Deriblant auka undervisningskvalitet. NOU (2009:18) *Rett til læring* seier at når kvaliteten på den ordinære undervisninga aukar, synk behovet for ekstra tiltak og spesialundervisning. Ut frå dette vil kollegarettleiing vere eit tiltak for å redusere bruken av spesialundervisning i den norske skulen.

Haug (2003) skriv i *om spesialundervisninga ikkje fanst* at det er tre årsaker til at han ønskjer å fjerne spesialundervisninga. Ei av desse årsakene er at det strid med prinsippet om inkludering i den norske skulen. Dersom ein ved hjelp av auka undervisningskvalitet kan redusere behovet for ekstra tiltak og spesialundervisning, vil ein òg auke inkluderinga i den norske skulen. Også Bakke (2011) meiner auken i spesialundervisning er eit hinder for prinsippet om inkludering i skulen. På bakgrunn av desse meiningane vil ein ved bruk av kollegarettleiing kunne redusere bruken av spesialundervisning og auke inkluderinga i den norske skulen. NOU (2009:18) *Rett til læring* er også klar på at dersom kvaliteten på den ordinære opplæringa aukar vil behovet for spesialundervisning reduserast.

Eit kjenneteikn på eit komplekst yrket er arbeid med menneskje (Gjems og Linge, 1991), og menneskje er forskjellige. Utfordringane i skulen er mange, og spørjeundersøkinga mi har gjeve svar på kva utfordringar respondentane møter. I størst grad møter lærarane åtferdsvankar og lese- og skrivevanskar. I tillegg møter lærarane i varierende grad dei andre vanskane. Dette syner kompleksiteten i læraryrket, og mangfaldet i ein klasse. Dette mangfaldet stiller krav til tilpassa opplæring for å fremje inkludering. Ein kan sjå ein parallell effekt: om ein maktar å

tilpasse undervisninga vil fleire ha tilstrekkeleg utbytte av den. Dette fører til at fleire elevar blir inkludert i klassen.

Ut ifrå funna mine kan ein sei at respondentane ikkje får mykje rettleiing. Resultata på spørsmåla om rettleiingskategoriar og omfang av rettleiinga indikerer dette. På bakgrunn av dette kan ein på mine respondentskular anta at kollegarettleiing i lita grad er med på å auke undervisningskvaliteten, redusere omfanget av spesialundervisning og skape inkludering i skulen. Kanskje kontaktlærarar i større grad treng rettleiing av spesialpedagog, som har tilpassa opplæring som ein stor del av utdanninga. Denne løysinga kan kanskje frigjere spesialpedagogiske ressursar frå spesialundervisning til rettleiing, ved at fleire av elevane får tilstrekkeleg utbytte av den ordinære opplæringa.

## 5.6. Avslutting

Resultata av denne undersøkinga syner at lærarane og assistentane i stor grad har lik oppfatning av kollegarettleiinga dei mottar. Dei funna som er gjort der det er ulikskap er så få, at eg ikkje ser det naudsynt å kommentere dei ytterligare. Det er derimot interessant at det er så små forskjellar mellom dei to bykommunane. Dette syner at utfordringane på mine fire respondentskular er like, sjølv om skulane ligg i to ulike byar. Utan at eg kan generalisere kan det likevel vere ein tankevekkjar om opplevingane og haldningane til kollegarettleiing er like i heile skulesektoren. Eg har bekrefta mi hovudhypotese om at kollegarettleiinga i dagens skule lågt prioritert og lite tilfredsstillande. Enkelte funn derimot syner at utsiktene til å drive kollegarettleiing i skulen ligg opne, dersom vi vel å nytte oss av dei.

I teoridelen drog eg ut tre hovudmoment frå teorien om måla for kollegarettleiing. Desse momenta var *refleksjon, kompetanseutvikling og den rettleia sitt ønskje om utvikling, vekst og læring*. Eg vil i det følgjande sjå om desse måla blir oppnådd med dagens kollegarettleiing. Generelt får lærarane i mi undersøking lite rettleiing. I over 50 % av tilfellene får lærarane aldri rettleiing frå skuleleiing, spesialpedagogisk ansvarleg eller andre kollegaar. Altså oppnår lærarane i lita grad dei tre momenta ved hjelp av kollegarettleiing. Dei tre momenta er tett knytt til læraren sin lærarprofesjonalitet. 92,5 % av lærarane får i lita eller middels grad tilstrekkeleg rettleiing til å utvikle deira lærarprofesjonalitet. Det at lærarane har så lite rettleiing,

samtidig som den rettleiinga lærarane har ikkje utviklar læraren sin profesjonalitet tyder på at måla med kollegarettleiinga ikkje blir oppnådd. Ein kan då heller ikkje seie at intensjonen om vidareutvikling av læraren sin kompetanse i opplæringslova, eller Stortingsmelding nr.30 sine anbefalingar for kompetanseheving i skulen er oppnådd ved hjelp av kollegarettleiing. På bakgrunn av dette og at skulane skal gjere dei naudsynte ressursane tilgjengelege kan skulane vere på kant med lovverket. Denne otta vil eg og hevde over mangel på rettleiing av assistentar, sjølv om eg i dette høvet ikkje har stort nok datamateriale til å konkludere.

Dei meiningane lærarane har om kollegarettleiing i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid stemmer nokolunde godt med hovudhypotesa mi. Lærarane har lite kollegarettleiing, men ønskjer meir. Dei typane kollegarettleiing dei har er i størst grad uformell rettleiing og rettleiing frå menneskje med lik kompetanse som dei sjølv. Faktorar som hindrar god kollegarettleiing meiner lærarane i størst grad er mangel på tid. Deretter er tilrettelegging og prioritering frå skuleleiing ein faktor som hindrar god kollegarettleiing. I høve til læraren og eleven si nytte av kollegarettleiinga er det sprik i korleis lærarane oppfattar den. Det er noko meir negativ oppfatning av kva nytte lærarane meiner elevane har enn kva nytte lærarane sjølv har. Lærarane tykkjer ikkje rettleiinga dei i dag får er med på å utvikle deira lærarprofesjonalitet. Dei ser i ganske lita grad på kollegarettleiinga dei får som eit verkemiddel til å løyse pedagogiske problem som omhandlar deira elevar. Det er tydeleg at kollegarettleiinga i skulen ikkje har den plassen er fortent. Skulane tek ikkje vare på høve kollegarettleiinga gjev dei til å utvikle eit felles lærings- og kunnskapssyn. Alt er likevel ikkje svart.

Eg ser to funn på som positive for kollegarettleiinga sin framtidige plass i skulen. For det fyrste ønskjer lærarane meir kollegarettleiing. Dersom det blir lagt til rette for større grad av kollegarettleiing i skulen vil då ikkje lærarane motseie seg forslaget. For det andre har lærarane teoretiske kunnskapar om rettleiingsmodellar. Dette kan gjere det enklare å setje i gang. Ein treng ikkje hente inn kompetanse utanfrå for å starte opp, kompetansen ligg allereie i personalet. Så utsikta ligg open, det er berre å nytte seg av den. Så la oss håpe for framtida, at ingen rektor igjen fortell at «Nei, her har vi ikkje kollegarettleiing.»



## Kjelder

- Aubert, A.-M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning! I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02.
- Berg, M. E. (2006). *Coaching*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Tromsø.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Buitink, J. (1993). Research on Teacher Thinking and implications for teacher training. *European journal of teacher education*, 16(3).
- Børresen, M. B. (1996). *Personalveiledning i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Børresen, M. B. (2004). *Veiledning i skole og barnehage med utgangspunkt i "Handling/refleksjonsmodellen" og "Milanomodellen"* (Vol. 16-2004). Elverum: Høgskolen.
- Børresen, M. B. (2005). *Veiledning i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. London: Basic Books.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Lærerens vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking*. London: Croom Helm ; New York : Nichols Pub. Co.
- Encyclopedia britannica (2012). Lokalisert 25.08.12, på <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/30748/apprenticeship>
- FNs internasjonale konvensjonar om menneskerettane (1988).
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* : Open University Press.
- GIS. (2012). *Grunnskolen informasjonssystem*. Lokalisert 10.07.12, på <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageld=2>
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. & Linge, P. (1991). *Hvor der er vilje er der vei: kollegaveiledning i profesjonsgrupper : en innføring* (Vol. 1). Halden: Høgskolen.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haug, P. (2003). om spesialundervisning ikkje fanst. *i første rekke, Nou 2003:16*.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2008). *Ettertanke: Veit vi no meir om utfordringane?* . Lokalisert 25.07 2012, på [http://www.hioa.no/Om-HiOA/node\\_7939/filer-sps/arbeidsnotater/6-2008-Ettertanke-veit-vi-no-meir-om-utfordringane](http://www.hioa.no/Om-HiOA/node_7939/filer-sps/arbeidsnotater/6-2008-Ettertanke-veit-vi-no-meir-om-utfordringane)
- Holthe, H. (2011). Det spesialpedagogiske møte. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huseby, R. & Kind, A. B. (1991). Kollegabasert veiledning som virkemiddel for kvalitetsikring: evaluering av et prosjekt ved Tinnes videregående skole. *07/91*.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kierkegaard, S., Drachmann, A. B., Heiberg, J. L. & Lange, H. O. (1901). *Søren Kierkegaards samlede Værker*. Kjøbenhavn: Gyldendal.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Knudsen, H. (2001). *Mentor : om å få frem det beste i et annet menneske*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Langslet, G. J. (1999). *LØFT: løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), Utdannings og forskningsdepartementet, Oslo 1998 (sist endra 2012).
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006).
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.

- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. 5.
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar: arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Tano.
- NESH. (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Lokalisert 25.08.12, på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I S. Nilsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1996:22. *Lærerutdanningen: Mellom krav og ideal*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16. *I første rekke*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryeng, S. (1994). Fagdidaktisk kollegaveiledning i skolen: Faglighet - mulighet eller hindring? I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, A.-B. (2003). *Gir faglig veiledning økt og bedre samhandling?* Trondheim: Den norske kreftforening
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- SSB. (2012). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Lokalisert 25.08.12, på <http://www.ssb.no/innvbef/tab-2012-04-26-09.html>
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole, 1:2009*. Stortingsmelding.nr.30 *Kultur for læring*. (2004).
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundli, L. & Ohnstad, F. O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tveiten, S. (2011). Veiledning: en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Åberg, K. (2007). Veiledede lærergrupper: for hva og hvem? I K. Åberg & T. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

# **Vedlegg**

## **Oversikt over vedlegg**

<b>Vedlegg 1: Spørjeskjema.....</b>	<b>1</b>
<b>Vedlegg 2: Søknad til Tromsø kommune om deltaking i prosjektet.....</b>	<b>8</b>
<b>Vedlegg 3: Søknad til Oslo kommune om deltaking i prosjektet.....</b>	<b>9</b>
<b>Vedlegg 4: Svar frå Tromsø kommune.....</b>	<b>10</b>
<b>Vedlegg 5: Svar frå Oslo Kommune.....</b>	<b>11</b>
<b>Vedlegg 6: Svar frå Norsk samfunnsvitenskaplege datateneste.....</b>	<b>12</b>
<b>Vedlegg 7: Cronbach Alpha ved utelatne spørsmål under fenomenet retteiingskvalitet.....</b>	<b>14</b>

**Vedlegg 1: Spørjeskjema****UNIVERSITETET I TROMSØ UiT**

Til respondentane.

Frode Grøtnebø

Thunes vei 5

0274 Oslo

**Informasjon for deltaking i prosjektet « Kollegarettleiing i spesialpedagogisk arbeid».**

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er kollegarettleiing i spesialpedagogisk arbeid. Den overordna problemstillinga eg skal svare på er:

*«Likskapar og ulikskapar i spesialpedagogisk kollegarettleiing i to norske bykommunar.»*

For å svare på denne problemstillinga ønskjer eg å gjennomføre ei spørjeundersøking av lærarar, assistentar og leiinga på fire skular, i to ulike byar. Med leiinga meiner eg rektor. For at undersøkinga skal bli påliteleg er eg avhengig av ein god svarprosent. Eg håpar difor du tek deg tid til å fylle ut spørjeskjemaet.

Spørsmåla vil dreie seg om oppfattingar av korleis kollegarettleiinga fungerer i dag. Dei skal belyse om det er behov for meir kollegarettleiing eller om lærarane er nøgd med omfanget slik det er i dag. For leiinga vil spørsmåla handle om korleis skulens intensjonar i forhold til kollegarettleiing er.

Undersøkinga er friviljug og du kan trekke deg når som helst utan å måtte grunngje fråfallet. Det vil i spørjeskjemaet ikkje vere mogleg å kjenne igjen personar. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skular vil kunne kjennast igjen i den ferdige oppgåva. Data som er innhenta frå dykk vil bli oppbevart på ein slik måte at ingen andre enn eg får tilgang til dei. Eg vil presisere at som masterstudent er eg underlagt teieplikt.

Kontakten mellom meg og skulen vil gå gjennom rektor. Eg sender ut spørjeskjema saman med dette informasjonsskrivet til din skule. Eg ber om at rektor fordeler skjema og legge til rette for at lærarane og assistentar får moglegheit til å gjennomføre undersøkinga. Utfyllinga vil ta omlag 15 min. Skjema kjem til rektor pr. post med ferdig frankert returkonvolutt som kan postast direkte etter undersøkinga er gjennomført.

Dersom de lurar på noko kan de kontakte meg på 976 53 769 eller e-post [fkgrutte@gmail.com](mailto:fkgrutte@gmail.com). Rettleiaren min i prosjektet er førsteamanuensis Dr. Polit. Jarle Bakke ved institutt for lærarutdanning og pedagogikk. Universitetet i Tromsø. Rettleiaren kan kontaktast på telefonnummer 909 42 828 eller e-post [jarle.bakke@uit.no](mailto:jarle.bakke@uit.no).

Med vennleg og takknemleg helsing

Frode Grøtnebø

Thunes vei 5

0274 Oslo

## Spørjeskjema om kollegarettleing i spesialpedagogisk arbeid.

Dette spørjeskjemaet er ein del av mitt mastergradsprosjekt som omhandlar kollegarettleing i spesialpedagogisk arbeid. Kollegarettleing er utveksling av erfaringar og synspunkt i pedagogiske og faglege spørsmål. Spesialpedagogisk arbeid er eit omgrep utan tydelege avgrensingar. Det er arbeid alle lærarar og assistentar utfører i sin arbeidskvardag. Spesialpedagogisk arbeid omhandlar opplæring av elevar som i skulen treng ekstra tilrettelegging for å ha tilstrekkeleg nytte av opplæringa.

### A. Persondata om respondentane.

1. **Kjønn.** Mann  Kvinne
2. **Alder** \_\_\_\_\_
3. **Klassetrinn du arbeider på i dag.** (Dersom du arbeidar  
På fleire klassetrinn vel du det trinnet du jobbar mest på) \_\_\_\_\_
4. **Tilsett i Oslo eller Tromsø kommune.** Oslo  Tromsø
5. **Ansiennitet.** (År i skuleverket, totalt) \_\_\_\_\_
  - 5.1. År i undervisningspraksis . \_\_\_\_\_
  - 5.2. År i noverande stilling. \_\_\_\_\_
  - 5.3. År i anna stilling i skuleverket. \_\_\_\_\_
6. **Stilling.** (Sett kryss for det som passar, har du fleire av følgjande roller  
sett du kryss for det som utgjer størsteparten av stillinga di)
  - 6.1. Assistent
  - 6.2. Kontaktlærer
  - 6.3. Faglærer
  - 6.4. Spesiallærer, ressurslærer eller spesialpedagog.
  - 6.5. Anna stillingsbeskrivelse.   
( eks. sosionom, vernepleier, hjelpepleier, barnevernspedagog.)
7. **Utdanningsnivå.** ( Sett kryss for høgste fullførte)
  - 7.1. Grunnskule.
  - 7.2. Vidaregåande opplæring.
  - 7.3. Universitets eller høgskuleutdanning inntil 3 år.
  - 7.4. Universitets eller høgskuleutdanning inntil 5 år.
  - 7.5. Universitets eller høgskuleutdanning 5 år eller meir.



8. Har du teke universitets eller høgskulefag innan spesialpedagogiske emne?

Ja  Nei

8.1 Dersom ja, kor mange studiepoeng (Vekttal).

Inntil 30Sp.(10vt.)

30-60Sp.(10-20vt.)

Over 60Sp. (20vt.)

## **B. Spesialpedagogiske utfordringar i mi klasse.**

I min jobb som lærar møter eg elevar med følgjande utfordringar.

(Kryss for ja eller nei. Dersom du set kryss for ja, grader i kor stor grad du oppfattar vansken å vere.)

*Dersom fleire vanskar opptrer saman(Komorbiditet) set du kryss for alle vanskane.*

9. **Åtferdsvanskar.**

(Utagerande åtferd, rus, uro i timane, stygg språkbruk, kriminalitet, gjentekne regelbrot osv.)

Ja  Nei

9.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

10. **Andre sosiale og emosjonelle vanskar.**

(Angst, depresjonar, innagerande åtferd, skulevegving, vanskar i tilknytning til ernæring/mat osv.)

Ja  Nei

10.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

11. **Psykiske utviklingshemmingar.**

(Downs syndrom, autisme, evneustrustning IQ<70.)

Ja  Nei

11.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

12. **Nedsett funksjonsevne.**

(Synshemmingar, høyrselshemmingar, cerebral parese eller andre rørslehemmingar osv.)

Ja  Nei

12.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

13. **Lærevanskar.**

(Perseptuell, motorisk, kognitiv svikt som gjør læring vanskelig. Eks: nonverbale lærevanskar)

Ja  Nei

13.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

14. **Lese og skrivevanskar.**

Ja  Nei

14.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

### 15. Språkvanskar.

(Forhold ved tale som hemmar kommunikasjon og budskapsformidling.

Eks. stamming, fremmendspråk eller artikulasjonsvanskar)

Ja  Nei

15.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

### 16. Matematikkvanskar.

Ja  Nei

16.1. Dersom ja, grader i kor stor grad

Liten  Middels  Stor

## C. Rettleiingskategoriar

**Eg opplever den spesialpedagogiske rettleiinga eg får frå fagansvarlig i spesialpedagogikk, eller andre kollegaar som.**

(Sett kryss for den grada som passar for deg.)

### 17. Uformell.

(Uformell rettleiing er rettleiing kollegaar imellom som ikkje er tidsfesta eller fastlagt i planar.)

Liten  Middels  Stor

17.1. Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir

Redusert  Som i dag  Auka

### 18. Formell.

(Formell rettleiing er rettleiing som er tidsfesta og fastlagt i planar.)

Liten  Middels  Stor

18.1. Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir

Redusert  Som i dag  Auka

### 19. Fagleg.

(Fagleg rettleiing er rettleiing som omhandlar faglege problemstillingar)

Liten  Middels  Stor

19.1. Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir

Redusert  Som i dag  Auka

### 20. Personlig.

(Personlig rettleiing er rettleiing av meir privat karakter)

Liten  Middels  Stor

20.1. Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir

Redusert  Som i dag  Auka

**For å løyse utfordringar eg har som lærar får eg rettleiing av kollegaar som har. (Sett kryss for det som passar deg.)**

### 21. Lik kompetanse

(Rettleiar og den rettleia har lik kompetanse innan området det blir rettleia i.)

Liten  Middels  Stor

21.1. Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir

Redusert  Som i dag  Auka

### 22. Ulik kompetanse.

(Rettleiar og den rettleia har ulik kompetanse innan området det blir rettleia i.)

22.1. **Eg som lærar ønskjer at omfanget av denne typen rettleiing blir**

Liten  Middels  Stor

Redusert  Som i dag  Auka

## D. Rettleiingsmodellar

**Følgjande rettleiingsmodellar har eg.**

(Sett kryss i den ruta som passar deg.)

	Ingen kjennskap til.	Teoretisk kjennskap til, men ikkje delteke i bruk av.	Delteke i bruk av.
<b>23. Handlings og refleksjonsmodellen.</b> (Målet for denne rettleiingsmodellen er at den rettleia skal utvikle sin eigen praktiske yrkesteori. Rettleiinga må difor ta utgangspunkt i den enkelte rettleia sin praktiske yrkesteori)			
<b>24. Mentoring.</b> (en erfaren kollega som skal rettleie ein nybegynnar)			
<b>25. Meisterlære.</b> (Metoden er ofte brukt i opplæring innan eit fag, kunst eller handverk. Det sentrale er balansen mellom å vise korleis, og å fortelje kvifor.)			
<b>26. Gestaltrettleiing.</b> ( I denne tradisjonen er mennesket som heilskap sentral. Rettleiing føregår både på intellektuelle, kjenslemessige og kroppslige sider ved mennesket)			
<b>27. Rettleiing på konstruktivistisk grunnlag/ dynamisk rettleiing.</b> (denne forma for rettleiing er oppteken av å løyse praktiske problem i menneska sine liv. Metoden har fokus på individets oppfatning av røynda. Rettleiar er oppteken av å løyse problem, ikkje årsaka til at problemet oppstod.)			
<b>28. LØFT og systemisk rettleiing.</b> ( modellane for systemisk rettleiing ønskjer å fange heilskapen i menneskjes liv. I motsetning til gestalttradisjonen ser denne metoden på systemperspektivet, og ikkje individperspektivet.)			
<b>29. Coaching.</b> (Coachen blir beskriven som en som hjelper en annen til å utvikle mentale eller praktiske ferdigheter, altså bevege seg frå ein stad til ein annan i sine prestasjonar)			

## **E. Omfang av rettleiinga**

I kva grad stemmer påstandane under med dine oppfattingar.

(Sett kryss for det som passar deg).

*I denne delen av spørjeskjemaet skal du svare på korleis den du oppfattar den generelle rettleiinga. Då meiner eg både den formelle, uformelle, personlige og faglege. Samt den som er utført av kollegaar med lik og ulik kompetanse.*

**Sett kryss for kor ofte du får rettleiing av følgjande delar av personalet.**

**30. Kor ofte har du tilbod om rettleiing av fagansvarlig spesialpedagog på din skule.**

Daglig  Veke  Månad  Halvår  År  Aldri

**31. Kor ofte har du tilbod om rettleiing av leiinga på din skule.**

Daglig  Veke  Månad  Halvår  År  Aldri

**32. Kor ofte har du tilbod om rettleiing av andre kollegaar på din skule.**

Daglig  Veke  Månad  Halvår  År  Aldri

**Individuell opplæringsplan (IOP) som rettleiingsdokument.**

**33. Kor ofte brukar du individuell opplæringsplan (IOP) som arbeidsdokument.**

Daglig  Veke  Månad  Halvår  År  Aldri

---

## **F. Kvalitet på rettleiinga**

I kva grad stemmer påstandane under med dine oppfattingar.

(Sett kryss for det som passar deg).

**34. Eg får tilstrekkelig rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål som omhandlar mine elevar.**

Liten  Middels  Stor

**35. Eg får tilstrekkelig rettleiing til å utvikle min lærarprofesjonalitet.**

Liten  Middels  Stor

**36. Eg kjenner meg åleine om problem som oppstår i klassen.**

Liten  Middels  Stor

**37. Personlege relasjonar har hindra god rettleiing**

Liten  Middels  Stor

**38. Eg oppfattar rettleiinga eg får som nyttig for meg som lærar.**

Liten  Middels  Stor

**39. Eg oppfattar rettleiinga eg får til det beste for mine elevar.**

Liten  Middels  Stor

**Dei største hindringane for å få, eller å få gjennomført god kollegarettleing er.**

(Sett kryss for det som passar deg).

- |  |       |                          |         |                          |      |                          |
|--|-------|--------------------------|---------|--------------------------|------|--------------------------|
| 40. Tid  | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
| 41. Kompetanse                                       | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
| 42. Ønske/behov                                      | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
| 43. Tilrettelegging og prioritering hjå skuleleiinga | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
| 44. Andre, eventuelt kva:                            | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
- 

## **G. Trivsel**

**Grader påstandane med eit kryss for kva grad påstandane stemmer med di oppfatning.**

- |  |       |                          |         |                          |      |                          |
|--|-------|--------------------------|---------|--------------------------|------|--------------------------|
| 45. Eg trivs i mitt arbeid med elevane       | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |
| 46. Eg trivs i kollegiet på min arbeidsplass | Liten | <input type="checkbox"/> | Middels | <input type="checkbox"/> | Stor | <input type="checkbox"/> |

**Ferdig utfylt skjema leverast til rektor på din skule.**

**Tusen takk for at du tok deg tid til å gjennomføre undersøkinga.**

**Mvh Frode Grøtnebø**

## Vedlegg 2 Søknad til Tromsø kommune om deltaking i prosjektet

# UNIVERSITETET I TROMSØ UiT



Rådhuset

Postboks 6900

9299 Tromsø

Frode Grøtnebø

Thunes vei 5

0274 Oslo

### **Søknad om å få gjennomføre datainnsamling til masteroppgåve.**

Eg vil med dette søke om å få samle inn data til mi masteroppgåve. Eg er student ved institutt for lærarutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Masteroppgåva mi skriv eg i faget spesialpedagogikk, med førsteamanuensis, Dr. polit. Jarle Bakke som min rettleiar. Oppgåva mi skal omhandle korleis lærarar og assistentar i skulen oppfattar den spesialpedagogiske rettleiinga dei får frå fagansvarlig spesialpedagog på skulen. Eg ser på denne problemstillinga som samfunnsrelevant fordi det i skulen bør vere eit ønske om best mogleg å utnytte dei ressursane ein har i kollegiet. Kunnskaps og erfaringsformidling kollegaar imellom meiner eg er ein hensiktsmessig måte å betre kvaliteten i skulen på. Samtidig kan kollegarettleiing føre til refleksjon og erkjenning over kunnskap den yrkesaktive allereie innehar. Kollegarettleiing kan forholdsvis enkelt gjennomførast, og krev ikkje store ressursar. Ein kan med andre ord betre kvaliteten ved hjelp av dei ressursane ein allereie har.

Til dette prosjektet treng eg data frå to skular i Tromsø. Eg vil ta kontakt med skular snarast etter at eg har fått godkjent søknaden.

Data som blir samla inn blir lagra på passordbeskytta pc og med sikkerhetskopi i Fg godkjent safe. Det vil ikkje bli samla inn sensitiv personinformasjon, og heller ingen personinformasjon om elevar. Informasjonen vil omhandle lærarar og assistentar sine oppfattingar om den rettleiinga dei får i sitt yrke. All informasjon vil i oppgåva framstillast anonymt, og ingen andre enn meg vil ha tilgang til rådata.

Datainnsamlinga vil ikkje ta til før prosjektet er godkjent av norsk samfunsvitenskapelige datatjeneste.

Håpar de ser på søknaden med velvilje

MVH

Frode Grøtnebø Tlf: 97653769 E-post: [fkgrutte@gmail.com](mailto:fkgrutte@gmail.com)

### Vedlegg 3: Søknad til Oslo kommune om deltaking i prosjektet

# UNIVERSITETET I TROMSØ UiT



Utdanningsetaten  
Straumsveien 102  
Pb 6127 Etterstad  
0602 Oslo

Frode Grøtnebø  
Thunes vei 5  
0274 Oslo

#### **Søknad om å få gjennomføre datainnsamling til masteroppgåve.**

Eg vil med dette søke om å få samle inn data til mi masteroppgåve. Eg er student ved institutt for lærarutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Masteroppgåva mi skriv eg i faget spesialpedagogikk, med førsteamanuensis, Dr. polit. Jarle Bakke som min rettleiar. Oppgåva mi skal omhandle korleis lærarar og assistentar i skulen oppfattar den spesialpedagogiske rettleiinga dei får frå fagansvarlig spesialpedagog på skulen. Eg ser på denne problemstillinga som samfunnsrelevant fordi det i skulen bør vere eit ønske om best mogleg å utnytte dei ressursane ein har i kollegiet. Kunnskaps og erfaringsformidling kollegaar imellom meiner eg er ein hensiktsmessig måte å betre kvaliteten i skulen på. Samtidig kan kollegarettleiing føre til refleksjon og erkjenning over kunnskap den yrkesaktive allereie innehar. Kollegarettleiing kan forholdsvis enkelt gjennomførast, og krev ikkje store ressursar. Ein kan med andre ord betre kvaliteten ved hjelp av dei ressursane ein allereie har.

Til dette prosjektet treng eg data frå to skular i Oslo. Eg vil ta kontakt med skular snarast etter at eg har fått godkjent søknaden.

Data som blir samla inn blir lagra på passordbeskytta pc og med sikkerhetskopi i Fg godkjent safe. Det vil ikkje bli samla inn sensitiv personinformasjon, og heller ingen personinformasjon om elevar. Informasjonen vil omhandle lærarar og assistentar sine oppfattingar om den rettleiinga dei får i sitt yrke. All informasjon vil i oppgåva framstillast anonymt, og ingen andre enn meg vil ha tilgang til rådata.

Datainnsamlinga vil ikkje ta til før prosjektet er godkjent av norsk samfunsvitenskapelige datatjeneste.

Håpar de ser på søknaden med velvilje

MVH

Frode Grøtnebø Tlf: 97653769 E-post: [fkgrutte@gmail.com](mailto:fkgrutte@gmail.com)

## Vedlegg 4: Svar frå Tromsø kommune



# Tromsø kommune

Byrådsleder

Frinde Gretteha  
Thues vei 5

0274 OSLO

Deres ref.:

Vår ref.:  
12/407/13869/12-A20

Saksbehandler:  
Arne O. Johansen  
Telefon:  
77 79 01 61

Dato:  
19.03.2012

### SVAR - ANMODNING OM Å FÅ GJENNOMFØRE DATAINNSAMLING TIL MASTEROPPGAVE


Viser til søknad om å få gjennomføre datainnsamling til masteroppgave fra to skoler i Tromsø kommune.

Byråd for utdanning ber om at du tar direkte kontakt med aktuelle skoler og at de gir tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen.

Lykke til med arbeidet.

Med vennlig hilsen

  
Anna Andal Fyhn  
byråd for utdanning

  
Arne O. Johansen  
skolefaglig rådgiver



## Vedlegg 5: Svar frå Oslo kommune



Oslo kommune  
Utdanningsetaten

Prode Grøtthebø

Deres ref:

Vår ref (saknr):  
12/01961-2

Saksbeh:

Dato: 11.04.2012

Arkivkode:  
061

### Søknad om å få gjennomføre datainnsamling til masteroppgave

Viser til din henvendelse vedr. overnevnte.

Etter nærmere vurdering har vi kommet til at vi fra overordnet nivå ikke vil anbefale at en slik datainnsamling skal foretas. Dette med bakgrunn i at Osloskolene får mange slike henvendelser fra studenter og forskningsinstitusjoner, og at vi til en viss grad vil skjerme skolene for en for stor belastning ved slike oppdrag.

Inndilertid har skolene våre stor grad av selvstyre, og vi vil derfor ikke stå i veien for at du selv kan kontakte skoler for en eventuell datainnsamling. De må da selv vurdere om de har mulighet og kapasitet til å bidra.

Vi beklager at det tok noe tid før du fikk svar på din henvendelse, og ønsker deg lykke til med mastergraden.

Med hilsen

Linda S. Pedersen  
Fagkonsulent ADP



Utdanningsetaten

Besøksadresse:  
Strømsveien 102  
0663 OSLO  
Postadresse:  
Pb 6127 Etterstad, 0662 OSLO

Telefon: 02 180  
Telefax: 22 65 79 71

Org.nr.: 976829037

postmottak@ude.oslo.kommune.no  
www.ude.oslo.kommune.no

## Vedlegg 6: Svar frå Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hindø - Injens gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. nr. 995 371 884

Jarle Bakke  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Melbomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 16.04.2012

Vår ref: 25966 / 3 / MGI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet foreligger i sin helhet 12.04.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

25966	Kafkasveivandring i spesialpedagogikken
Behandlingsmånsartig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jarle Bakke
Student	Frude Grøttnes

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [https://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](https://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlegg følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
for Vigdis Namsvedr Kvalheim

  
Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Frude Grøttnes, Holtveien 72, 9016 TROMSØ

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 29966

Viser til telefonsamtale med student 13.04.12. Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldplikten etter personopplysningsloven.

Data innhentes vha. spørreskjema som besvares på papir. Personvernombudet legger til grunn at man ved overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller bakgrunnsvariabler eller gjennom kode og navneliste/koblingsnøkkel.

**Vedlegg 7: Cronbach Alpha ved utelatte spørsmål under fenomenet rettleiingskvalitet.**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Eg får tilstrekkelig rettleiing til å handtere pedagogiske spørsmål som omhandlar mine elevar	8.72	4.399	.481	.508	.565
Eg får tilstrekkelig rettleiing til å utvikle min lærarprofesjonalitet.	8.64	4.350	.525	.508	.551
Eg kjenner meg åleine om problem som oppst	8.47	5.985	-.129	.124	.779
Personlege relasjonar har hindra god rettleiing	9.04	5.229	.228	.124	.646
Eg oppfattar rettleiinga eg får som nyttig for meg som lærar	8.30	3.446	.673	.612	.461
Eg oppfattar rettleiinga eg får til det beste for mine elevar	8.43	3.673	.636	.649	.486