

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe i en videregående skole slik elever og lærere oppfatter det?

En empirisk studie på et utvalgt utdanningsprogram i en videregående skole.

Siv Renate Lillerødberget Sandvik



Mastergradsavhandling i tilpasset opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2008

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. FORORD	9
1. INNLEDNING	10
1. 1. BAKGRUNN	10
1. 2. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	12
1. 3. OPPGAVENS STRUKTUR.....	14
2. TEORI	15
2. 1. TILPASSET OPPLÆRING I HENHOLD TIL LOVVERKET	16
2. 2. MÅL.....	17
2. 3. INNHold.....	19
2. 4. RAMMEFAKTORER	22
2. 5. ELEV OG LÆREFORUTSETNINGER	24
2. 5. 1. <i>Individperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet</i>	24
2. 5. 2. <i>Læring</i>	25
2. 5. 3. <i>Motivasjon</i>	27
2. 5. 4. <i>Lærerens rolle</i>	30
2. 6. ARBEIDSMÅTER	31
2. 7. VURDERING	33
2. 8. ULIKE FORKLARINGSMODELLER	34

2. 8. 1. Felles trekk ved samfunnsutviklingen.....	34
2. 8. 2. Bourdieu – kulturell kapital	35
2. 8. 3. Kulturteori, verditeori og kritisk teori.....	36
2. 9. OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTEL	39
3. METODE	41
3. 1. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	41
3. 2. VALG AV METODE.....	42
3. 3. VALIDITET OG RELIABILITET.....	45
3. 4. UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDEN	47
3. 5. UNDERSØKELSENS UTVALG	49
3. 6. PRØVEINTERVJU	50
3. 7. GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	51
3. 8. TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING AV DATA.....	52
3. 9. ETISKE VURDERINGER OG EGEN FORSKERROLLE.....	53
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	55
4. 1. TILPASSET OPPLÆRING.....	55
4. 1. 1. Tilpasset opplæring (elevene).....	56
4. 1. 2. Tilpasset opplæring (lærerne).....	59
4. 1. 3. Drøfting av funn: Elevenes forståelse	63
4. 1. 4. Drøfting av funn: Lærerens forståelse	66
4. 2. ELEVENES INNSATS, TRIVSEL, LÆRING OG MOTIVASJON I SKOLEN	69
4. 2. 1. Elevens innsats og trivsel i skolen (elevene).....	69
4. 2. 2. Elevens innsats og trivsel i skolen (lærerne).....	72
4. 2. 3. Drøfting av funn: Elevenes forståelse	75

4. 2. 4. <i>Drøfting av funn: Lærerens forståelse</i>	76
5. KONKLUSJON, REFLEKSJON OG IMPLIKASJON	79
5. 1. KONKLUSJON	79
5. 1. 1. <i>Tilpasset opplæring i undervisningssammenheng</i>	79
5. 1. 2. <i>Elevenes innsats, trivsel, læring og motivasjon i skolen</i>	82
5. 2. REFLEKSJON OG IMPLIKASJON	85
LITTERATURLISTE	89
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE (LÆRERE)	92
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE (ELEVER)	93
VEDLEGG 3 – INFORMASJON OM PROSJEKTET	94
VEDLEGG 4 – INFORMASJON TIL INFORMANTENE	95
VEDLEGG 5 - SAMTYKKEERKLÆRING	98

Norsk sammendrag

Oppgavens fokus

Jeg ønsker å undersøke hvilken forståelse lærerne i en videregående skole har av tilpasset opplæring, og hvordan de utøver dette i praksis. I oppgaven vil jeg se på hvordan lærerne sier at de praktiserer tilpasset opplæring i en videregående skole. Oppgaven vil også ta for seg hvordan elevenes trivsel, innsats, læring og motivasjon er i skolen. Jeg er ute etter å se om disse begrepene betyr det samme for elevene som de gjør for lærerne. I denne oppgaven har jeg gått inn for å undersøke hvor vidt det eksisterer noen interessante forskjeller eller likheter mellom lærere og elevers oppfatning av disse begrepene.

Problemstilling og metode

Det ble valgt en kvalitativ intervjuundersøkelse av lærere for å innhente data som kunne belyse problemstillingen min. Utvalget bestod av til sammen sju informanter: fire elever og tre lærere. Samtlige fra en videregående skole i indre Østland. Det ble valgt semistrukturerte gruppeintervjuer, hvor elever og lærere ble intervjuet hver for seg. Jeg har analysert dataene opp imot verditeorien, kritisk teori og kulturteorien. Jeg har også benyttet meg av teori rundt elevenes læring og motivasjon.

Funn

Jeg har funnet ut at det er mange likhetstrekk i hva lærerne og elevene svarte, men at det allikevel er noen tydelige forskjeller. De tydeligste forskjellene ligger i viktigheten av forholdet mellom lærer og elev, og hvilke faktorer som kan øke motivasjonen deres i forhold til skolearbeidet. Både lærere og elever ønsker mer struktur og ro tilbake i klasserommet, og begge er enige om at det er læreren som må ha kontrollen.

Variasjon av undervisningsmetoder ble fremhevet av både lærere og elever, og ble sett på som en viktig faktor for motivasjon.

Hva gjenstår?

Det som ikke har blitt undersøkt i dette prosjektet er hvorvidt det er noen sammenheng mellom lærernes muntlige fremstilling av sitt virke i intervjukontekst og hva de faktisk gjør i praksis. Det kunne blitt gjort observasjoner av undervisningspraksis for å triangulere intervjurundene. Man kunne også gjort en type kvantitativ forskning på de overstående elementene, og på de elementene som inngår i denne oppgavens helhet.

Engelsk sammendrag (abstract)

Focus

I wish to examine what kind of understanding teachers have got on adaptive learning. This project is based upon the research done in one particular high school. In this assignment I want to see how the teachers proclaim they practice adaptive learning. This assignment will also seek to establish some facts on the students own perspectives on student contentment, work effort, learning and motivation in relation to the school. I also want to examine if these terms contain the same meaning for the teachers as they do for the students. This assignment wants to find out whether it exist any interesting differences or similarities between how teachers and students formulate the meaning of these terms.

Problem and method

I have chosen to use a qualitative method, meaning interviews of teachers, to establish data that could shed lights upon the questions presented in this assignment. All together, there were chosen four students and three teachers. All from the same school region southeast of Norway. I have chosen semi structured group-interviews, where teachers and students were interviewed in each different group. The data has been analyzed up against theory of values, critical theory and culture theory. I have also taken advantage of theory that mentions student motivation and learning.

Findings

I have found out that there are many similarities in what the teachers, and what the students answered. But there are still some differences. The most obvious differences lies in the importance of the relationship between teacher and student, and which factors can increase the student motivation for their school work. Both teachers and students wish for more structure and silence in the classroom, and both agrees on the teachers need to maintain control. Variation of teaching methods was enhanced by both teachers and students and was seen as an important factor for motivation.

What remains?

What has not been examined in this project is whether it exist any coherency between the teachers oral display of their practice in the interview and what they actually do practice in the class room. There could have been done observations of their practice to triangulate the interviews. There could also have been done some type of quantitative research on the elements presented in this assignment.

1. Forord

Jeg vil først og fremst takke alle mine informanter som ga meg mulighet til å realisere oppgaven. Jeg er utrolig takknemlig for at dere ville dele tid, tanker og erfaringer med meg. Jeg vil spesielt trekke fram elevene som var informanter i oppgaven min. Dere har gitt meg en innsikt i elevenes rolle i skolen som jeg aldri ville fått ellers. Jeg er takknemlig for alt dere lærte meg. Dette har ikke bare påvirket skrivingen av oppgaven min, men også min rolle som pedagog. På grunn av dere har jeg fått kunnskap som kan gjøre meg til en bedre lærer og støttespiller for elevene mine.

Takk til veileder, Thor Ola Engen, for konstruktive tilbakemeldinger og råd underveis i oppgaveprosessen. Du har vært en stor støtte hele veien. Takk for at du er så nøye.

En kjempestor takk til alle medstudenter, kollegaer og venner som har støttet og hjulpet meg underveis i prosessen. Dere har alle vært helt fantastiske.

En spesiell takk går til Anette, Erik, Ida, Kjell, Lillian, Morten og Torild. Takk for at dere aldri ga meg opp. Dere er alle unike støttespillere og samtalepartnere.

En stor takk går også til Vestre Toten folkebibliotek, som har hjulpet meg å skaffe nesten alt jeg har trengt av litteratur.

Min største takk går til en spesiell person som lærte meg at jeg kunne få til alt jeg ville her i livet. Uten deg hadde aldri denne oppgaven sett dagens lys. Jeg er evig takknemlig for alt du lærte meg, og for at du alltid hadde tro på meg. Du er i tankene mine hele tiden, og i tunge stunder har du gitt meg styrke til å ikke gi opp. Din positive innstilling til livet har vært en stor inspirasjon for å kunne gjennomføre oppgaven. En stor takk til deg mamma.

Raufoss, mai 2008

Siv Renate Lillerødberget Sandvik

1. INNLEDNING

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere bakgrunn og formål med oppgaven samt problemstilling. Til slutt kommer en oversikt over strukturen i oppgaven.

1. 1. Bakgrunn

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (Utdanningsdirektoratet, 2006: 10).

Min interesse for tilpasset opplæring ble sterkere og sterkere gjennom utdanningsforløpet mitt. Fordi jeg har vært ute i jobb i tillegg til at jeg har studert har jeg sett at tilpasset opplæring ikke alltid har fungert like godt i skolen. Dette ga meg en større interesse for å studere tilpasset opplæring, og for å få en større innsikt i hva tilpasset opplæring egentlig går ut på. Jeg har alltid hatt interesse for de elevene som kategoriserer som ”svake” i skolesammenheng, de elevene som ikke ”flyter” gjennom skolegangen sin. Jeg har stilt meg mange spørsmål rundt hvorfor det er noen som sliter i skolen, og er interessert i å se på ulike metoder som kanskje kan bidra til at ”disse elevene” vil å få en bedre skolehverdag. Jeg valgte å gjøre forskningsarbeidet i en videregående skole av to grunner. En av grunnene er at jeg selv jobber i den videregående skole, og synes det kunne være spennende og lærerikt å få større innsikt i hva som skjer innenfor dette skolelaget. Det er ikke forsket like mye i den videregående skole som det er i grunnskolen på tilpasset opplæring, og dette ble enda en grunn for valget mitt.

Denne oppgaven tar for seg en elevgruppe i en videregående skole, innefor utdanningsprogrammene teknikk og industriell produksjon (vg 1) og produksjons- og industriteknikk (vg 2). Siden det ikke finnes så mye litteratur eller nyere empiri rundt dette emnet fra den videregående skolen, viser mye av litteraturen til forskning gjort i grunnskolen

eller forskning gjort på minoritets elever. Jeg føler allikevel at dette er overførbart for den elevgruppen jeg skriver om i denne oppgaven. Siden denne elevgruppen ofte er en utsatt gruppe i skolen, vil de også kanskje trenge litt ekstra tilrettelegging i skolesammenheng, og ofte kan noe av denne tilretteleggingen også brukes på minoritets elever.

Forskning gjort i den videregående skolen kan sammenlignes med forskning gjort i ungdomsskolen, spesielt i de høyere klassene. Teori om for eksempel læring vil være like gyldig i grunnskolen som i den videregående skolen. Gjennom både litteratur og samtaler med lærere har jeg dannet meg et inntrykk av at idealet tilpasset opplæring kan være vanskelig å overføre i praksis. Jeg har videre registrert at det i ulike sammenhenger blir beskrevet at intensjonen om tilpasset opplæring forstås ulikt på forskjellige skoler. Dette blir bekreftet gjennom forskning (Skaaavik og Fossen 1995). Tilpasset opplæring kan gi ulik praksis på bakgrunn av ulike forståelser og oppfatninger. I en forskningsrapport (Bachmann og Haug 2006) skilles det mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. De beskriver at i en smal forståelse av tilpasset opplæring så legges det en hovedvekt på lærerens undervisning og tiltak knyttet til undervisningen. En vid forståelse av tilpasset opplæring beskriver de som en pedagogisk plattform som preger skolens ideologi (ibid).

I den offentlige utredningen NOU 2003:16 *I første rekke*, ble det foreslått å fjerne spesialundervisning. Dette ble ikke videreført i St.meld. 30, *Kultur for læring* (2003 – 2004), men det ble opprettholdt en sterk vektlegging av tilpasset opplæring. Skal skolen ha dette som et sentralt fokus i sin virksomhet, krever dette at man fokuserer på forståelse av tilpasset opplæring. Forståelsen er fundamental i arbeidet for å bedre betingelsene i praksis. Det er mye som tyder på at større bevissthet og mer fokus på tilpasset opplæring kan føre til forbedret praksis til beste for både lærerne og for elevene som har krav på tilpasset opplæring. Målet om tilpasset opplæring er omfattende og vesentlig. Et utgangspunkt for denne oppgavens tema er en oppfatning om at forståelse og praktisering i gjensidig interaksjon mellom elev, lærere og skolens ledelse har stor betydning når det gjelder å utvikle skolen til et bra sted for læring.

Jeg har i det foregående vist mine motiver og den interesse som ligger til grunn for valg av tema i oppgaven. Videre ønsker jeg å utlede en problemstilling som vil presisere mitt fokus.

1. 2. Formål og problemstilling

Thomas Nordahl (2007) har i sin forskning konkludert med at det er tre hovedgrupper av elever som ”taper” i den norske skolen. Disse tre hovedgruppene er gutter, barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og minoritets elever. Oppgaven min vil ta for seg to av disse gruppene, siden den utvalgte elevgruppen min oppgave handler om er overrepresentert av gutter, og ofte av gutter som har foreldre med et lavt utdanningsnivå. Det er denne gruppen av elever som stiller svakest i skolesammenheng, fordi skolen ikke er god nok til å møte den variasjonen som finnes i denne elevgruppen. Det er derfor jeg synes det er spennende og interessant å se på denne gruppen av elever. Siden det er de som ofte kommer svakest ut av skolen, er det av den grunn meget viktig hvordan lærerne legger opp undervisningen for dem, slik at de får et positivt bilde av skolen og sin egen rolle som elev.

Thomas Nordahl viser også til at frafall er den største utfordringen i den videregående opplæringen. Jo bedre elevene trives i den videregående opplæringen, jo større er sjansen for at de fullfører skolen og ender opp med studie eller yrkeskompetanse. Jesper Juul uttalte i Aftenposten 28.04.06 at ”skolen er etter hvert det eneste stedet hvor barn må bære skylden for det de voksne ikke mestrer”. Dette mener jeg er skremmende, men sanne ord. Innenfor skolen er det mange og ulike metoder for hvordan man skal mestre de ulike situasjonene som skjer i løpet av en skolehverdag, og i mange tilfeller er det elevene som blir skadelidende for at en lærer ikke klarer å takle situasjonen på en god måte.

I lys av det jeg nå har vært innom kan jeg sette opp et enda mer presist formål med undersøkelsen min. Jeg ønsker å undersøke hvilken forståelse lærerne i en videregående skole har av tilpasset opplæring, og hvordan de utøver denne i praksis. I oppgaven vil jeg også se på elevenes innsats, trivsel, læring og motivasjon, og om disse begrepene betyr det samme for elevene som det gjør for lærerne. Siden denne oppgaven tar for seg en utvalgt gruppe i den videregående skolen, var det naturlig at jeg valgte å intervjuer både lærere og elever. Det er lærerne som underviser og elevene som skal få undervisning, og dette samspillet er avgjørende for hvordan læring skjer.

Det er viktig at elevenes synspunkter om hvordan en ønskelig skolehverdag skal være blir lagt opp kommer fram, i likhet med oppfatningene til lærerne.

Et utgangspunkt for denne oppgaven er at tilpasset opplæring består av elevenes læring og

lærerens undervisning i et indre forhold som alltid påvirker hverandre gjensidig (Buli Holmberg 2006). Slik jeg har tolket dette, er det i tråd med en vid forståelse av tilpasset opplæring. Oppgaven vil ikke bare ta for seg elevenes undervisning, men også deres trivsel og innsats, og miljøet i skolehverdagen deres.

Jeg kjenner til at prinsippet tilpasset opplæring også innbefatter spesialundervisning, men jeg har valgt å begrense omfanget av oppgaven til å gjelde ordinær undervisning. Hensikten med undersøkelsen er å belyse lærerens forståelse og praktisering av tilpasset opplæring, og se etter likheter og forskjeller i hvordan elevene og lærerne oppfatter dette.

Med dette som bakgrunn og formål formulerer jeg følgende hovedproblemstilling for denne masteroppgaven:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole slik elever og lærere oppfatter det?

1. Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole?
2. Hvordan er elevenes innsats, trivsel, motivasjon og læringsmiljø i skolen?

Jeg har valgt å bruke intervju som metode, og lærere og elever som informanter for å besvare problemstillingen. Jeg hadde utviklet en intervjuguide før intervjuene ble gjennomført. Spørsmålene i intervjuguiden dannet struktur for de hovedtemaene jeg ønsket å komme inn på, og den ble utarbeidet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning gjort innenfor feltet. Av hensyn til både tidsmessige og økonomiske begrunnelser anså jeg at et kvalitativ intervjustudie passet prosjektets formål.

Begrunnelser for valg av metode og intervjuform vil komme i metodekapittelet. Her vil jeg også drøfte oppgavens struktur og dens begrensninger.

1. 3. Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven har fem kapitler. I første kapittel har jeg gitt en presentasjon av oppgavens formål, bakgrunn for valg av oppgave og dens problemstilling. I kapittel to blir det teoretiske grunnlaget for valgt problemstilling presentert. Her blir intensjonen om tilpasset opplæring først belyst i henhold til opplæringslov og læreplan. Jeg beskriver videre hvordan tilpasset opplæring i praksis dreier seg om elevenes læring og lærerens undervisning, og bruker relevant teori og empiri knyttet til læring og undervisning. I dette kapitlet blir også teori rundt motivasjon beskrevet, sammen med teori om hvordan lærerens rolle påvirker elevens læring.

I kapittel tre blir valg av metode beskrevet og begrunnet. Her beskrives også hvordan undersøkelsen ble gjennomført. I tillegg blir det gitt en fremstilling av hvilken måte mine data er bearbeidet på. Også validitet, reliabilitet, egen forskerrolle og etiske betraktninger er tatt med i betraktning.

I kapittel fire presenteres og drøftes sentrale funn fra empirien opp mot teori og empiri på feltet.

I kapittel fem følger en konklusjon med oppsummering av de viktigste resultatene. Jeg avslutter med mine egne refleksjoner og implikasjoner på bakgrunn av resultatene i undersøkelsen.

2. TEORI

For å få en oversikt over hva tilpasset opplæring betyr vil jeg først ta for meg hva opplæringsloven og Kunnskapsløftet sier om tilpasset opplæring. Resten av teoridelen er inndelt etter den didaktiske relasjonsmodellen. Grunnen til dette valget er at jeg mener denne modellen kan legge grunnlaget for mye av planleggingen og gjennomføringen av undervisningen som blir gjort i skolen. Jeg avslutter teoridelen med ulike forklaringsmodeller som kan belyse ulikt syn på ulike elevgrupper i skolen.

At de ulike faktorene i undervisningen har sammenheng med hverandre, er et hovedpunkt i den såkalte didaktiske relasjonsmodellen. Modellen er ment å illustrere at mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, rammefaktorer og elev- og læreforutsetninger har gjensidig betydning for hverandre. Under planlegging og gjennomføring av undervisning er det derfor nødvendig å tenke på undervisningen som en helhet hvor de ulike delene virker på hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 2005: 181).

Målene skal uttrykke den ønskede utviklingsmessige virkningen av et opplæringsforløp.

Innholdet skal vise hva elevene skal lære og hva som skal skje i undervisningen i skolen.

Rammefaktorene omfatter ulike forhold og faktorer som påvirker og regulerer undervisningen. Elev- og lærerforutsetninger viser til faktorer som for eksempel læring og motivasjon, faktorer som spiller inn på hvordan man kan legge opp undervisningen.

Arbeidsmåter beskriver ulike måter og metoder for å legge opp undervisningen.

Vurderingen skal si noe om resultatet av undervisningen, og kan rettes mot ethvert forhold i utdanningsforløpet (Aasen og Engen 1998).

2. 1. Tilpasset opplæring i henhold til lovverket

Grunnoplæringen må tjene flere formål. Opplæringen skal både gi kunnskap og ruste den enkelte til et meningsfullt liv som individ og samfunnsborger. Opplæringen skal videre bidra til at barn og unge får et godt grunnlag for å mestre eget liv og realisere ønsker og fremtidsdrømmer- både som yrkesaktiv, så vel som sosialt individ.

Utdanning er ikke bare et individuelt prosjekt, men også en investering i fellesskapet (Regjeringen.no. 2003).

Opplæringsloven av 1998 slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette er nedfelt i lovens formålparagraf (opl. § 1-2), og det er dette vi kaller prinsippet om tilpasset opplæring. Denne bestemmelsen kan likevel ikke forstås slik at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg. Det er snakk om et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Det innebærer at den enkelte skole og lærer, så langt som mulig skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev innenfor rammen av ordinær undervisning (Tangen i Befring og Tangen, 2004: 121).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som omfatter all opplæring i regi av barnehage eller skole. Det innebærer bruk av ulike læringsarenaer og differensierte læremidler, og forskjellige måter å gruppere barna/de unge på. Men det kan også bety variasjon av arbeidsmåter og metoder, differensiert innhold og tilrettelegging for at opplæringen kan foregå i ulikt tempo for ulike barn og unge. Ett av de tiltak vi setter inn for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, kalles differensiering, men det er i tillegg noe mer: det er en juridisk rettighet for barn og unge med spesielle behov (Briseid, 2006: 33).

2. 2. Mål

Som forord i Kunnskapsløftet skriver utdanningsminister Øystein Djupedal ”at med innføringa av Kunnskapsløftet blir det for første gang laget et felles læreplanverk for grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. Dette er et uttrykk for hvordan samfunnet og opplæringa har utviklet og endret seg. For barn og unge er skolen en del av en lang læringsprosess, som starter med barnehagen og ender med deltakelse i yrkes- og samfunnslivet. Skolen skal gi alle elever en likeverdig opplæring og medvirke til å redusere ulikheter mellom individ og grupper” (Utdanningsdirektoratet, 2006: 3).

I Kunnskapsløftet står det at ”Oppfostringen skal gi eleven lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer”. Den sier videre at ”Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” [...]. ”En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dem som har særlig vansker, og ved overganger mellom trinn og skoleslag” (Utdanningsdirektoratet, 2006: 6-10).

Læringsplakaten er et overordnet dokument som skolen og lærebedriftene må følge.

Den forteller hva skolen og bedriften skal gjøre for elevene i undervisningssammenheng og på skolen. Punktene i læringsplakaten er hentet fra opplæringsloven og læreplanverkets generelle del. Fordi dette er styrende dokumenter i skolesammenheng blir læringsplakaten også et overordnet mål som skolen og lærebedriften må følge. ”Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov” (Utdanningsdirektoratet, 2006: 31).

Skolen og bedriften skal:

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre

- stimulere elevenes og lærlingens/lærekandidatens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen
- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

(Utdanningsdirektoratet, 2006: 31-32).

Jeg har kun valgt å se på norskfaget i oppgaven. En av grunnene til at jeg valgte norsk framfor et annet fag er fordi jeg selv underviser i faget og har god kjennskap til faget. Dette gjorde at jeg ikke trengte å sette meg noe mer inn i fagets kompenasemål eller innhold enn det jeg hadde kunnskap om fra før. Jeg synes det virket mer oversiktelig å fokusere kun på et fag, og oppgaveomfanget i seg selv begrenset muligheten for å se på flere fag, fordi dette vil gjøre oppgaven alt for bred. Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Hovedområdene er delt i fire deler: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006: 41-44).

Eksempler på noen av kompetansemålene etter vg 2 yrkesfaglig utdanningsprogram:

Muntlige tekster:

- mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer som aktør og tilhører
- bruke fagkunnskap fra ulike fag til å drøfte spørsmål knyttet til skole, samfunn og arbeidsliv

Skriftlige tekster:

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- mestre ulike skriveroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv
- skrive tekster i ulike kreative sjangere

Sammensatte tekster:

- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster
- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner

Språk og kultur:

- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
 - hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid
- (Utdanningsdirektoratet, 2006: 48-49).

2. 3. Innhold

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andre innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der elevene får anledning til å finne egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst. Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-

årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2006: 41).

Kompetansemålene innenfor norskfaget er nevnt i det forrige kapittelet. Disse kompetansemålene legger de overordnende føringene for hva slags innhold som læreren skal undervise i og om. Innenfor norskfaget er kompetansemålene delt inn i fire undergrupper, som omfatter muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur.

Læreplanen er grunnlagsdokumentet for undervisningen som skal foregå i skolen. For mange lærere kan imidlertid planen få større betydning enn det som er intensjonen. Læreren bruker for eksempel mye tid på å planlegge undervisningen i klassen i henhold til læreplanen for faget, men ofte blir ikke eleven involvert i denne planleggingen. Når eleven ikke involveres, er det vanskeligere å føle ansvar for egen læringssituasjon. Elevmedvirkning kan være av betydning for at eleven skal få et eierforhold til det fagstoffet som skal læres, og for valget av arbeidsform. Læreren kan også komme i den situasjonen at elevens læreforutsetninger og behov blir glemt. Hvis det blir slik at læreplanen alene, og ikke elevenes behov, styrer undervisningen, kan det hemme utviklingen av en tilpasset opplæring (Skogen og Holmberg, 2002: 142). Innholdet som skal ligge til grunn for undervisningen er beskrevet i læreplanen, likevel er det rom for å tilpasse innholdet ut ifra elevens evner og forutsetninger. Elevene kan arbeide på samme nivå med likt læringsmål, men med ulikt stoff eller materiale, eller de kan arbeide med samme type stoff og materiale, men med ulikt læringsmål, ulik mengde stoff og på ulikt nivå (Skogen og Holmberg, 2002: 155).

I differensierte undervisningsopplegg står elevens behov i fokus, og læreplanens mål sees i sammenheng med elevens læreforutsetninger. Arbeidsopplegg i klassen som vektlegger differensiering, har ulik vanskelighetsgrad og er tilpasset elevens forutsetninger. Differensiering av undervisningen kan foregå både med hensyn til innhold, arbeidsmåter og læremidler (ibid). For at arbeidsmåtene skal være tilpasset elevene og for at metodene skal inkludere flest mulig elever, er det viktig at lærerne har innsikt i hvordan de på best mulig måte skal gjennomføre dette. De arbeidsmetodene som blir valgt må kunne gi elevene den beste opplæringen, og her vil forståelse for begrepet differensiering være avgjørende.

Skaalvik og Fossen (2005) skiller mellom to typer for differensiering.

Kvantitativ differensiering antyder at det dreier seg om variert mengde, for eksempel i form

av antall oppgaver elevene skal løse på en gitt tid. Kvalitativ differensiering kan innebære at lærestoffet varierer med hensyn til nivå, vanskelighetsgrad og mengde. Elever kan også konsentrere seg om helt forskjellige fag og emner, og enkelte vil få undervisning som er forskjellig fra det andre elevene får. Dette kalles kvalitativ differensiering. Kvalitativ differensiering kan bety at elevene til en viss grad kan velge hvilke fag de vil arbeide med, men ellers ivaretas den ved at elevene innenfor de enkelte fag får arbeide med stoff av ulik art. Differensiering vil kunne omfatte en rekke av de forhold som vanligvis dekkes av undervisningsbegrepet. Elevene kan få forskjellig:

- lærestoff
- fag
- emner
- presentasjonsmåte
- arbeidsformer
- arbeidsoppgaver, hjemme og på skolen
- mengde
- vanskelighetsgrad
- krav og forventninger
- ansvar
- selvstendighet
- hjemmearbeid
- tilbakemeldinger og ros
- evaluering og kriterier for denne

(Skaalvik og Fossen, 1995: 49).

Dette er tiltak for å sikre hver enkelt elev tilpasset opplæring. Hvordan skolen og læreren velger å benytte seg av de ulike tiltakene må ses i samsvar med den aktuelle elevgruppen. Ulike klasser og elever er forskjellige, og har ulike behov, og har av den grunn ulikt behov for tilpasning. Å tilpasse arbeidsformene i undervisningen kan være avgjørende for den enkelte elev, men er ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis. Læreren må tenke kreativt i måten det ulike materialet skal formidles på, men må også forholde seg til de kompetansemålene som Kunnskapsløftet viser til. For noen elever vil mer ansvar og

selvstendighet være aktuelle tiltak, mens andre elever har ikke forutsetninger for å arbeide på denne måten. Siden de for så vidt åpne kompetansemålene gir rom for tilpasning til de ulike elevgruppene, kan tilpasning av arbeidsoppgaver og emner være gode og aktuelle tiltak.

2. 4. Rammefaktorer

Rammefaktorene er helt avgjørende for hvordan lærerne får gjort jobben sin. Det er mange rammefaktorer i skolen som kan fremme og hemme tilpasset opplæring. Læreplanverket er en av rammefaktorene, fordi de legger føringer for hva elevene skal lære og av den grunn noen føringer for hvordan undervisningen skal foregå. Andre rammefaktor er organiseringen av undervisningen og økonomi. Dette kapittelet vil ikke ta for seg økonomi, fordi dette området er for omfattende for denne oppgaven. Økonomien er en meget sentral rammefaktor som legger mange av de overordnede føringene for hvordan skolen kan legge opp undervisningen i skolen. Det er i stor grad økonomien som styrer klassestørrelser og classesammensetninger.

I Kunnskapsløftet registrer vi en dreining bort fra fellesskapet og over mot større prosessfrihet med tilpasset opplæring som det overordnede hensyn med tanke på å tilrettelegge ut fra de enkelte elevers forutsetninger, læringsmål og læringsresultat. Det er en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosesser, og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut fra egne interesser og evner. Samtidig ser vi en politisk åpning for nye organisatoriske løsninger og differensieringsformer (Bachmann og Haug, 2006: 17). Kunnskapsløftets kompetansemål, som en erstatning av L97s innholdskanon, kan beskrives som en overgang fra et materielt dannelsesfokus, og over på et fokus på elevenes formaldannelse. Elevenes kompetanse er ikke lengre knyttet til en innholdskanon og utviklingen av en fellesskapsindentitet, men til utvikling av elevenes individuelle selvregulerte krefter. Det sentrale i K 06 er ikke på samme måte som ved L 97 hva en

arbeider med, men at en jobber med noe som kan utvikle evne til virksomhet, motivasjon og fornybarhet (ibid).

Skogen og Holmberg (2002) peker på at måten skolen organiserer undervisningen på, er en sentral rammebetingelse som får betydning for lærerens undervisning og praktisering av elevtilpasset opplæring. Det er ikke alltid organiseringen fremmer tilpasset opplæring, den kan også være en barriere. Det finnes ulike kategorier for organisering, som for eksempel gruppeinndeling, eller at klassen deles inn etter andre kriterier enn alder. En annen måte å organisere dette på er å dele inn i grupper med ulik gruppestørrelse eller blokklegging av fag. Det vil si at flere timer innenfor samme fag kommer etter hverandre. Målene for det faglige innholdet som skal ligge til grunn for undervisningen, finnes i læreplanen. Det er lærerens oppgave sammen med eleven å finne fram til hvordan innholdet i læreplanen kan tilpasses elevenes evner og forutsetninger, samt lete etter metodiske tiltak som kan bidra til at eleven utvikler seg. Lærerens og elevens samarbeid om valg av arbeidsmåter har nær sammenheng både med kartleggingen og tilretteleggingen av tiltak.

Hensikten med kartleggingen er å finne fram til de arbeidsmåtene som best fremmer utvikling hos eleven. Metoden læreren velger å bruke ved tilrettelegging av tiltak vil være avgjørende for enkeltelevens læring. Hvis elevene gis flere valgmuligheter, er det mulig å finne en eller flere arbeidsmåter som passer. Varierte arbeidsmåter gir større muligheter for læring og bidrar til faglig utvikling. Prosjektarbeid er en undervisningsform hvor det er gode muligheter for å prøve ulike vurderingsformer, og hvor eleven samtidig er aktiv i sin egen læringsprosess. Det er dette tilpasset opplæring dreier seg om: å kombinere og balansere nødvendigheten av å skape struktur, kontroll og system med behovet for fleksibilitet og variasjon (ibid).

2. 5. Elev og læreforutsetninger

2. 5. 1. Individperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet

Skogen (2005) viser til at den spesialpedagogiske debatten har ofte dreid seg om strukturering eller organisering av opplæringen. De ulike tilnærmingene til organisering har ofte vært forankret i ulike forklaringsmodeller når det gjelder årsakene til lærevanskene. Disse har variert fra å legge hovedvekten på forhold i selve individet, til å legge hovedvekten på forhold som ligger i systemet eller organisasjonen. Med noen unntak har det vært allmenn aksept for at begge disse forholdene alltid spiller en rolle og gjensidig påvirker hverandre. Noen forsøker allikevel å framstille dette som to helt ulike typer tilnærminger og omtaler en spesialpedagogisk forankring som den medisinske modellen, og en annen som den sosiale modellen. Det er i denne sammenheng blitt hevdet at innen den medisinske modellen rettes arbeidet mot individet, mens det i den sosiale modellen er miljøet, eller systemet som er arenaen for hvordan arbeidet planlegges. Dette blir uansett galt, siden medisinen aldri har avvist kontekstens og miljøets betydning for individet, mens sosiologien aldri har avvist individets genetiske forutsetninger, særegenheter og ulike behov (ibid).

Det er mulig å se på tilpasset opplæring ut ifra disse to perspektivene, for ofte vil lærerne velge en av disse to mulige perspektivene. Innenfor individperspektivet vil svært mange av de organisatoriske, metodiske og innholdsmessige valgene som gjøres være knyttet til selve eleven, og de problemene som eleven har. På denne måten vil undervisningen være individualisert, men denne individualiseringen kan stå i motsetning til en inkluderende skole, siden individualisering kan åpne for segregering. Eksempler på ulike metoder som benyttes innefor dette perspektivet er individuelle utviklingsplaner og ansvar for egen læring.

Dette står i motsetning til det andre perspektivet som vektlegger inkludering og sosial deltakelse, og fokuset i undervisningen vil være kollektive tilnærminger i tillegg til individuell tilpasning. Elevers problemer oppfattes som en konsekvens av individets samspill med omgivelsene. Tydelighet og struktur i undervisningen er viktige faktorer innenfor denne tilnærmingen i undervisningen. Den arbeidsmetoden som best kan omfatte flest elever er en kombinasjon av disse to metodene, hvor både individet og systemet/kollektivet blir ivaretatt.

Innenfor et smalt perspektiv på tilpasset opplæring vil fokuset dessuten være på den indre

motivasjonen, mens det innenfor et bredt perspektiv på tilpasset opplæring vil være fokus på både den indre og ytre motivasjonen (Nordahl 2007).

Bachmann og Haug (2006) mener at det er en klar spenning mellom de to mest sentrale aspektene i begrepet tilpasning, forholdet mellom individet og fellesskapet. Den ene eller andre av disse kan lett komme til å dominere. Utfordringen så langt har vært å balansere de to opp mot hverandre. Ensidig vekt på fellesskapets interesser skaper fare for at den enkeltes behov ikke blir tatt tilstrekkelig vare på. Fellesskap uten tilpasning kan føre til at individene blir oversett. Ensidig vekt på de individuelle behovene kan lede til spesialiserte løsninger som skiller ut elever, og som er til hinder for et levende fellesskap. Det understrekes at tilpasning uten fellesskap lett kan skape segregering og stigmatisering.

2. 5. 2. Læring

For at læringsprosessen skal gi resultater i form av kunnskaper, ferdigheter og ny forståelse behøver eleven målsetninger som både eleven selv og omgivelsene rundt eleven kan samarbeide om. Skolens hovedoppgave er å formidle allmennkunnskaper og holdninger som skal bidra til at elevene blir opplyste og ansvarlige samfunnsborgere. Skolens virksomhet er basert på at elevene systematisk og planlagt blir utfordret. Illeris (1999) viser til at begrepet læring kan anvendes på ulike måter og ha ulike betydninger. Læring som begrep brukes bredt, på ulike måter som innbyrdes og i praksis kan være vanskelig å skille fra hverandre, noe som kan være til ulempe. Illeris hevder at læringsbegrepet både kan relateres til det som er lært, og kan også ses som en kognitiv prosess i individet. Videre kan det vises til et mer sosialt perspektiv på læring og tilslutt nevner Illeris at undervisning kan relateres som et synonym til læring (ibid). I den offentlige utredningen *I første rekke*, vises det til læreplanens framtreddende syn er at undervisning og læring ikke er det samme, og at det er eleven som i sitt arbeid konstruerer læring (NOU 2003: 16). Elevens læringsprosess kan forstås i et kognitivt perspektiv og i et sosialt perspektiv. Her er særlig to teoretikere sentrale, Jean Piaget og Lev Vygotsky (Imsen 2006). Piaget har et kognitivt perspektiv på læring, der læring er noe som først og fremst skjer i barnet med bakgrunn i dets erfaringer,

mens Vygotsky representerer et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor samspill med miljøet er vesentlig. Både Piaget og Vygotsky er opptatt av at læring ikke kan overleveres, men at det er en prosess som foregår i den lærende. Piagets teori vektlegger at læring skjer ved mental bearbeiding av sanseinntrykk. Dette skjer gjennom det han kaller assimilasjon og akkomodasjon som både opprettholder og fører til ny læring (Nilsen og Raaheim 2004). I et slikt kognitivt perspektiv er det sentralt at aktiviteter skal skape en form for ubalanse, det vil si at arbeidsoppgavene til eleven skal ligge på et nivå som byr på utfordringer intellektuelt.

I en sosiokulturell forståelsesramme blir miljøet trukket fram som en vesentlig dimensjon i læring (Imsen 2006). Læring blir følgelig en sosial prosess på bakgrunn av at det skjer i omgivelser som innbefatter andre mennesker.

Vygotsky mente at den sosiale aktiviteten var utgangspunktet for intellektuell utvikling (Vygotskij og Kozulin 2001). Vygotsky vektlegger språkets betydning i det sosiale fellesskapet for å utvide begrepsforståelsen. Vygotsky bruker begrepet den proksimale utviklingszone, og i dette ligger det at læring skjer mellom det barnet kan gjøre alene og hva det kan klare med hjelp og støtte fra en kompetent annen. Begrepet proksimale utviklingszone har stor relevans for tilpasset opplæring i et perspektiv hvor læring skjer i interaksjon med lærerens tilpasning (Ekeberg og Holmberg 2005). Utvikling og læring betraktet gjennom begrepet proksimal utviklingszone vil forde at læreren og eleven samarbeider om et felles mål.

Dewey lanserte uttrykket "learning by doing", som har menifestert seg sterkt i dagens pedagogikk og også påvirket læreplanene. Dette har blitt et viktig redskap for læring og ikke minst tilpasset opplæring. Dewey mente også at kunnskapsstoffet ikke må arrangeres etter faste kriterier, men være knyttet opp mot elevenes interesse og dermed også kunnskapens nytte. Dewey mente at den kreative delen av tanken ikke gir seg til kjenne i bruken av materialer, men i å bruke de etablerte faktaene, som bruken av de dagligdagse materialene og situasjonene de har etablert, på en ny måte som ikke har blitt tenkt på før (Thuen og Vaage, 1989: 129).

Skolen er en arena hvor elevene skal få utfolde den sosiale og personlige kompetansen som gir grunnlag for læring og dannelse. Det rapporteres ofte i media om elever som viser mistrivsel i skolen. En faktor som er med å bestemme elevs trivsel i skolen kan være hvordan de inkluderes i skolens sosiale miljø. Et stimulerende læringsmiljø ivaretar viktige

behov hos elevene og bidrar til at elevene opplever mestring og anerkjennelse. Et læringsmiljø som formidler forventning om mestring, skaper mestring, og et læringsmiljø som gir de faglig svake elevene oppmerksomhet og hjelp, er støttende for deres motivasjon. Et læringsmiljø som fokuserer på elevenes sterke sider og ikke bare de svake, vil være en god hjelp for elever med en atferd som hemmer læring og utvikling. Derfor er det viktig å ta utgangspunkt i det som eleven får til. I skolen er kravene til mestring av fag svært synlige, og det fokuseres ofte på hva eleven ikke kan (Ekeberg og Holmberg, 2005: 24).

Ekeberg og Holmberg (2005) har tro på at undervisning som involverer eleven og trekker eleven med i en prosess preget av problemløsende oppgaver, fører til læring og ny motivasjon. Innlæring som skjer på basis av den utviklingen som allerede har skjedd, er et godt utgangspunkt for læring. Et sentralt utgangspunkt for tilpasset opplæring er elevenes bevissthet om egen læring. Kvaliteten på samhandlingen mellom lærer– elev og medelever– elev er av stor betydning for både den enkelte elevens, medelevenes og lærerens motivasjon for samarbeid.

2. 5. 3. Motivasjon

Motivasjon handler om lysten til å lære (Ekeberg og Holmberg 2005). Å se en mening med det en skal lære gir motivasjon. Når eleven blir trygg og får selvtillitt, får tro på seg selv og blir motivert til å gjøre en innsats, er dette et godt grunnlag for læring. Elever som i liten grad har lyktes på skolen, har ofte mistet motivasjonen for skolearbeidet. Ved at en elev gjentatte ganger opplever mestring, vil eleven som regel bli trygg og tørre mer. Motivasjon er en viktig kvalitet som berører alle former for elevaktiviteter. Motiverte elever viser interesse for læringsaktivitetene, arbeider over lengre tid med oppgavene og utfører dem godt. Motivasjon innebærer at aktiviteten er målrettet. Elevenes mål gir arbeidet drivkraft og retning, og motivasjonen fordrer handlinger (Dale og Wærness, 2003: 137–139).

Indre motivert atferd defineres i Skaalvik og Skaalvik (2005) som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser. Flere teoretikere har sett på indre motivasjon som noe som springer ut av grunnleggende behov hos mennesket. Et fellestrekk ved teoriene er at de forutsetter at mennesket har en naturlig tendens eller medfødt behov for å utvikle

kompetanse. Deci og Ryan har to tilnærminger til indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005: 141–143). For det første forklarer de at indre motivert atferd er atferd ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av atferden. Aktiviteten springer ut av interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De fremhever tre slike behov som ligger til grunn for indre motivert atferd; behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet.

Deci og Ryan kombinerer disse to tilnærmingene. De hevder at indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere, må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Omvendt betyr det at Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse, og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen. Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse. De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning (belønning, tvang, trussel om straff). Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll, desto mer kan indre motivasjon bli undergravd. Følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Motsatt vil elever ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de føler at de ikke behersker (ibid).

Selv om Deci og Ryan også inkluderer behovet for tilhørighet i sin teori, understreker de at tilhørighet ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. De poengterer at mennesker ofte engasjerer seg i indre motiverte aktiviteter uten at de er sammen med andre. Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse tilsier at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir viktige å ivareta i skolen og i oppdragelsen. Det betyr for det første at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse i undervisningen. Medbestemmelsen kan gjelde både innhold og arbeidsformer, og må tilpasses elevens alder og modenhetsnivå. Den må derfor innføres gradvis. Også med utgangspunkt i Deci og Ryans teori kommer vi fram til at tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon. Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevens forutsetninger. For vanskelige oppgaver gir ingen følelse av kompetanse.

Behovet for tilhørighet viser at skolen også må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever blir sett, respektert og har reelle oppgaver når elevene arbeider i grupper (ibid).

Alle elever har læreforutsetninger, selv om rekkevidden av dem er ulik. En overordnet retningslinje i opplæringen blir at læreren gjør det klart at alle elever, lærlinger og lære kandidater er dyktige nok til å lære. Det er her snakk om differensiering i læringsmål og arbeidsplaner. Ved at elevene blir presentert for valgmuligheter og muligheter for kontroll over aktivitetene på læringsarenaen, øker motivasjonen (Dale og Wærness, 2003: 137-139). Elevenes valg av oppgaver viser til deres motivasjon. Når elevene har valgmuligheter, vil det de velger, indikere hvor deres motivasjon ligger. Motivasjonen viser også til deres innsats og det at innsatsen varer over tid. Elevens motivasjon når det gjelder læring, er tilbøyelig til å forhøye innsatsen for å lykkes. Når elevene arbeider over lengre tid, særlig med mer eller mindre vanskelige oppgaver, er det forbundet med høy motivasjon. At innsatsen varierer over tid er viktig fordi læring tar tid. En elev som velger å engasjere seg i en oppgave, gjennom innsats og anstrengelser som varer over tid, oppnår resultater på et høyere nivå enn en elev med lav motivasjon. Elevens innsats gjenspeiler deres motivasjon. Innsats forbindes med energi, med kraften til å sette i gang en aktivitet og opprettholde innstasen. Elevene kan anerkjenne sin egen dyktighet, og selvanerkjennelse bidrar til å opprettholde motivasjonen. Dersom skolen satser på elevmedvirkning, er det sannsynlig at elevenes motivasjon øker, og deres resultat vil være høyere enn det nivået som ellers kunne ha vært oppnådd. Opprettholdelsen av elevenes motivasjon er avhengig av at opplæringens mål oppleves som viktige av elevene, mens læringsaktivitetene realiserer et ønsket resultat. Elevenes opplevelse av suksess og nederlag er altså avgjørende for motivasjonen. Økt grad av elevmedvirkning krever at lærerne gir elevene kjennskap til målene og hva læringsarbeidet består i, og kunnskap om de kriteriene som avgjør hva som er et godt og et dårlig læringsresultat. Det er elevens motivasjon som er hovedtema i den gjentakende deltakelsen i nye opplæringsforløp (ibid).

2. 5. 4. Lærerens rolle

Den kommunikasjonen som utvikles mellom elever, og mellom læreren og elevene, er grunnleggende, for et godt læringsmiljø kommer ikke av seg selv. Læreren har ansvaret for å legge forholdene til rette for god kommunikasjon og godt samarbeid. Et godt arbeidsmiljø er avhengig av at læreren mestrer den vanskelige balansegangen mellom det å stille krav, vise omsorg og sette grenser (Skogen og Holmberg, 2002: 154-155).

Skogen og Holmberg (2002) viser til Saphir som i en undersøkelse har funnet fram til hva læreren bør vektlegge for å fremme utviklingen av et godt læringsmiljø. Det handler om å etablere personlig kontakt med elevene, formidle egnede forventninger, etablere og opprettholde elevens oppmerksomhet overfor oppgaven, skape aktivitetsflyt, innarbeide rutiner og prosedyrer, holde orden og struktur, velge mål, planlegge elevens læringserfaringer og evaluere deres læring. Læreatferden påvirker og påvirkes av elevenes atferd, slik at den samme undervisningen kan ha ulik effekt på ulike elever i forskjellige situasjoner. Derfor er det viktig at læreren kan tilpasse undervisningen til det som skjer i læringsmiljøet og i samspillet mellom lærer og elev og mellom elevene. Læreren er klassens leder og har ansvaret for å legge forholdene til rette for kommunikasjon og samarbeid, for å støtte elevene i deres egenutvikling på dette området og bidra til at de tar medansvar for utviklingen av et positivt miljø. Et godt arbeidsmiljø i klassen er avhengig av at læreren mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, hjelpe og lede. Gode klasseledere er fleksible og endrer tilnæringsmåte når situasjonen i klassen endrer seg (ibid).

Elevene trenger å oppleve å ha kontroll for å kjenne seg trygge, føle at de deltar, tilhører og mestrer. Elevene har behov for å merke at også læreren har kontroll. Om ikke den som har ansvar for klassen viser evne til kontroll, oppstår det lett usikkerhet hos elevene. På samme måte er lærere opptatt av å erfare at de har kontroll. Det er en nær forbindelse mellom det å ha kontroll og det å føle at en er en god lærer. Videre er det trolig en nær sammenheng mellom lærerens følelse av kontroll og lærerens evne til å gi elevene frihet og rom til å velge arbeidsformer som gjør at de trives, og kjenner at de har kontroll over sin situasjon.

Å ha kontroll innebærer at læreren har en reell mulighet til å påvirke elevenes miljø og læringsmuligheter, også i situasjoner som er vanskelige. Læreren står ovenfor store

utfordringer i klasserommet, spesielt med tanke på at intensjonen om tilpasset opplæring, og det store mangfoldet som er i klasserommet. Dette utfordrer også lærerens evne til kontroll i klasserommet (Håstein og Werner, 2004: 283).

Nordahl beskriver skolen både som en sosial arena og en undervisnings- og læringsarena. Han finner at lærere og elever opplever disse arenaene på ulikt vis. Elevene må mestre begge, lærernes oppgave er å mestre og å kontrollere undervisningen og læringen. Det viser seg også at mange elever kjeder seg på skolen. Undervisningen fenger ikke, den er forutsigbar og lite variert. Den er preget av lærerstyring, kontroll og mye bruk av læreboken. Denne tendensen øker jo høyere opp i skolen man kommer. Nordahl peker på at lærerne ofte ikke har tilstrekkelig innsikt i elevenes perspektiver på skole og læring, og at de i stedet legger skolens implisitte og nedarvede tradisjon til grunn både for hvordan undervisning foregår, og for vurdering av elevene. Det er de tilpasningsdyktige elevene som blir verdsatt. Nordahl mener videre at lærerne velger den undervisningsformen som gir dem fortsatt kontroll og innflytelse, og som er med på å opprettholde deres harmoniske dominans. De beskytter og ivaretar sine egne interesser i klasserommet og på skolen, både ut fra sine faglige og lærernes eventuelle personlige behov. Disse resultatene kan tyde på at dersom undervisningen skal endres, krever det strategier som ikke bare forandrer lærernes arbeidsformer. Det kreves også en nyorientering som inneholder strategier som støtter og hjelper lærerne til å opprettholde legitimitet og autoritet, men innenfor de nye og endrede rammene og idealene (Bachmann og Haug, 2006: 54–55).

2. 6. Arbeidsmåter

De arbeidsmåtene elevene bruker når de arbeider, får betydning for læring og utvikling. Varierte arbeidsmåter gir enkeltelever muligheter for å finne en arbeidsmåte som passer ham eller henne. Tilpasning av læremetodene til elevens læreforutsetninger høyner læringseffekten, derfor er valg, variasjon og tilpassing av læremetoder en viktig del av differensieringen (Skogen og Holmberg, 2002: 155). Et sammenfallende resultat i mange av

undersøkelser om arbeidsformer i skolen viser at fellesskapsundervisning eller såkalt kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, fortsatt er mest utbredt (Bachmann og Haug, 2006: 43-46). Dale og Wærness finner at de samme undervisningsformer er rådende i den videregående skolen, som i følge Imsen og Klette er gjeldende i grunnskolen. Fellesskapsundervisning er mest utbredt, mens den vanligste formen for tilpasset opplæring i følge lærerne selv er å gi individuell hjelp til elevene og ved å la elevene jobbe i grupper eller par. Når elevene grupperes, er den vanligste strategien å gruppere dem etter pedagogiske prinsipper. De fleste lærerne er oppmerksomme på å variere gruppesammensetningen og blander sterke og svake elever i samme gruppe. En del lærere grupperer uten å styre, det vil si gjennom tilfeldig sammensetning, eller de lar elevene styre sammensetningen selv. De konkluderer imidlertid med at arbeidsformene har endret seg lite med Reform 94. Dale og Wærness mener at den rådende skolekultur, hvor elevmedvirkning nedprioriteres, kan forstås i sammenheng med den læreplantenkningen som etablerte seg på 1960-tallet, det vil si et syn på selvvirksomhet som mer krevende enn den metoden som raskest tar sikte på å innprente kunnskapene i form av ferdige resultater (ibid).

At norske lærere foretrekker å legge hovedvekten av undervisningsaktiviteten til fellesskapsundervisning, hvor de selv tar styringen og kontroll på undervisningens progresjon, bekreftes av Solstad, Rønning og Karlsens resultater. Lærerne i deres undersøkelser stiller spørsmål til læringsutbyttet av tema- og prosjektarbeid, og uttrykker at læring sikres best gjennom tradisjonell undervisning, hvor de selv kan ta grepet om progresjon og utvikling i faget. Forskerne velger å tolke dette i retning av at det likevel bør satses mer på tema- og prosjektarbeid for å realisere en likeverdig og tilpasset opplæring (ibid).

Bachmann og Haug (2006) viser til at en rekke studier peker på muligheten for at det faglige trykket i den norske skolen er for lavt både når det gjelder sammenheng, kontinuitet, dybde og krav til elevene. Resultater fra PISA-undersøkelsene både fra 2000 og 2003 bekrefter en opplæring som ikke setter høye nok faglige krav, som mangler tydelig progresjon og faglig fordypning, kombinert med uro og sløsing med tid. Lavt faglig trykk kan ha uheldig utslag for en rekke ulike elevgrupper. Lavt faglig trykk, kombinert med sterk individualisering, kan gjøre det vanskeligere å trekke med seg de lite motiverte elevene. Lave forventninger og et utydelig fellesskap kan dermed øke forskjeller i stedet for å utjevne forskjeller. Dette

aktualiserer behovet for et perspektiv på tilpasset opplæring som iakttar nettopp systematikken i det faglige arbeidet (ibid).

Dale og Wærness finner tilsvarende resultater i sitt datamateriale som omhandler videregående opplæring. Også de viser til at lærerne i utstrakt grad går inn i forhandlinger med elevene. Konsekvensen er at kravene til aktiv deltakelse i læreprosessen blir redusert. Læreren vil slik bidra til å senke kvalitetsstandarden i opplæringen gjennom ettergivenhet som undervisningsstrategi kombinert med en kulturell aksept for manglende kvalitetssikring i utdannelsessystemet. Dale og Wærness tolker dette til at lærerne tilpasser undervisningen ved å opprette en sikkerhetssone. Ved at elevene blir holdt ansvarlige for at de ikke forstår eller ikke deltar aktivt, unngår lærerne å konfronteres med sine nederlag i forhold til elevens læring. Hovedsakelig finner Dale og Wærness lave kvalitetsstandarder i den videregående opplæringen. De forklarer dette som et resultat av lærerens strategier for å gjennomføre timene med minst mulig bryderi, likevel med mulighet for å gradere elevene gjennom kvantifiserbare tester. Forskerne oppsummerer i denne sammenheng PISA-resultater med at norske elever blir stilt overfor lave krav, og at deres innsats derfor er lav. Forskerne spør nettopp om dette kan forstås som en konsekvens av den norske skoletradisjonen for tilpasset opplæring og elevvurdering (Bachmann og Haug, 2006: 50–51).

2. 7. Vurdering

Vurdering kan belyse elevens læring og opplæringsprosessen. Læringsresultatet i form av en faglig prestasjon kan gi indikasjoner på hvordan elevens egen innsats og hvordan omgivelsene har fungert i samspill med elevens innsats. Indikasjonene kan brukes til å stadig forbedre vekstvilkårene (Helle, 2000: 125-126). Muntlige vurderinger kontinuerlig kan ha stor betydning for elevens motivasjon. Samtidig vil vurdering på bakgrunn av hva som faktisk er positiv utvikling kunne gi opplevelse av mestring. Vurderingen skal gi informasjon til både elevens selv og foreldre. Samtidig som det er et godt utgangspunkt for konstruktiv dialog. Men det vil også være grunnlag for at elevene i større grad får realistiske vurderinger som kan gi elevene indikasjon på hva de må jobbe mer med hvor en likevel vektlegger hva som er deres styrker, og ikke nødvendigvis bare svakheter. Dette er det Helle kaller formativ vurdering.

Vurdering av eleven har betydning både for eleven og for læreren. For eleven kan vurdering være et mål for å oppnå gode resultater og for lærerens del kan vurderingens fremste mål være elevens læring og utvikling. Vurderingen er lærerens evaluering av elevens læreprosess, for å undersøke om den har ført fram til et forventet læringsresultat. Formativ vurdering kan si hva eleven behersker og eventuelt ikke behersker. En summativ vurdering skal si noe om hva eleven har klart å oppnå, og fungerer som en kontroll av prestasjonene samlet sett. På bakgrunn av elevens arbeid kan læreren også vurdere sin egen undervisning og kan bidra til at undervisningen må justeres eller endres (ibid).

I enhver undervisningssituasjon skal læreren tilpasse opplæringen, dette gjelder også når det gjelder valg av prøveformer. Å gi like prøver til alle elever på samme klassetrinn er ikke alltid en hensiktsmessig vurderingsform. Det vil ofte være behov for å legge til rette for forskjellige prøver og prøveformer. Når vurderingsformene ikke inngår som en del av den tilpassede opplæringen, mangler vi et viktig element, og det er derfor en oppgave for læreren å gjøre noe med dette. Læreren har påvirkningsmuligheter med hensyn til hvordan prøver skal utformes, både innenfor fag og på tvers av fag, og muligheter til å prøve ut forskjellige prøveformer i fagene (Skogen og Holmberg, 2002: 145).

2. 8. Ulike forklaringsmodeller

2. 8. 1. Felles trekk ved samfunnsutviklingen

Reformen i videregående opplæring (Reform 94) var først og fremst en struktur- og rettighetsreform. Med unntak av økt vekt på teorifagene i yrkesutdanningen, innebar reformen ingen større innholdsmessige endringer. Det er fortsatt de tradisjonelle strukturene knyttet til sterk fagorientering som dominerer undervisningen. Det er et åpent spørsmål om økte sosiale forskjeller skyldes endringer i skolesystemet. En mulig forklaring er at vi ser generelle tendenser til en økende kløft mellom familier som innehar ressurser som er viktige for barnas muligheter til å lykkes i skolen, og de som mangler slike ressurser. Dersom dette er tilfelle, kan sosiale forskjeller i skolen øke, uavhengig av hvilke pedagogiske metoder som tas i bruk. Også den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen har vist seg å ha viktige

konsekvenser for sosial ulikhet. Endringer i skolesystemet i retning av mer elevbasert undervisning kan likevel føre til ulikhet, fordi de forskjellskapende ressursene elevene har med seg hjemmefra får betydning. Nye læringsformer stiller generelt økte krav til elevens leseferdigheter og evne til å formidle akademisk basert kunnskap (Bakken, 2004: 83–91).

Et syn på sosial utjevning legger vekt på at de fleste undervisningsformer vil belønne elever som har foreldre som besitter skolerelevante evner og kunnskaper, så lenge skolen er opptatt av at elevene tilegner seg akademisk kunnskap. Barn vil allerede ved skolestart ha utviklet en del ferdigheter som gjør at de har et forsprang når det gjelder å tilegne seg den teoretiske og abstrakte kunnskapen som skolen har som mål å lære elevene sine. Uansett tolkning av funnene er det urovekkende at den sosiale ulikheten i elevens prestasjoner ser ut til å øke i det norske skolesystemet (ibid).

2. 8. 2. Bourdieu – kulturell kapital

Bourdieu viser til tre hovedformer for kapital: økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital betegner adgang til og kontroll over penger. Sosial kapital betegner muligheten for å trekke på personlige kontakter og nettverk. Kulturell kapital er den mest komplekse formen. Begrepet kulturell kapital betegner grovt sagt den del av en persons eller en sosial gruppes status, som ofte kommer av den rette oppførsel eller utdanning (Gitz-Johansen, 2006: 100-102). Bourdieu skiller mellom tre former for kulturell kapital: kroppsliggjorte, objektiverende og institusjonaliserende. Den institusjonaliserende kulturelle kapital er den del av en persons sosiale status, som hentes fra eksamener og utdanning. Men objektiverende kulturelle kapital er alle de gjenstander som man bruker til å uttrykke status og makt; den riktige bil, det riktige huset, det riktige klesplagget osv. Den kroppsliggjorte kulturelle kapital er det Bourdieu kaller en persons preferanser, måten å oppføre seg på og oppfatte verden på. Kroppsliggjort kulturell kapital er de former for oppførsel, forståelse og preferanser som en person tilegner seg ved å inngå i forskjellige sosiale situasjoner i sitt liv, hvor perioden i familien og i skolen ofte spiller en stor rolle (ibid).

Habitus formes gjennom menneskers oppvekst, som blant annet foregår i familien og skolen, og en persons habitus vil derfor være avhengig av den sosiale og kulturelle sammenheng som vedkommende er oppvokst i. Alle mennesker har en habitus som kan beskrives som et

system av disposisjoner og preferanser. I de tidligste skoleårene er den viktigste formen for kulturell kapital å tilegne seg den innstillingen og atferden som regnes som verdifull i skolen. Det kan for eksempel være bestemte måter å snakke på, eller den form for oppførsel som ses på som passende i skolesammenheng. Det er ikke alle former for habitus som representerer kulturell kapital i skolen. I skolesammenheng vil en bestemt habitus-verdi som kapital avhenge av hvor godt den svarer til skolens forventninger og krav. Da habitus er dannet av den sosiale og kulturelle sammenheng man er oppvokst i, vil det være en tendens til at det er nærheten mellom hjemmets kultur og skolens kultur som avgjør den enkelte elevs kulturelle kapital. Det er ifølge Bourdieu en tendens til at det er de sosiale og kulturelt dominerende grupperes språklige, vitenskapsmessige og oppførselsmessige habitus som anerkjennes i skolen, mens de mindre favoriserte gruppene av befolkningen opplever at deres habitus ikke verdsettes i skolesammenheng. Resultatet av denne fordelingen av kulturell kapital i skolen fører til at barn fra de økonomiske og kulturelt dominerende gruppene i samfunnet vil oppleve at den kulturen de kjenner hjemmefra stemmer overens med skolen. De som ikke opplever at deres verdier blir verdsatt i skolesammenheng, må ofte gjøre en større innsats hvis de skal klare seg godt i skolen (ibid).

2. 8. 3. Kulturteori, verditeori og kritisk teori

Det er tre mulige forklaringer på elevers svakere prestasjoner i skolen. Et perspektiv vil hevde at disse guttene er mindre interessert i å ta utdanning og tilpasser seg dårligere til skolen fordi de ikke ønsker å prestere godt. Både elever med gode og mindre gode evner til å prestere vil kunne representere grupper som er uinteressert i skolens virksomhet. Verditeori hevder at personer fra forskjellige sosiale klasser har ulike verdier. Ulikheten mellom disse verdiene forklarer de sosiale utdanningsforskjellene ved at personer fra ulike sosiale klasser, eller med ulik sosioøkonomisk status, har forskjellig interesse av å ta utdanning. Klassene tilpasser seg derfor forskjellig til skolesystemet. For folk fra den øvre middelklassen er det av stor betydning å ta høy utdanning for å kunne lykkes, mens for folk fra lavere lag er det viktigere å ha en sikker jobb som betaler godt. Disse verdiene blir bestemt av normer innenfor de forskjellige miljøene, normer som påvirker foreldrenes atferd og holdninger til barnas skolegang. Verdiene kommer til syne på indirekte måter, som for eksempel gjennom

oppdragelsespraksis. Verdiene vises så gjennom barnas innsats på skolen og hvilken motivasjon de har for å lykkes (Boudon 1974, Hansen 1986, Lareau 2000).

Kulturteori vil fokusere på faktorer som sier noe om hvilke ressurser elevene og deres familier er i besittelse av. Teoriens utgangspunkt er at familier møter skolesystemet med ulike ressurser. Dette gir seg utslag i at elever har forskjellige akademiske evner. Ressursene korresponderer med familiens sosiale bakgrunn og er hierarkisk fordelt. Elever fra lavere sosiale klasser har færre ressurser og vil derfor komme dårligere ut i skolesystemet. Skolen er ikke i stand til å oppheve effekten av den sosiale lagdelingen, og ulikhetene vil derfor øke gjennom skolegangen. Elevenes akademiske evner forblir korrelert til sosial klasse gjennom skolens likebehandling av elevene (Boudon 1974, Hansen 1986, Lareau 2000).

Et slikt perspektiv vil hevde at elevene innenfor teknikk og industriell produksjon og produksjons- og industriteknikk svake språkkompetanse eller manglende kunnskaper av samfunnsmessig relevans, fører til at elevene presterer dårligere på skolen. Mange av disse elevene kan sies å tilhøre en lavere sosial klasse, slik at dårlige skoleprestasjoner på mange måter kan sies å være forventet i følge en kulturteoretisk tilnærming. En kulturteoretisk tilnærming får empirisk støtte ved å vise til at elever fra familier med dårlig økonomi og elever fra foreldre med lavere utdanning presterer dårligere enn andre på skolen

En tredje mulig forklaring på de svake resultater i skolen, er skolens manglende ønske om å gi innpass for disse elevenes kunnskaper og erfaringer. På grunn av skolens uvilje til å anerkjenne deres ressurser, vil selv elever med gode evner stille dårligere i kampen om å oppnå gode skoleprestasjoner. Kritisk teori tar utgangspunkt i faktorer som dreier seg om skolens belønningssystem og skolens syn på hvilke kvaliteter som er verdifulle i forklaringen på prestasjonsforskjellene i utdanningssystemet (Hansen 1986). Denne teorien argumenterer for at skolen bare verdsetter enkelte kvaliteter, som for eksempel et spesielt autoritetsmønster og bestemte kunnskaper. Alle de nevnte egenskapene er velkjente elementer for middelklassen, men ukjente for lavere klasser. Skolen premierer dermed de høyere sosiale klassers struktur og språk og skaper et klassifiseringssystem som er ukjent for den øvrige befolkningen. Mens de ulike kulturene også kunne ha fremstått horisontalt, som jevnbyrdige, er skolesystemet med på å klassifiseres hierarkisk. Man må sosialiseres inn i ”riktig” kultur for å lykkes i skolen og utenforstående vil føle opplæringen som formålsløs

og fremmed (Hansen 1986, Lareau 2000). Enhetsskolen har et mangfold av elever med forskjellige evner, interesser og personligheter. Elevenes personligheter er innbyrdes forskjellige, og mange elever har ulike måter å lære på, samt forskjellige strategier for å løse oppgaver. Videre har de ulike styrker og muligheter for læring som læreren må være oppmerksom på. Enhetsskolen ideal om like muligheter for alle pålegger læreren også å ha kunnskaper om ulike kulturer, religioner og nye familiemønstre i samfunnet. Elevene kommer til skolen med sin bagasje som skolen skal investere i for at elevene skal oppleve mestring, utvikling og læring (Imsen 2006).

Denne oppgaven dreier seg om en utvalgt elevgruppe i den videregående skolen. Ut ifra hva disse tre teoriene sier om skolens syn på disse elevene, vil jeg tolke det dit at kritisk teori best omfatter skolens syn på denne elevgruppen. Disse elevene sitter med mye kompetanse og erfaring, men skolens manglende vilje til å la deres egenskaper få innpass i skolen gjør at deres kompetanse og erfaring i mange tilfeller kan virke negativt i skolesammenheng.

Dette kan føre til at elevene får et negativt syn på skolen som institusjon. Bourdieu er viktig i denne sammenhengen for å kunne bedre forstå skolens syn på elevene. Hans teori rundt kulturell kapital og habitus kan ses i sammenheng med kritisk teori. Bourdieu og kritisk teori har like tanker rundt synet samfunnet og skolen har på disse elevenes status i skolen. De mener begge at disse elevenes bakgrunn har påvirkning på deres oppførsel og tilpasning i skolen, og dette påvirker også skolens måte å imøtekomme denne elevgruppen på.

Skolens overordnede syn på tilpasset opplæring er avgjørende for hvordan de ulike elevgruppene blir møtt når de kommer til skolen. Det er avgjørende for elevenes trivsel og læring, og det har innvirkning på elevenes syn på seg selv. Hvis skolen imøtekommer elevenes interesser og holdninger på en slik måte at skolen tilpasser seg elevene, vil det kunne ses på som et vidt syn på tilpasset opplæring. På denne måten kan elever som vanligvis ikke ville trivdes i skolen få en større mulighet til økt trivsel, og muligens økt læring. I klasserommet er det ofte lærerens holdninger og verdier som legger mye av grunnlaget for dette synet, og kan på denne måten være med å forme elevenes syn på undervisning og skole i en positiv eller negativ retning. Selv om kompetansemålene skal være styrende, er det viktig at læreren gir rom for elevenes interesser, gjerne på en slik måte at de kan ses i sammenheng med kompetansemålene.

2. 9. Oppsummering av teorikapittel

Teorikapittelet mitt har tatt for seg hva tilpasset opplæring betyr i ulike opplæringsverk. Opplæringsloven av 1998 (opl. § 1-2) slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet skal være overordnede og styrende for undervisningen. Læringsplakaten sier noe om hvordan skolehverdagen skal være for elever og lærere, men sier ingenting om selve undervisningen. Det som legger føringer for hvordan en lærer skal legge opp undervisningen er kompetanse- og læringsmålene, det er de som sier noe konkret om hva elevene faktisk skal lære. Dette er dette som er målene i undervisningen, og målene styrer innholdet i undervisningen. Foruten lovverket må lærere også forholde seg til rammefaktorer som gjelder for skolen, dette kan for eksempel være økonomi. Rammefaktorene legger føringer for hvilke muligheter og begrensninger som fins. En sentral rammebetingelse er måten skolen organiserer undervisningen på. Organiseringen kan være med å både fremme og hemme tilpasset opplæring. Det er mulig å se på tilpasset opplæring ut fra både individperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet, for ofte vil lærerne velge en av disse to perspektivene. Den arbeidsmetoden som best vil omfange flest elever er en kombinasjon av disse to metodene, hvor både individet og systemet/kollektivet blir ivarettatt.

Elevenes læringsprosess kan forstås i et kognitivt perspektiv og i et sosialt perspektiv. Piaget har et kognitivt syn på læring, der læring er noe som først og fremst skjer i barnet med dets erfaringer med omgivelsene. Vygotsky representerer et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor samspill med miljøet er vesentlig. Uten innsikt og teori rundt disse områdene vil lærere ikke ha den tilstrekkelige forutsetningen for å kunne planlegge og gjennomføre undervisningen sin. Elevens faglige ståsted må legge føringer for hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres. Et godt læringsmiljø kommer ikke av seg selv, men av hva man opplever og gjør sammen. Et godt arbeidsmiljø er avhengig av at læreren mestrer den vanskelige balansegangen mellom det å stille krav, vise omsorg og sette grenser. Lærerens måte å undervise på påvirker hverdagen til elevene. Variasjon og elevmedvirkning er en avgjørende faktor for motivasjon og læring i skolen. Allikevel viser de fleste undersøkelser at de fleste lærere foretrekker kateterundervisning, og at elevene i mindre grad har påvirkningskraft i avgjørelsen av hvilke undervisningsmetoder som blir benyttet.

Det finnes ulike forklaringsmodeller på hvorfor den utvalgte elevgruppen ikke ”passer inn i utdanningssystemet”. De teoriene jeg har valgt å presentere i denne oppgaven er kulturteori,

verditeori og kritisk teori. Som nevnt i teoridelen velger jeg å se Bourdieus kulturelle kapital i sammenheng med kritisk teori. Kritisk teori tar utgangspunkt i faktorer som dreier seg om skolens belønningssystem og skolen syn på hvilke kvaliteter som er verdifulle i forklaringen på prestasjonsforskjellene i utdanningssystemet.

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt metodiske valg, samt si noe om undersøkelsens utvalg. Videre vil gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen beskrives. Avslutningsvis forklares undersøkelsens troverdighet, og til slutt kommenteres etiske hensyn og min egen forskerrolle.

3. 1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt tidligere i innledningen min konkluderer Thomas Nordahl (2007) med at det er tre hovedgrupper som taper i skolen. Denne oppgaven vil ta for seg to av disse gruppene: gutter som ofte har foreldre med lavt utdanningsnivå. For alle elever er et godt læringsmiljø og motivasjon to viktige faktorer for at elevene skal mestre i skolen, og for at de skal trives. For utsatte grupper blir dette enda viktigere, fordi de ofte trenger ekstra støtte for å oppnå disse faktorene i skolesammenheng. Ofte må lærerne bruke andre metoder for å øke motivasjonen hos disse elevene, og det er i denne sammenheng viktig at det elevene mener øker motivasjonen er i samsvar med hvilke metoder lærerne benytter seg av.

En siste faktor som jeg også vil prøve å sette fokus på er lærerens rolle. Lærerens syn på elevene og deres bakgrunn har mye å si for hvordan læreren møter elevene, og for hvordan elevene føler seg mottatt. Måten læreren møter elevene på har mye å si for hvordan elevene møter skolehverdagen, og for synet deres på skolen som opplæringsinstitusjon.

Jeg har kun valgt å se på norskfaget, fordi jeg syntes det virket mer oversiktlig å fokusere kun på et fag. Oppgaveomfanget i seg selv begrenset muligheten for å se på flere fag, fordi dette vil gjøre oppgaven alt for bred. En av grunnene til at jeg valgte norsk framfor et annet fag er fordi jeg selv underviser i faget og har god kjennskap til faget. Dette gjorde at jeg ikke trengte å sette meg noe mer inn i fagets kompetansemål eller innhold enn det jeg hadde kunnskap om fra før. En annen grunn til dette er at norskfaget er et av de få fagene som elevene har begge årene på en yrkesfaglig studieretning, og jeg ville da få muligheten til å intervju elever fra både Vg 1 og Vg 2.

Jeg har ikke valgt å se spesielt på faktoren atferdsproblemer, men dette vil allikevel komme igjen i oppgaven, fordi atferdsproblemer er en faktor som ofte preger den elevgruppen jeg fokuserer på, og som igjen påvirker både læringsmiljøet og deres motivasjon.

Jeg har på grunnlag av dette valgt følgende problemstilling:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole slik elever og lærere oppfatter det?

En empirisk studie på et utvalgt utdanningsprogram i en videregående skole.

3. 2. Valg av metode

I Hammersley og Atkinson blir tre generelle vitenskapsteoretiske posisjoner nevnt innledningsvis; positivisme, naturalisme og refleksivitet. Positivister forholder seg gjerne til en naturvitenskapelig fortolkning av samfunnsforskningens oppgaver og arbeidsmåter. En naturalist legger vekt på å studere den sosiale virkelighet i sin naturlige tilstand, ikke i kunstige situasjoner som formelle intervjuer eller eksperimenter. Et alternativ til disse to metodene er refleksivitet, som mener at «vi er en del av den sosiale verden vi studerer». Verken positivismen eller naturalismen gir et tilstrekkelig grunnlag for samfunnsforskning. Begge overser den fundamentale refleksiviteten: det faktum at vi er en del av den sosiale verden vi studerer, og at vi må stole på allmenngyldige kunnskaper og undersøkelsesmetoder. All samfunnsforskning baserer seg på de menneskelige evnene til observasjon (Hammersley og Atkinson, 2004: 51). Innenfor hermeneutikken mener Popper (Gilje og Grimen 1993) at vi aldri gjør observasjoner med en teoriløs bakgrunn. Innenfor forskningen er alltid observasjoner knyttet sammen med forskerens forventninger. En forsker forventer for eksempel at det og det skal skje under testing av en hypotese. I denne sammenhengen blir observasjoner brukt til å oppnå et bekreftende eller avkreftende svar på de forventninger som er formulert i hypotesen (Gilje og Grimen, 1993: 66-68). En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger.

Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Vi er preget av våre erfaringer, interesser og meninger (Gilje og Grimen, 1993: 148).

I de siste tiårene har feltforskning sammen med andre former for kvalitativt arbeid blitt en populær tilnæringsmåte i samfunnsforskningen. Noe av bakgrunnen for dette er misnøyen med de kvantitative metodene som lenge var dominerende. I den senere tid har kvalitative metoder derfor tatt over på mange områder for samfunnsforskning (Hammersley og Atkinson, 2004: 31). Hovedforskjellen i de to metodene (Kleven 2002) finner vi kanskje i forhold til nærhet og distanse når det gjelder forholdet mellom forsker og forsøkspersoner. Forskning som gjøres kvalitativt er ofte mer ustrukturert enn hva kvantitativ forskning er. Dette gjør at forskningen blir mer fleksibel, og resultatene kan gå mer dyptgående enn hva kvantitativ forskning gjelder.

Kvalitative og kvantitative metoder har hver sine sterke og svake sider, og man må ta et valg på grunnlag av hva man er ute etter å finne ut i forskningen sin, og på grunnlag av problemstillingen. For at den kvantitative metoden skal kunne gi reliabilitet, må man ha et statistisk utvalg som er stort nok. Man kan i noen tilfeller mene at de kvantitative metodene kan virke kunstige, fordi de ikke viser til nærhet til intervjuobjektene. De kvalitative metodene kan kritiseres fordi våre egne erfaringer og meninger i en viss grad kommer til syne i observasjonen, og dette er en faktor jeg må være meget bevisst på i min egen forskning. Ofte vil bruken av begge metodene kunne supplere hverandre, og i mange sammenhenger kan det være en styrke å bruke begge metodene. Da vil den statistikken vi viser til kunne bekreftes ved observasjon, og vi vil da ofte ha et bredere og fyldigere utgangspunkt for videre drøfting. Det er når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus at kvalitative metoder har sin styrke, men de kan være mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus. I praksis er kvalitative analyser vanskelige å gjennomføre på større datamengder. Begge metodene har sine sterke og svake sider, og de kan ofte fungere godt som supplerende i forhold til hverandre. Når det velges mellom kvalitative og kvantitative metoder i en undersøkelse, er det større grunn til å ta valget på basis av vurderinger av hva metodene kan tilby i forhold til problemstillingen enn å la valget tas på rent vitenskapsfilosofisk grunnlag (Kleven, 2002: 22-24).

Gruppeintervjuet har fått større og større betydning i de senere årene, og grunnene til dette kan være mange. Det hevdes at mennesker som er tilknyttet samme tema, i større grad kan utfylle og berike hverandres kunnskap når de deltar sammen i samtalen. For mange vil denne intervjuformen også kunne virke tryggere, fordi den ofte kan oppfattes som en samtale, mer enn et intervju. Vi står i hovedsak overfor tre ulike intervjuformer (Fugleseth og Skogen 2006), avhengig av deres struktur. Det strukturerte intervjuet omfatter en serie lukkede spørsmål som enten har ja/nei-svar, eller kan bli besvart gjennom valg mellom et avgrenset antall svaralternativer. Informantenes svar blir ikke fulgt opp gjennom spørsmål med tanke på større dybde. I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Denne intervjuformen har den fordelen at den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg får vi også større dybde enn gjennom det strukturerte intervjuet. Ved det ustrukturerte intervjuet har en ikke med seg en på forhånd utviklet intervjuguide. Det blir heller slik at intervjueren stiller spørsmål som gradvis leder informanten til å gi den ønskede informasjonen (ibid).

Jeg har valgt kvalitativ metode framfor kvantitativ. Begrunnelsen for det er at jeg mente at jeg ville få et bedre svar på problemstillingen min gjennom en kvalitativ undersøkelse. Jeg kunne ha valgt en større responsgruppe og gjort en spørreundersøkelse med elever og lærere, men jeg tror ikke dette ville gitt meg de samme resultatene som jeg fikk under intervjuene mine. Tidligere erfaring med spørreundersøkelser viser at elever ofte velger å svare raskt og upresist på dem, og det ville ikke gitt det materialet jeg var ute etter. En mulighet kunne ha vært å gjennomføre en spørreundersøkelse (kvantitativt) og hatt noen dybdeintervjuer (kvalitativt) med noen av lærerne og elevene i etterkant. For meg ble ikke dette aktuelt, fordi jeg ville hatt problemer med å behandle all data innenfor tiden jeg hadde til rådighet.

Det finnes flere kvalitative metoder som kunne vært relevante for min undersøkelse. Jeg kunne for eksempel gjennom observasjon ha undersøkt hvordan lærere utførte tilpasset opplæring innenfor norskfaget. Svakheten med dette er at jeg verken ville fått lærernes eller elevenes meninger eller intensjoner. Jeg ville også kunne oppleve den situasjonen at jeg ikke ville fått noe å observere, dersom tilpasset opplæring forekom i liten grad. Gjennom gruppeintervjuer av både lærere og elever vil jeg få begge parter sine synspunkter, og det vil være større mulighet for å se etter likheter eller forskjeller i lærerens og elevenes intensjoner. Jeg kunne også observert i tillegg til gruppeintervjuene mine, men jeg følte at jeg fikk et godt nok materiale ut fra gruppeintervjuene, så jeg valgte derfor å ikke observere.

3. 3. Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldighet. I kvantitativ forskningssammenheng er validiteten avhengig av i hvilken grad man måler det man tror man måler, eller om man undersøker det man tror man undersøker. Ved kvalitative forskningsmetoder hvor man ikke innhenter kvantitative data, vil gyldigheten være avhengig av i hvilken grad for eksempel observasjoner reflekterer de fenomenene eller de variablene man ønsker å vite noe om (Kvale 2006).

Definisjonsmessig validitet er samsvar mellom teoretisk begrep og planlagt operasjonalisering. Begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretiske begrep og gjennomført «måling». De empiriske indikasjonene på god eller dårlig begrepsvaliditet er en vurdering av hvorvidt de relasjonene vi finner på det observerbare empiriplanet, stemmer overens med de relasjonene vi teoretisk vil forvente. Det vi spør etter er om det målte begrepet oppfører seg slik det teoretisk forventes at det skal oppføre seg. De viktigste empiriske indikasjonene på berepsvaliditet får man ved det vi kan kalle en ytre vurdering. Denne vurderingen består i å se hvordan måleresultatet oppfører seg i relasjon til målinger i andre situasjoner og målinger av andre begrep. Denne vurderingen har delvis sin parallell i kriterievaliditet (Kleven, 2002: 122-123).

Vi kan dele truslene mot begrepsvaliditet i to hovedgrupper (Lund 2002): tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Når det er snakk om tilfeldige målingsfeil betyr det at feilene oppfører seg tilfeldig, de følger det vi kaller tilfeldighetenes lov. Slike feil jevner seg ut i det store løp, og kan sammenlignes med begrepene flaks og uflaks. Men det forekommer også systematiske målingsfeil, og de jevner seg ikke ut i det lange løp. De systematiske feilene reduserer ikke konsistensen i målingen, de har en tendens til å påvirke i samme retning ved gjentatte målinger.

God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler. Vi kan tenke oss at det konkluderes med at en variabel påvirker en annen variabel i en undersøkelse, og god indre validitet innebærer at denne konklusjonen er gyldig. Indre validitet er knyttet til slutninger om relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen. Om operasjonaliseringen er godt gjennomført, er et spørsmål om begrepsvaliditet. I hvilken grad konklusjonen kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner, er et spørsmål om ytre validitet (Kleven, 2002: 141).

Hvis vi finner samsvar mellom teorien og de målingene/observasjonen vi gjør, er dette et tegn på god begrepsvaliditet. Det er et stort spørsmål om våre observasjoner vil være valide hvis vi ikke klarer å være objektive nok, eller at teoriene ikke stemmer med vi observerer eller måler. Man får aldri blitt helt objektiv, men man må i en grad legge sitt subjektive ståsted bort for å kunne få de observasjonene som vil være mest naturlige. Selv om vi gjør observasjoner som er gyldig for en liten gruppe, er det ikke sikkert at dette stemmer på flere grupper. Det vil si at vi kan oppleve å få en god indre validitet, mens at det ikke gir god ytre validitet. Dette er forhold som må tas med i betraktningen når vi utformer problemstillingen, og i hvilken grad vi observerer eller måler det vi er ute etter.

Om operasjonaliseringen er godt gjennomført er et spørsmål om den problemstillingen eller de spørsmålene vi stiller svarer på det vi ønsker å få svar på. Det vil si at den ikke må være for vid eller bred, og kan ikke være så avgrenset at det blir vanskelig å få gjennomført observasjonen. Det vil allikevel oftere forekomme at problemstillingene våre er for vide enn at de er for smale. For at min oppgave skal oppfattes som gyldig var det viktig at problemstillingen min og spørsmålene jeg stilte under intervjuguiden skulle gi svar på det jeg ønsket å få svar på. Om oppgaven min har god indre validitet er et spørsmål om resultatene mine kan brukes innenfor det miljøet forskningen ble gjort under. Dette har jeg ingen garanti for at det har, men ut fra det informantene mine svarte under intervjuene vil jeg trekke den slutningen at den har det. Det virket som om de hadde en ganske felles oppfatning av hvordan skolehverdagen var, og det var ingen av dem som virket totalt uenig i hvordan en av de andre oppfattet skolen de jobbet/var elever på.

Om oppgaven har god ytre validitet er spørsmålet om oppgavens resultater kan gjelde for personer/situasjoner som er relevante for oppgavens problemstilling. Ut ifra resultatene jeg fant i analysen min kunne jeg trekke mange paralleller til tidligere empiri og teori, men det var også resultater som jeg ikke fant noen tidligere empiri/teori på. Om disse resultatene kan gjelde for en større gruppe enn den jeg forsket på er det vanskelig å svare på. Jeg tror ikke at denne elevgruppen er homogen fra skole til skole, men at den kjennetegnes av visse likhetstrekk. Man skal allikevel være forsiktig med å generalisere elever i båser ut ifra deres valgte utdanningsprogram, derfor kan jeg ikke gi noen entydig svar på om oppgaven har god ytre validitet.

I kvalitativ forskning hvor det er innsamlet data gjennom intervju påvirkes reliabiliteten av i hvilken grad intervjueren stiller ledende spørsmål eller om spørsmålene blir forstått (Kvale, 2006: 164-165). Det kan stilles spørsmål om mine intervjuer kan ha blitt påvirket av at jeg kjente til forskningsstedet og informantene mine på forhånd. Fordelen kan ha vært at informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen, og at de av den grunn følte at de kunne være ærlige. Dette var noe jeg tenkte nøye over i forkant av intervjuene, og jeg prøvde hele tiden å bevisstgjøre meg selv og informantene mine om at rollen min i denne sammenhengen var forsker. I etterkant av intervjuene ser jeg at de virket ærlige og i liten eller ingen grad påvirket av at jeg var lærer. De kunne ha holdt tilbake informasjon, eller ikke tørt å vært kritiske eller lignende. Som det vil komme fram under intervjuguiden vil jeg i størst mulig grad prøvde å stille åpne spørsmål under intervjuene. Man har allikevel ingen garanti for at de oppfattet spørsmålene like åpne som jeg hadde tenkt dem. Jeg følte allikevel ingen skepsis til spørsmålene eller ordformuleringene jeg brukte under intervjuene.

3. 4. Utarbeidelse av intervjuguiden

Ved å intervju en sosialt naturlig gruppe vil forskeren ha muligheten for å fange den sosiale konteksten meningene dannes i. Gruppeintervjuet som metode utnytter dynamikken i samtalen om bestemte fenomen. Er man alene kan det være vanskelig å få tak i informasjon om forhold vi vanligvis ikke har gjennomtenkte meninger om, men i samtale med dem man arbeider sammen med vil man lettere kunne hente fram tanker man bygger sine intensjoner på (Branth, 1996: 157–159). En annen styrke ved gruppeintervjuet som metode er forholdet til et maktspekt. Et forskningsintervju er en faglig samtale og i en faglig samtale ligger det et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant, og et slikt ubalansert maktforhold kan påvirke kvaliteten og dermed validiteten (Kvale, 2006: 89). Informantenes opplevelse av dette forholdet kan for eksempel føre til at informanten føler seg ufri og svarene blir mindre utdypende og nyanserte. Forskeren mister dermed muligheter for å samle inn fullstendige data om fenomenet. Et annet perspektiv ved opplevelsen av et slikt maktforhold er at det kan lede til at informanten kan føle seg som objekt i intervjusituasjonen (Fog, 2004: 254–255).

Ved å intervju informanter i en gruppe kan dette maktforholdet forsker/informant reduseres gjennom at antallsmessig overvekt av informanter forskyver forholdet. Men også fordi

dynamikken mellom informantene kan redusere forskerens rolle og definisjonsmakt, og informantene i større grad kan oppleve seg selv som subjekter i intervjuprosessen. Datainnsamlingen blir dermed mer deltakerstyrt og det induktive aspektet i forskningsprosessen blir styrket (Brandth, 1996: 158).

Denne oppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har innsamlet data gjennom et semistrukturert gruppeintervju. Jeg valgte å benytte meg av gruppeintervju som metode fordi jeg ville få frem synspunktene til både lærerne og elevene. Dette var viktig for at elevenes synspunkter skulle komme frem, så for meg var det naturlig at elevene ble intervjuet på lik linje med lærerne, og med spørsmål som samsvarte med det lærerne ble spurt om. Det er jo elevene som skal få utbytte av undervisningen, og de vet selv en del om hvilke undervisningsmetoder som egner seg best for dem. Jeg var veldig spent på om de svarene lærerne gav samsvarte med det elevene mente at gav dem best utbytte. Metoden som ble brukt var et semistrukturert intervju, hvor jeg på forhånd hadde utviklet en intervjuguide. Denne intervjuguiden bestod av noen hovedspørsmål, men hadde i tillegg en del tilleggsspørsmål. Dette gjaldt både for intervjuene med lærere og elever. Tilleggsspørsmålene skulle være som støtte hvis jeg følte at jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket ut ifra mine hovedspørsmål, men kunne også fungere som oppklarende spørsmål.

Intervjuguiden virker som et rammeverk og inneholder en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål. Intervjuguiden (vedlegg 1 og 2) var delt opp i tre deler. Første del har generelle spørsmål om tilpasset opplæring, andre del om læring og motivasjon, og tredje del om undervisning og vurdering. De første innledende spørsmål i intervjuguiden omhandler opplevelse av læreryrket/trivsel på skolen. Dette var gjort bevisst for å få informantene til å senke skuldrene i intervjusettingen. Disse spørsmålene har også relevans for intervjuet.

De fleste spørsmålsformuleringen jeg valgte var relativt åpne, som begynner med "Hvordan tror du", "Kan du beskrive", "Hva synes du". Eksempler på slike spørsmål er:

- Hvordan tror du denne elevgruppen lærer best?
- Kan du beskrive forholdet mellom deg og en lærer du liker.

Intervjuguiden for lærerne og elevene er bygd opp likt, og jeg har prøvd å stille spørsmål som skal kunne fange opp likheter og forskjeller i hva lærere og elever mener og tror om de ulike spørsmålene.

Et eksempel på dette er at både lærere og elever fikk spørsmål om hvordan de beskriver et godt læringsmiljø. Lærerne fikk spørsmål om hvordan de tror den aktuelle elevgruppen lærer best, og elevene fikk spørsmål om hvilke måter de lærer best på. Hensikten med intervjuguiden slik jeg utarbeidet den, var å ha tydelige rammer for hva jeg er interessert i. Spørsmålene skal gi indikasjoner på hvilken forståelse lærerne har av intensjonen om tilpasset opplæring, og hvordan dette kommer til uttrykk i praksis. Spørsmålene skulle også gi indikasjoner på om motivasjon og læring har sammenheng med tilpasset opplæring, og eventuelt på hvilken måte. Elevene fikk de samme spørsmålene, men jeg unngikk å bruke begreper som jeg tvilte på at de kjente betydningen av, eller begreper som de lett kunne misforstå. Et eksempel på dette er at jeg ikke brukte begrepet tilpasset opplæring i spørsmålene til elevene i intervjuguiden.

3. 5. Undersøkelsens utvalg

Jeg valgte å intervju tre lærere under gruppeintervjuet mitt. Siden jeg gjorde undersøkelser på skole jeg kjente til, var jeg opptatt av at personene skulle føle det greit å bli intervjuet av meg, og at de som ble intervjuet var tilfeldig valgt ut. Jeg informerte alle norsklærerne om prosjektet mitt, og trakk deretter ut tre av de interesserte ved loddrekning. Elevene ble også trukket ut tilfeldig, også her ved loddrekning. Det var fire elever med på gruppeintervjuet, to fra vg 1 og to fra vg 2. Siden kompetansemålene for norskfaget er felles for vg 1 og vg 2, ville jeg ha med elever fra begge klassene. På den måten fikk jeg med elever som kommer rett fra grunnskolen, og elever som har gått i den videregående skole et år. De elevene som kommer rett fra grunnskolen vil fortsatt ha momenter fra skolehverdagen derfra sterkt i minne, og de vil kanskje i en viss grad sammenligne grunnskolen og den videregående skolen. De elevene som har gått på videregående et år vil kanskje være mer bevisst i sin rolle som elever, siden de skal ut som lærlinger fra høsten. De elevene som har gått i den videregående skolen et år kjenner også til systemet ved skolen i en viss grad. Jeg ser disse eventuelle sammenligningene som positive for oppgaven, selv om de ikke har noen direkte betydning for problemstillingen min.

Både lærerne og elevene som ble intervjuet fikk noen stikkord om hva de skulle bli spurt om på forhånd, slik at intervjuobjektene skulle få muligheten til å tenke gjennom

hovedmomentene på forhånd. Spørsmål som de eventuelt hadde rundt intervjusituasjonen ville kunne enklere løses fordi de hadde fått informasjon på forhånd. Elevene ble informert om rollen min som forsker i denne sammenhengen, dette fordi at de ikke skulle føle at det de svarte skulle ha noen betydning for deres rolle som elev på skolen.

I etterkant av intervjuene har jeg ikke opplevd dette som problematisk, og elevene virker ikke påvirket av intervjuet som ble gjort. De svarene de gav virket ærlige, og de virket trygge under intervjusituasjonen. Som analysedelen min vil vise, gav intervjuet med elevene et inntrykk av en ærlig og reflektert gruppe av elever. Jeg følte ikke at de tenkte over min rolle som lærer på samme skole i negativ forstand, heller som positiv. At de kjente til meg i forkant tror jeg gav dem trygghet til å svare ærlig og åpent.

I ettertid ser jeg at jeg hadde få informanter, og at jeg kanskje kunne ha gjort intervjuer på flere skoler. Dette hadde nok styrket validiteten i oppgaven min betraktelig, og er noe jeg burde vurdert i større grad enn jeg gjorde. Allikevel synes jeg at jeg fikk mye ut av de intervjuene jeg gjennomførte, og at de svarene informantene gav meg svarte på problemstillingen min i stor grad. De informantene jeg trakk ut til intervjuene mine besvarte mine spørsmål på en utfyllende og oppklarende måte.

3. 6. Prøveintervju

Ifølge Dalen (2004) må det alltid i en kvalitativ intervjuundersøkelse foretas et eller flere prøveintervjuer, slik at både intervjuguiden og selve intervjusituasjonen blir vurdert og justert. I forkant av mine intervjuer foretok jeg derfor prøveintervju med to lærere og to elever. Prøveintervjuene gikk greit, men noen av spørsmålene måtte omformuleres.

De spørsmålene jeg stilte til lærerne ble omformulert slik at de ble enda mer åpne enn jeg i første omgang hadde tenkt. På denne måten kunne lærerne stå friere til å utdype punkter de selv mente var viktige, men innenfor de rammene som intervjuguiden gav meg. Jeg mente at intervjuet på denne måten kunne gi meg informasjon jeg ikke ville ha fått hvis jeg i større grad hadde styrt intervjuet mitt mer. Prøveintervjuet med elevene viste at jeg ikke trengte å stille dem så konkrete spørsmål som jeg hadde tenkt, og de ble også omformulert til å bli mer åpne. Etter at jeg hadde revidert intervjuguiden min så tok jeg nye prøveintervjuer med de samme personene. Jeg valgte å bruke de samme personene i denne runden også, slik at de

kunne gi meg tilbakemeldinger på det jeg hadde revidert. At jeg hadde opprettet en viss kontakt med disse personene gjorde at de virket trygge på å fortelle meg hvordan jeg fungerte i intervjurollen. Disse tilbakemeldingene gav meg konstruktive råd om hvordan jeg fungerte i denne situasjonen. De mente at jeg var tydelig og presis, men at jeg burde bli flinkere til å ta tak i avsporinger som ikke hadde gyldighet for oppgaven min.

3. 7. Gjennomføring av intervjuene

Et intervju er utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantens synspunkter og oppfatninger (Kvale 2006). En slik utveksling forlangte av meg som forsker at jeg ydmykt innstilte meg på lærerens og elevenes beskrivelser, ved å vise respekt og anerkjennelse. På forhånd fikk samtlige informanter et informasjonsskriv tilsendt, hvor det ble informert om hensikten med prosjektet og indikasjoner på emner jeg ville undersøke. I samtalen la jeg vekt på å lytte, samt å vise interesse for det informantene fortalte. Samtidig forsøkte jeg å ha et kroppsspråk og blikkontakt som signaliserte oppmerksomhet.

Alle intervjuene ble gjennomført på skolen hvor lærerne jobbet og hvor elevene tilhørte.

De rommene som ble brukt under intervjusettingene var godt skjermet for forstyrrelser.

Jeg hadde på forhånd reservert et egnet lokale for intervjuene. Alle intervjuene startet med en presentasjonsrunde der samtlige sa litt om seg selv. Da kontakten var etablert, fortalte jeg om premissene for intervjuet, samt formålet med undersøkelsen. Det ble informert om informantens frie samtykke, det vil si at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi begrunnelse. Videre forklarte jeg hva som skulle skje med materialet, og det ble avklart at det var mulig for begge parter å ta kontakt i etterkant hvis det var noe som ble forbigått under intervjuet. Informantene ble også forspurt om intervjuene kunne tas opp digitalt, noe alle samtykket til. Samtlige underskrev erklæring i henhold til informasjonen som var gitt og lest. Det ble gjort opptak av hvert intervju som hver for seg varte ca. 60 minutter.

Etter gjennomføringen av intervjuene fikk informantene anledning til å si noe om hvordan

det var å bli intervjuet, og hvordan de opplevde intervjuet og spørsmålene. Samtlige lærere og elever virket tillitsfulle i intervjusettingen, og mitt inntrykk er at deres beskrivelser virker

troverdige. Det virket ikke som om lærerne forsøkte å beskrive et bedre bilde av seg selv eller praksisen sin, og heller ikke at elevene prøvde å sette skolen eller lærerne i et dårlig lys. Det virket som om lærerne synes intervjuet var en god anledning til å sette ord på både motgang og gleder ved det å være lærer. Elevene satte veldig stor pris på å bli intervjuet og de var veldig bevisste over sin egen rolle som elev i skolen, og over hvordan de ønsket at skolehverdagen deres skulle være.

3. 8. Transkribering og bearbeiding av data

Ifølge Kvale (2006) er transkribering av intervjuene i seg selv en del av tolkningsprosessen. Intervjuene ble transkribert så raskt som mulig etter at intervjuene var foretatt. På den måten fikk jeg en bredere og dypere innsikt av informantenes opplevelse, samt at det ville sikre at gjengivelsene ble mest mulig valide.

Det var lett å transkribere den digitale lyden, da jeg benyttet meg av en diktafon som sikret god lyd under opptakene. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, da det gjorde analysen oversiktlig, samtidig som det var lettere å skille intervjuene fra hverandre. På den måten kunne intervjuene vise til fellestrekk og særtrekkene til informantene.

For å skjule informantene og skolens identitet på en best mulig måte valgte jeg å skrive alle sitater på bokmål. På denne måten vil det være vanskeligere å spore oppgaven tilbake til informantene og skolen.

Etter transkriberingen ble diktafonen oppbevart i et låst skap, slik at ingen fikk tak i resultatene fra intervjuene. Etter at arbeidet med oppgaven var ferdig ble alle resultatene slettet.

3. 9. Etske vurderinger og egen forskerolle

Kvale (2006) omtaler tre vesentlige etiske regler for forskning på mennesker: samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Samtykket vedrører planleggingsprosessen og inngår som en del av dette. Personene det forskes på må gi sitt samtykke til å delta i en undersøkelse på et informert grunnlag. Det vil si at de vet hva hovedmålsettingen er for undersøkelsen, fordeler og ulemper ved å delta, at de vet at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg. Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) setter spesifikke krav til samtykke. Det skal være frivillig, uttrykkelig og helst skriftlig, og det skal informeres tilstrekkelig til at vedkommende vet hva hun eller han deltar i.

Alle informantene i min undersøkelse mottok et informasjonsskriv på forhånd, og de skrev under på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuene. Ingen hadde noen spesielle spørsmål rundt dette, så denne prosessen gikk uproblematisk. Konfidensialiteten er en etisk side som går igjennom hele forskningsprosessen, men i særlig grad i transkriberingsprosessen og i rapporteringen (Kvale 2006).

Det å sikre konfidensialiteten innebærer at personene blir anonymisert i en slik grad at man via opplysninger i materialet eller rapporten kan identifisere personene. Eksempler på slike opplysninger kan være opplysninger om arbeidssted, etnisk opprinnelse, utdannelsesmessige forhold og bosted. Slike opplysninger kan være så spesifikke at man kan identifisere på bakgrunn av dem. Hvis det framgår slike opplysninger i rapporten skal vedkommende gi sitt samtykke til at disse opplysningene blir gitt. Alle samtykkeerklæringer ble slettet når oppgaven ble levert. På denne samtykkeerklæringen sto det ingenting om arbeidssted eller lignende, kun informantens underskrift. Overveielser av konsekvenser det kan være for deltakeren å delta i forskningsprosjektet skal være med igjennom hele forskningsprosessen. I planleggingsfasen og tematisering av prosjektet kan dette være med i metodevalg, teorivalg og perspektivvalg. I forhold til intervju som metode, kan måten intervjuet blir foretatt på gi informantene stressopplevelse eller påvirke eller forandre deres selvbilde.

Ved transkribering av datamaterialet skal man forholde seg etisk til hvordan for eksempel muntlig tale blir omformet til skriftlig materiale. Det samme gjelder for hvordan dette framstilles i rapporten. Hvilke konsekvenser får valg av transkriberingsmetoden for informanten gjennom det inntrykket leseren av rapporten får av informantene?

Også i analyseringen er konsekvensoverveielser viktige. Hvor kritisk og hvor dypt intervjuene analyseres kan få personlige konsekvenser for intervjupersonene eller for

yrkesgruppen eller forskeren. De etiske reglene jeg har nevnt skal også settes i forhold til forskningens grunnprinsipper som forskerens ansvar og forskeruavhengighet (ibid).

Som nevnt tidligere i metodedelen min valgte jeg å skrive alle sitater på bokmål, for å skjule informantenes og skolens identitet. Jeg valgte å ikke skille tydelig mellom hvilke informanter som sa hva. Dette valget ble gjort på slik at informantene ikke skulle føle at de ble satt i ”bås” ut ifra det de sa.

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet vil funn fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Jeg ønsker å få frem fellestrekk og særtrekk i materialet ved å vise til utvalgte sitater. Alle sitater er uthevet i kursiv, dette fordi de lett skal kunne skilles fra funn og teori. En del av sitatene har jeg forkortet en del, fordi jeg synes at de tok alt for mye plass. Derfor virker noen av sitatene noe konstante og korte, men dette skulle få frem hovedbudskapet i oppgaven. Fordi jeg har forkortet en del har jeg også hatt mulighet til å ta med flere sitater.

Dette kapitlet er delt inn i to hoveddeler:

- tilpasset opplæring
- elevenes innsats, trivsel, læring og motivasjon

Jeg har videre delt disse kapitlene inn i ulike avsnitt, ut ifra hvilke temaer de dreier seg om. Eksempler på dette er at læring og motivasjon står som egne deler. Disse avsnittene følger hele analysedelen, slik at det skal være en struktur mellom informantenes utsagn og teorien. Denne inndelingen sammenfattes med spørsmålsinndelingen i intervjuguiden (vedlegg 1 og 2), og underspørsmålene jeg stilte i sammenheng med problemstillingen min. Elevene og lærernes svar er gruppert hver for seg, fordi denne framstillingen fordi jeg mente dette gav en mer oversiktelig og strukturert inndeling.

Jeg belyser funnene mine til teori og tidligere empiri. Dette blir gjort i egne kapitler, også her inndelt i egne kapitler for elever og lærere. Analysen av egen empiri blir således en sammenligning og en skissering av hva som ligger i distansen mellom teorien og informasjonen jeg har innhentet gjennom intervjuene mine.

4. 1. Tilpasset opplæring

Gjennom opplæringslov og læreplanverk blir tilpasset opplæring et mål skolen og lærerne skal følge. Jeg ønsket å vite mer om hva et utvalg lærere mente om dette målet. Det var også

viktig for meg å se om det læreren sier skjer i undervisningen er i samsvar med det elevene opplever. Både lærere og elever ble stilt spørsmål rundt tilrettelegging for faget, og hva de mente kunne fremme og hemme muligheten for tilpasset opplæring i klasserommet.

Lærerne ble stilt spørsmål rundt hvordan deres forhold til elevene var, og hvilke undervisningsmetoder de benyttet seg mest av. Elevene fikk de samme spørsmålene, stilt fra elevenes ståsted. Jeg var ute etter en klargjøring rundt synspunkter på hvilken rolle læreren egentlig har for elevenes skolehverdag, og hvilke undervisningsmetoder som er mest benyttet i skolen, og hvilke som er mest ønsket av denne elevgruppen.

4. 1. 1. Tilpasset opplæring (elevene)

Tilpasset opplæring:

Elevene synes ikke at de får nok hjelp i timene, og at det enten burde vært flere lærere eller færre elever i klassene. De synes at skolen er lite flinke når det gjelder tilrettelegging for elever med lese – og skrivevansker. De synes at det er dårlig at disse elevene ikke får ekstra hjelp i form av støttetimer eller ekstra lærer. En av elevene sier for eksempel dette:

Jeg savner mer tilrettelegging i fag jeg sliter med. For eksempel lettere pensum eller en annen form for tilrettelegging.

Rammefaktorer:

Elevene har mange og klare meninger om hvordan skolehverdagen burde organiseres på best mulig måte. De vil ikke ha allmenne fag en hel dag, og en av dem mener at det beste er å ha allmennfag fra morgenen, ikke på slutten av dagen. Det er ikke lett for dem å peke på organisatoriske faktorer som hemmer tilpasset opplæring, fordi de ikke kjenner til organiseringen og økonomien på denne måten. Flere av elevene savner mindre klasser og mer hjelp og støtte. En av elevene kom med forslag om assistent inne i timen, for at læreren kunne bruke tiden sin på undervisning, mens assistenten kunne bruke tid på de elevene som ikke jobbet, eller som forstyrrer de andre. En av elevene mener at det er lærerens ansvar å

gjøre om på undervisningen hvis den ikke fungerer, spesielt når de som elever sier ifra om problemet. Et sitat fra en elev som støtter dette:

Læreren må se en sammenheng mellom undervisningsopplegget sitt og hvordan det er i timene, og hvordan resultatet blir på prøver. Er det noe som ikke funker må de tørre å prøve noe nytt. Mange lærere prøver ut metoder som fungerte i fjor, uten å høre med den nye klassen om hva de kunne ønske seg.

Arbeidsmetoder:

Elevene trives med norskfaget, men savner mer frie stiloppgaver. De synes selv at de er litt slappe i faget, men mener at noe av grunnen til dette er at de har allmenne fag rett etter at de har vært på verkstedet. En av elevene uttaler:

Man blir sliten i hodet av å være på verkstedet en hel dag, for så å skulle jobbe med oppgaver i norsken.

Elevene synes at det er viktig at de får litt frie tøyler når det gjelder metoder og tempo de skal jobbe under. De er veldig klar over at de går her frivillig og synes at de må ta en del ansvar selv for om de følger med eller ikke. En elev uttaler:

Jeg er lei av lærere som maser om lekser, vi er klar over konsekvensene, vi er her frivillig.

En annen elev sier at:

Man må jo spørre læreren selv etter mer utfordrende oppgaver eller enklere oppgaver, men det bør være frivillig.

En av elevene uttaler dette når de blir spurt rundt undervisningsmetoder:

Det er ofte mer interessant å høre hva de andre elevene sier om et tema enn at læreren sier det.

Nivådeling:

Alle elevene er enige om at de liker å jobbe en del selvstendig, og de er klar over sitt eget ansvar som elever. De synes ikke at nivådeling er egnet i skolen, det er bedre at alle går i

samme klasse, med kanskje to lærere istedenfor en. De er opptatt av at de får oppgaver de kan velge imellom selv, og at de på denne måten kan være med å avgjøre sin egen karakter ut ifra hvilke oppgaver de velger. Sitat som bekrefter dette:

Vi vil ikke ha nivådeling. Å velge oppgaver selv er helt greit. Vi kan for eksempel velge mellom tre oppgaver, hvor man vet at den ene er god nok for en 2'èr, den andre 4'èr og lignende. Men dette bør vi få velge selv.

PC:

Elevene er glade for at de får bruke pc i timene, men ser selv at dette kan forstyrre dem. De synes det er vanskelig å konsentrere seg når de hele tiden har mulighet til å gå på Internett. De bruker pc til mye skolearbeid, men ofte blir dokumenter borte eller at noe blir ødelagt. Sitat som bekrefter dette:

Jeg kobler lett ut. Det er alltid noen som er på msn, og ofte blir det mer spennende enn undervisningen.

Norskfaget:

De var alle enige om at den metoden de lærer best på, er gjennom praktisk arbeid. Selv om dette ikke alltid er like lett innenfor de allmenne fagene synes de at det hjelper veldig hvis læreren kan rette det de arbeider med i timene til ting de føler at de får bruk for, spesielt innenfor arbeidslivet. En av elevene sier dette på spørsmålet om læring:

Vi lærer best gjennom alt vi gjør praktisk, og alt som kan rettes mot ting vi faktisk føler at vi får bruk for.

Vurdering:

Elevene synes ikke at de har så mye å si når det gjelder vurderingsformer, men det synes de er greit. Det er viktigere at de får noe å si når det gjelder undervisningsmetoder. Flere av

elevene synes det er ålreit at lærerne prøver andre vurderingsformer enn skriftlige prøver. Muntlige høringar eller foredrag ses på som gode alternativer, og de er positive til at nye metoder prøves ut.

Lærerrollen:

Elevene var alle enige om at det var læreren som skulle bestemme i klasserommet, ikke de som elever. Det var viktig med struktur og orden, men læreren måtte kunne tilpasse litt underveis. De mente at ikke alle timene trengte å være like strukturerte, det var ålreit å ha det litt friere i noen timer. Eksempler på sitater som bekrefter dette er:

Læreren må bli den som bestemmer i klasserommet.

Mange lærere sier at de skal kaste ut elever som bråker, men tør ikke. Det må bli mer disiplin i klasserommet.

Lærere som sier hardt ifra om hvordan det skal være i et klasserom er bra.

Lærer-elev-rollen:

Alle er veldig opptatt av at forholdet til læreren må være bra. Dette er det viktigste for deres skolehverdag og deres muligheter for å lære mener de. De synes at forholdet må være preget av et vennskapsforhold, ikke et standardisert upersonlig elev-lærer-forhold. De synes at det er viktig at de kan prate med læreren sin om personlige ting, ikke bare skole.

Klar tale fra en av elevene var dette:

Hvis elevene i ei klasse liker læreren er de mer motiverte, og da øker lysten for å lære og kanskje muligheten for å få bedre karakterer.

4. 1. 2. Tilpasset opplæring (lærerne)

Tilpasset opplæring:

Alle informantene sa at de har tenkt nøye over hvordan de skal drive tilpasset opplæring. De er opptatt av alle elevene, men ser at på grunn av rammefaktorer de selv ikke rår over, at de ikke når alle hele tiden. En av lærerne sier at det er dette han ser på som tilpasset opplæring:

Alle skal få mulighet til å lære ut fra sitt nivå.

Rammefaktorer:

Når informantene blir spurt etter hva som hemmer og fremmer tilpasset opplæring, er de alle enige om at deres største hindring er rammefaktorene. De mener at de har veldig store klasser. Mange av klassene består av over 30 elever, og ofte er disse sammensatt av elever fra ulike utdanningsprogram. Det vil si at elever fra elektrikerfaget kan ha timer sammen med elever fra matfag. De er klar over at økonomien til skolen er en faktor de dessverre ikke får gjort noe med, men mener at skolen i noen tilfeller kunne valgt bedre organisatoriske løsninger, for at lærerne på en bedre måte kunne gitt god tilpasset opplæring.

Et utsagn fra en av lærerne bekrefter dette:

Med mange elever og for få timer innenfor et fag tar det veldig lang tid å bli kjent med elevene, det gir mindre muligheter for å gi god tilpasset opplæring.

Undervisningsmetoder:

Alle lærerne er opptatt av å variere undervisningsmetodene sine, men må se an opplegget fra klasse til klasse. For denne aktuelle elevgruppen her føler de at variasjon er viktig, men at faste rammer og struktur er helt avgjørende. Elevene reagerer når det blir forandringer, og mange liker at læreren styrer dem i en viss grad. En av lærerne starter alltid på høsten med at elevene får komme med forslag til hvordan de vil jobbe, og mener også at jevnlig undervisningsvurderinger er viktig. Han uttaler dette rundt elevenes deltakelse når det gjelder vurdering:

De liker å føle at de er med og styrer undervisningen sin.

Nivådeling:

Lærerne prøver å tilpasse og nivådele oppgaver og prøver, og de lager en del åpne oppgaver til elevene sine. En av lærerne sier at han ikke er noen tilhenger av å drive med nivådeling, og at den åpne læreplanen gir mulighet for å kunne tenke andre måter for tilpasset opplæring enn nivådeling. De prøver å variere arbeidsmåtene sine, men synes det kan være vanskelig for den aktuelle elevgruppa, siden mange av dem trenger struktur, og at det er vanskelig å slippe dem løs på egenhånd. Noen av lærerne jobber en del med å tilpasse innholdet/arbeidsstoffet, men synes at dette er tidkrevende og ikke alltid like lett. Slike utsagn kan tolkes dit hen at tilpasset opplæring er et mål som lærerne anser å være av stor betydning. Lærerne i utvalget mitt virket opptatt av hva målet med tilpasset opplæring innebærer. Sitater som beviser dette er:

Jeg prøver å tilpasse oppgavene, slik at elevene kan få med seg mye eller litt mindre.

Ulike arbeidsformer er en måte å drive tilpasset opplæring på. Varierte arbeidsmetoder er en mulighet.

PC:

Lærerne synes alle at det er mange positive sider ved å bruke pc i klasserommet. De ser pc som et hjelpemiddel, men også som en utfordring for arbeidet med å drive tilpasset opplæring. En av lærerne uttaler:

Hvis pc`n brukes med fornuft kan den være et godt hjelpemiddel, men den kan like gjerne være noe som hemmer tilpasset opplæring. Det er enklere å forstå hva elevene skriver, selv om tekstbehandling er det de kan dårligst.

Norskfaget:

Lærerne er opptatt av å praksisrette norskfaget, og få elevene til å se at det de gjør i skolen kan de få bruk for senere i arbeidslivet. De mener det er viktig at eleven ser nytten av det de

gjør. De er opptatt av å variere undervisningen sin, veksle mellom lytting, prating, skriving og oppgaver på nett. Lærerne virker opptatt av dette punktet, og synes at de kanskje burde være enda flinkere i sin tilrettelegging. De har noe ulik oppfatning av hvilke metoder som er mest egnet i undervisning for denne elevgruppen, men et viktig poeng hos dem alle er elevmedvirkning og variasjon. Et sitat fra en lærer som bekrefter dette er:

Elevene lærer best ved å lære ting praktisk. De lærer en del ved å lytte. Det er viktig at faget settes i en praktisk sammenheng.

De vet at mange elever har problemer med å konsentrere seg, og de prøver å legge bort ”foreleserrollen”. En av lærerne opplever at elevene liker å jobbe med arbeidsoppgaver i sitt eget tempo, men at mange ikke ser ut til å klare å jobbe lange økter på egenhånd.

Noen kommentarer lærerne kommer med under disse samtalene:

Redusere tiden hvor læreren prater til et minimum, men det er allikevel viktig at de verner seg til den situasjonen hvor de må lytte.

Legge inn reklamepauser, det er de vant til i fra TV.

Tavleundervisning fungerer bra.

Vurdering:

Når det gjelder vurdering har lærerne ulike metoder de bruker. De er opptatt av at elevene skal være klar over sitt karaktermessige ståsted, men savner tid til å snakke med hver enkelt på tomannshånd. En av lærerne setter ofte opp på oppgavearket hva som kreves for å få den og den karakteren, mens en annen lærer er opptatt av å konkretisering av mål.

Allikevel uttrykker en av lærerne tydelig dette:

Jeg har vært alt for lite flink til å involvere elevene mine i vurderingen.

Flertallet av lærerne virker opptatt av at vurderingen først og fremst skal si noe om elevenes resultater i fag. Noen lærere virker opptatt av å måle elevenes prosess hvor elevene selv blir involvert. Samtlige lærere uttrykker at vurdering er noe de gjør både muntlig og skriftlig.

Lærerrollen:

Lærerne vil gjerne styrke posisjonen sin i klasserommet, og ta igjen lederrollen. Dette føler de at noen ganger er vanskelig, fordi de føler seg som slemme, og det vil de ikke være. Flere av informantene mine har arbeidet i skolen i mange år, og de ser tydelig forandringer i elevenes oppførsel i klasserommet og hvordan deres egen rolle i klasserommet er. De føler at deres rolle i klasserommet er svekket, men er alle opptatt av at denne rollen er viktig for både læring og ro i klasserommet, så de er enige om at lederrollen bør tas tilbake av læreren. Sitat fra lærer som bekrefter dette er:

Vi må styrke posisjonen i klasserommet, ta igjen lederrollen. Ungdom i dag er ikke som de var for 20 år siden.

Elev-lærer-rollen:

På spørsmålet om hvordan forholdet mellom lærer og elev skal være for at tilpasset opplæring skal være vellykket, mener de at forholdet er slik at de blir kjent med elevene sine, men at de ikke vet om det blir noe bedre læring av den grunn. En av lærerne ser ikke helt sammenhengen mellom god kjemi med ei klasse og karakteroppnåelse, men tror at skolehverdagen til elevene kan bli noe mer ålreit. En av lærerne uttaler dette:

Det er kanskje noe vi bør tenke mer på.

4. 1. 3. Drøfting av funn: Elevenes forståelse**Tilpasset opplæring:**

Elevene vil være inkludert i sin egen klasse, og vil ikke føle seg segregerte og utenfor. Dette er i tråd med en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006,

Skaalvik og Fossen (1995) og Nordahl 2007).

Utfordringene man står ovenfor ved å se på individet istedenfor systemet er nevnt i både Skogen (2005), Nordahl (2007) og Bachmann og Haug (2006), og ut ifra elevenes synspunkter kan man tolke det dit at de mener lærerne burde vektlegge systemet som faktor for eventuelle vanskeligheter i skolen, ikke individet.

Rammefaktorer:

Elevene mente at måten skolehverdagen deres var organisert virket ødeleggende på skolehverdagen deres. Organisering av skolehverdagen er en av rammefaktorene som Skogen og Holmberg (2002) og Bachmann og Haug (2006) trekker fram.

Arbeidsmåter:

Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet 2006) sier at elevene skal stimuleres til å utvikle egne læringsstrategier og evnen til kritisk tenkning. Dette henger sammen med elevene som ønsker valgmuligheter og som klarer å se sitt ansvar som elev. Skolen skal også stimulere elevens utholdenhet. Dette står i kontrast med elevene som mener at timeplanen ødelegger noe av deres skolehverdag, fordi de føler seg slitne og uopplagte.

At elevene ønsket undervisning tilpasset deres gruppe bekreftes i teori fra for eksempel Skogen og Holmberg (2002) og Bachmann og Haug (2006).

Alle elevene var enige om at lærerne måtte la de få være med å bestemme hvilke undervisningsmetoder som var mest egnet. Elevmedvirkning (Skogen og Holmberg 2002) kan også føre til økt motivasjon og et bedre læringsutbytte.

Varierte arbeidsmetoder og selvstendighet i arbeidet ble vektlagt av elevene. Tilpasning av læremidlene til elevens læreforutsetninger høyner læringseffekten, derfor er valg, variasjon og tilpassing av læremidler en viktig del av differensieringen (Skogen og Holmberg 2002).

Ønsket om mindre tavleundervisning var også et moment elevene nevnte under spørsmålet rundt undervisningsmetoder. Resultater (Bachmann og Haug 2006) viser til undersøkelser som konkluderer med at kateterundervisning er mest utbredt.

Dette kan man jo da stille seg kritisk til, når elevgruppen ønsker noe annet.

Håstein og Werner (2004) mener at elevene har behov for å merke at læreren har kontroll for

å selv føle seg trygge. Dette med kontroll ble nevnt av flere av elevene, og de ønsket mer kontroll og disiplin fra lærerens side. De ville ha ro og struktur i klasserommet. Håstein og Werner viser også til at det trolig er en nær sammenheng mellom lærerens følelse av kontroll og lærerens evne til å gi elevene frihet og rom til å velge arbeidsformer. Selv om elevene ønsket kontroll, var også deres behov for medvirkning stort.

Nivådeling:

Elevene ønsket seg oppgaver de kunne velge mellom og som var ut fra deres nivå. Dette kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Fossen (1995) kaller kvantitativ differensiering. Det kan tolkes slik at elevene ser på kvalitativ differensiering som en form for forskjellsbehandling, selv om de presiserer tydelig at forståelsen for at noen elever har vansker på skolen er stor.

Norskfaget:

Elevene sa at de lærte best gjennom å praksisrette undervisningen. Dette kan høre hjemme under Dewey`s tankegang rundt ”learning by doing” (Thuen og Vaage 1989).

Praksisretting av norskfaget er også nevnt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet 2006), hvor et av hovedmålene som går igjen er at faget skal knyttes opp mot samfunns- og arbeidsliv.

Vurdering:

For denne elevgruppen var ikke deltakelse i vurderingsformene så viktige, men de var opptatt av å prestere godt. For de fleste elever er vurderingen et mål for å oppnå gode resultater (Helle 2000 og Skogen og Holmberg 2002).

De mente at læreren måtte evaluere sine egne undervisningsmetoder, og endre disse hvis de ikke fungerte i den aktuelle klassen.

Lærerrollen:

Elevene mener at læreren må ta tilbake kontrollen i klasserommet. Hvis en læreren ikke har kontroll i klasserommet kan dette føre til usikkerhet hos elevene (Håstein og Werner 2004).

Denne mangelen på kontroll vil også påvirke elevenes muligheter for å lære.

Viktigheten av lærerens rolle bekreftes av Skogen og Holmberg (2002) og Bachmann og Haug (2006).

Elev-lærer-rollen:

Elevene var opptatt av at forholdet til læreren måtte være bra. Et av momentene som er nevnt i Skogen og Holmberg (2002) for å fremme et godt læringsmiljø er nettopp samspillet mellom lærer og elev. Et godt arbeidsmiljø er avhengig av at læreren mestrer balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser.

Elevene nevner også at det er viktig at læreren tilpasser undervisningen til dem som klasse, og at lærerne ikke tror at et undervisningsopplegg er helt overførbart fra klasse til klasse. Det er viktig at læreren er klar over at læreatferden påvirker (Skogen og Holmberg 2002) og påvirkes av elevenes atferd, slik at den samme undervisningen kan ha ulik effekt på ulike elever i forskjellige situasjoner.

4. 1. 4. Drøfting av funn: Lærerens forståelse

Tilpasset opplæring:

Positive holdninger til målet er vanlig i flere tidligere undersøkelser (Imsen 2006 og Skaalvik og Fossen 1995). Det er vanskelig å være uenig i tilpasset opplæring slik det blir framstilt som intensjon, skriver Bachmann og Haug (2006). Dette stemmer overens med det

jeg fant i min undersøkelse. Det kom fram at alle lærerne i undersøkelsen har positiv holdning til mål om tilpasset opplæring. Samtlige lærere virker opptatt av at prinsippet dreier seg om alle elever, og ikke bare enkelte elever. Det kan se ut som om alle lærerne er opptatt av tilpasset opplæring i sin arbeidshverdag.

Lærerne virket som om de hadde et gjensidig og balansert forhold mellom læring og undervisning. Læringsutfordringer som fokuserer på elevens mestring, samt fokus på elevens bakgrunn, er i stor grad i overensstemmelse med det tosidige begrepet av tilpasset opplæring. Også læreplanen påpeker at læring skjer ved gjensidig innsats fra elev og lærere (Utdanningsdirektoratet 2006). Det kan videre relateres til det læringsteoretiske begrepet om den proksimale utviklingssonen. Dette innebærer at læringsprosessen begynner ved å ta utgangspunkt i elevens ståsted.

Dette er i tråd med en vid tilnærming til tilpasset opplæring. En vid tilnærming av målet om å tilpasse opplæringen vil i større grad omfatte hele opplæringsverden, og ikke kun legge vekt på forskjellig organisering av undervisningen (Bachmann og Haug 2006). En vid forståelse av tilpasset opplæring skal prege hele skolen og opplæringen som foregår der. Lærernes forståelse av å se på en bred forståelse av tilpasset opplæring samsvarer med funn Skogen (2005), Bachmann og Haug (2007) og Nordahl (2007) har gjort.

Rammefaktorer:

I undersøkelsen min kan det sies at det mest framtrepende funn i henhold til barrierer dreier seg om praktiske forhold. Både tidsfaktor og penger kan betegnes som praktiske barrierer (Skogen og Holmberg 2002). Mangel på tid er en hindring informantene viser til. En annen hindring som beskrives er relatert til for lite voksne og for mange elever per lærer. Dette er i tråd med en tidligere undersøkelse som viser til at lærere opplever praktiske hindringer i gjennomføring av differensiering i undervisningen (Skaalvik og Fossen 1995).

Arbeidsmåter:

Differensiering er et prinsipp i tilpasset opplæring (Ekeberg og Holmberg 2005).

Alle lærerne viser til ulike måter å differensiere undervisningen på, i både innhold, læremidler og arbeidsmåter. Både forenkling og ulikt antall oppgaver er eksempler på differensiering. I stort omfang ser det ut til at lærerne foretar differensiering relatert til

arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder. Siden de arbeidsmåtene elevene bruker når de arbeider får betydning for læring og utvikling (Skogen og Holmberg 2002), er det viktig at lærerne er klar over dette i sine valg av arbeidsmetoder. Informantene virker bevisste på dette området, og vektlegger variasjon i undervisningen.

Vurdering:

Vurdering kan virke motiverende for elevene, både for å gi elevene orientering om hva eleven har oppnådd, og hva elevene må jobbe videre med. Lærerne virker opptatt av at elevene selv må ta konsekvenser og ta ansvar. De virker opptatt av å kreve at eleven skal reflektere over sin egen læringsprosess. Å involvere eleven kan gi eleven mestring og eierforhold til sin læringsprosess (Ekeberg og Holmberg 2005).

Lærerrollen:

Lærerne ønsker mer kontroll i klasserommet, og teorier som bekrefter dette er Bachmann og Haug (2006), Skogen og Holmberg (2002) og Håstein og Werner (2004).

Lærer-elev-rollen:

Samtlige lærere i undersøkelsen virker opptatt av å tilrettelegge for et trygt og tolerant læringsmiljø, preget av humor og fleksibilitet. Lærerne virker også opptatt av å ha god relasjon til hver elev preget av omsorg og respekt. God relasjon mellom lærer og elev kan gjøre samarbeidet om læring lettere, noe læreplanen vektlegger (Utdanningsdirektoratet 2006). Samtlige lærere virker opptatt av læringsmiljø som en sentral faktor for at elevene lærer. Dette er en kombinasjon av individuell læring i sosial kontekst. Dette er i tråd med det Vygotsky sier om at læring konstrueres i eleven i fellesskap med andre (Vygotskij og Kozulin 2001).

4. 2. Elevens innsats, trivsel, læring og motivasjon i skolen

Under dette punktet vil jeg vise hvordan elevene trives i skolen og hvordan de ser på sin egen innsats. De samme spørsmålene ble stilt til lærerne, som skulle vurdere den utvalgte elevgruppen. Jeg er interessert i å finne ut om det er noen sammenheng med trivselen til elevene i skolen og læringsutbyttet deres. Elevene er på skolen for å lære. Det er viktig at lærerne har innsikt i elevenes læreforutsetninger, og metoder som er egnet for denne elevgruppen. At læreren er klar over hvordan de kan motivere sine elever er viktig for å få til et godt læringsutbytte, og det er disse punktene som presenteres nedenfor. Elevene ble stilt noenlunde like spørsmål, om deres syn på egen læring, hva et godt læringsmiljø var og hvilken faktor motivasjon hadde å si for deres læring.

4. 2. 1. Elevens innsats og trivsel i skolen (elevene)

Trivsel/innsats:

En av elevene synes at skolen og læreren må bruke mer tid på det som har med det sosiale og fellesskapet å gjøre. Det er flere klasser som gjør dette, og det virker som om det fungerer der. En av elevene sier dette litt oppgitt:

Ingen i klassa mi har noen spesielle vansker eller diagnoser, de har bare vansker med å forstå at de bør følge med og gjøre noe. Det er litt andre vansker.

Perspektiver:

Alle elevene trives godt på skolen, og de synes at det er et godt miljø elevene imellom, og mellom lærere og elever. En elev sier at den eneste mobbingen han opplever er mobbing av flinke elever. Det virker som om mange er av den oppfatningen at det ikke er lov å prøve å gjøre noe på skolen, det er bedre å ha mye fravær og dårligere karakterer.

De tror at det alltid har vært slik at "mekken" har blitt sett ned på. "Mekken" er uttrykket de

selv bruker om sitt utdanningsprogram, som omfatter teknikk og industriell produksjon og produksjon og industriteknikk. Dette synes elevene er trist, for de mener at det er mange som velger dette utdanningsprogrammet fordi de vil noe. Og at det er mange av disse elevene som har mye kunnskap og som har et klart mål om hvilken retning de skal velge i livet.

Sitat fra en av elevene er bevis på dette:

Jeg tenker faktisk på at det jeg gjør her er en del av resten av livet mitt. Gjør jeg ikke noe her, får jeg ikke jobb.

En av elevene bryter ut litt oppgitt:

Jeg tror dette dårlige ryktet skyldes mye tradisjon, at det alltid har vært slik.

Det handler om å ikke bry seg om de som ser ned på oss. Vi tar igjen.

Læring:

Elevene var opptatt av at lærerne måtte høre med elevene om hvordan de tror at de lærer best. De mente at på denne måten kunne læreren tilpasse arbeidsmetodene ut ifra hva elevene ønsker, og ut ifra hvilke metoder de selv tror de lærer best på.

Et sitat fra en elev som bekrefter dette er:

Det er viktig at læreren gidder å prøve nye metoder. Selv om læreren er god på en metode, og dette har fungert i mange klasser tidligere, er det ikke sikkert at det fungerer på alle klasser. Det er viktig at læreren lager undervisningsopplegg som passer for den aktuelle elevgruppen.

Læringsmiljø:

Flere av elevene er ikke så glade i å lese, og synes at de lærer best gjennom å høre. Alle er enige i at gruppearbeid er bra, men at de trenger litt styring fra læreren sin side. Når det snakkes om metoder for hvordan de skal lære sier en av elevene:

Det er motiverende å ha konkurrerende oppgaver, det er bare positivt.

Det snakkes iherdig rundt bordet om hva ulike lærere gjør i sine timer, og elevene har klare meninger om hva som fungerer i timene. Det nesten overrasker meg at elever i denne aldersgruppen kan være så bevisste rundt sin egen læringsprosess. På grunn av det får de også mulighet til å snakke mye rundt dette temaet. Noen kommentarer fra elevene mens de snakker om læringsmiljøet sitt:

Hvordan klassa fungerer har mye å si for læringsmiljøet. Det må være stille og rolig nok til at vi kan konsentrere oss.

Man blir sliten av å gå i ei klasse som er bråkete. Man blir også sliten av å høre på læreren som kjefter på de som bråker. Det er irriterende og slitsomt. Til tider rett og slett deprimerende.

Motivasjon:

Flere av elevene nevner at de synes at ros og oppmuntring er viktig i skolehverdagen deres. At læreren prøver å motivere dem hjelper på arbeidsinnsatsen, og de savner mer motivasjon fra læreren i hverdagen. En av elevene mener at hvis læreren klarer å dra med seg noen i klassen er det lettere at flere henger på i timene. Han mener at det alltid er enklere å jobbe hvis man ser at de andre jobber. At læreren motiverer for læring er en faktor for arbeidsinnsatsen.

På spørsmålet om hva som forstyrrer eller hemmer deres læringsmuligheter i klasserommet ramser de opp flere punkter:

- *store klasser med mange elever*
- *bråkete medelever*
- *uro og støy i klasserommet*
- *pc*
- *lite engasjerte lærere*

- *vanskelige oppgaver*
- *lite engasjerende oppgaver*
- *masete lærere*
- *lite hjelp fra lærere*

Dette er konkrete, men nøye gjennomtenkte ønsker fra elever som har tenkt nøye igjennom hva som kan gi dem som elever en bedre skolehverdag. De ønsker seg engasjerte lærere som klarer å gi dem engasjerende oppgaver og hjelp til disse oppgavene. De mener også at læringsmiljøet i klassen blir hemmet av medelever som bråker, og at store klasser er ødeleggende. Alt dette er faktorer man kan gjøre noe med i skolen, men det er skolen og lærerne som legger grunnlaget for at det skal skje. Elevene kan ikke styre dette alene.

4. 2. 2. Elevens innsats og trivsel i skolen (lærerne)

Trivsel/innsats:

Informantene i undersøkelsen min er alle enige i at den utvalgte elevgruppen trives i skolen, og at skolen er en arena for å møtes. En av lærerne uttaler:

Det er mange elever som trenger sosialisering, så trivsel er viktig.

Skolen som læringsarena er grei nok, men skolen som møteplass er veldig bra.

Noen av lærerne mener at utdanningssystemet ikke er nok tilpasset alle elever, og at det burde være alternative muligheter for de som ikke ”*passer inn i utdanningssystemet vårt*”.

De har alle meninger om hvordan dette burde fungere, og er enige i at en kombinasjon av praksis og skole er bra. Siden frafallet blant den utvalgte elevgruppen er noe høyere enn innenfor mange andre utdanningsprogrammer, mener de at en slik løsning kunne gjort noe for å redusere frafallet. Lærerne mener at elevene har gode muntlige ferdigheter, men fordi at de ikke jobber med faget har de derfor ikke noe faglig å snakke om. En av lærerne uttaler:

Lekser og arbeid gjør de ikke, verken hjemme eller på skolen.

Elevene viser liten interesse for å gå i dybden på faget.

En annen lærer sier dette:

Det er mange svake elever, leseferdighetene er ofte elendige.

Det er veldig behagelig å gjøre et minimum.

Perspektiver:

Vanskelige hjemmeforhold gjør det vanskelig for mange elever å klare seg faglig.

Dagens skolesystem er ikke godt nok tilpasset denne elevgruppen. Det er ikke alltid det er elevenes feil at de ikke klarer å prestere, men skolesystemet.

Selv om disse utsagnene kan tyde på at lærerne ser på tilpasset opplæring ut ifra et individperspektiv og en smal forståelse av tilpasset opplæring, kan utsagn som er nevnt nedenfor tyde på at de egentlig mener at det er skolen som institusjon som må tilpasses elevene, ikke elevene som på tilpasses skolen. Slik tankegang viser til en bred forståelse av tilpasset opplæring, og hvor de legger det sosiokulturelle perspektivet til grunn for sin tankegang.

Læring:

På spørsmålet ”hvordan de tror denne elevgruppen lærer best” svarer en av lærerne ganske raskt:

Den som visste det.

Lærerne mener at elevenes svake leseprestasjoner ødelegger mye for deres muligheter til å lære, og ofte må lærerne lese tekstene høyt for at elevene skal skjønne innholdet. Mange av elevene har behov for en kombinasjon av muntlige og skriftlige prøver, og dette prøver de som best de kan og tilrettelegge for.

Læringsmiljø:

Lærerne beskriver et godt læringsmiljø som et sted der elevene er faglige og sosialt aktive. De mener at en klasse som kjennetegnes av et godt læringsmiljø ikke er en rolig klasse. En av lærerne uttaler dette når han får spørsmål om hva som beskriver et godt læringsmiljø:

Aktive elever som jobber, her skjer det noe.

En elev vil ikke lære noe hvis hun eller han ikke vet hva den skal lære eller hvordan den skal lære det.

En elev som er reflektert rundt dette kan komme lengre enn elever som ikke tenker sånn.

Motivasjon:

En av lærerne forteller om en metode de brukte i militæret. Der skrev de opp på tavla hva som var målet med timen, eventuelt læringsmålene hvis dette skulle overføres til skolen. Etter timen kunne eleven se om de hadde oppnådd disse målene. Dette er en måte å synliggjøre hva som er målet med timen. De er alle enige om at motivasjonen er viktig for elevene, og at de som lærere må være bevisste på dette. Flere av lærerne mener at det er en sammenheng mellom motivasjonen til elevene og læringsmiljøet. En av lærerne mener at det er en kollektiv påvirkning hvis de oppgavene som blir gitt motiverer noen til å jobbe. Hvis

det kan skapes motivasjon hos noen elever kan man dra med seg andre. Sitat fra en av lærerne:

En del trafikkregler er vanskeligere enn det elevene skal lære på skolen, men allikevel får disse elevene førerkort. Dette sier alt, men jeg har ikke fasiten på hvordan vi skal få til det samme resultatet i skolen.

En av lærerne sier at motivasjonen kommer innenifra, og at det er vanskelig å skape god motivasjon innenfor dette fagområdet. Faget har jo en personlig nytteverdi, men det er vanskelig å få elevene til å se dette.

4. 2. 3. Drøfting av funn: Elevenes forståelse

Perspektiver:

Elevene trives ved skolen, og de opplever ingen mobbing. Det eneste de opplever negativt er de andre studieretningenes syn på deres studieretning, og på dem som elever.

Dette henger sammen med tradisjon mener de, og at de ikke alltid passer helt inn. Det er disse elevenes habitus (Gitz-Johansen 2006) som ikke passer inn i skolen, og som gjør at de føler seg utenfor. På dette punktet er elevenes synspunkter i samsvar med lærernes, og de ulike forklaringsmodellene (Boudon 1974, Hansen 1986, Lareau 2000) som er nevnt ovenfor kan bekrefte elevens synspunkter.

Motivasjon:

Denne elevgruppa trives på skolen, men savner mer støtte og hjelp i skolehverdagen. De mener at motivasjon er en faktor for læring, og disse synspunktene kan bekreftes av Ekeberg og Holmberg (2005).

Dersom skolen satser på elevmedvirkning er det sannsynlig at elevens motivasjon øker (Dale og Wærness 2003). Elevene vil gjerne være med å bestemme over sin skolehverdag, og

mener selv at elevmedvirkning øker motivasjonen deres.

Å få tro på seg selv er en faktor for motivasjon (Ekeberg og Holmberg 2005), og ros er en av faktorene elevene nevner som kan føre til motivasjon.

4. 2. 4. Drøfting av funn: Lærerens forståelse

Perspektiver:

At elever innenfor denne studieretningen kan oppleves som de som taper i skolen henger sammen med forskning Nordahl (2007) har gjort på feltet. Innenfor dette utdanningsprogrammet finner vi stort sett bare gutter, og de er overrepresentert av elever som kommer fra familier med lav kulturell kapital. Denne elevgruppens habitus (Gitz-Johansen 2006) passer ikke inn i dagens skolesystem. Deres oppførsel og måte å oppføre seg på er ikke forenelig med det som er forventet i skolen i dag. For mange av disse elevene vil yrkesvalg være sterkt påvirket av deres kulturelle kapital, og at de velger denne studieretningen fordi den er mest forenelig med deres egen kulturelle kapital.

Verditeorien (Boudon 1974, Hansen 1986, Lareau 2000) hevder at disse elevenes svake prestasjoner har sammenheng med at disse elevene er mindre interessert i å ta utdanning og tilpasser seg dårligere skolen fordi de ikke ønsker å prestere godt. Mange av disse elevene er på skolen fordi det er et praktisk tilholdssted, og ikke fordi de vil gå på skolen.

At den utvalgte elevgruppen kjennetegnes av at de ikke har hjemmeforhold som kan støtte dem i skolesammenheng, kan ses i sammenheng med kulturteorien. Disse elevene og deres familier har ofte ikke ressurser nok til å komme seg gjennom skolegangen.

Kritisk teori ser på elevenes svake resultater som skolens manglende ønske om å gi innpass for disse elevenes kunnskaper og erfaringer.

Ut fra de intervjuene jeg har gjort kan det virke som om lærerne prøver å tilpasse det faglige ut fra elevenes interesser, men det kan være at lærerne ikke har nok innsikt i hva som er elevenes faktiske interesser. Skolesystemet er som informantene har nevnt ikke tilpasset alle elevgrupper, og denne elevgrupper ser ut til å falle utenfor her.

Lærerne påpeker elevenes svake leseferdigheter. De mener at dette gjør det vanskelig for dem å hevde seg i skolesammenheng. Bakken (2004) viser til at nye læringsformer stiller økte krav til elevens leseferdigheter. Dette kan også ses i sammenheng med at skolen ikke er

tilpasset elevene, siden det ikke er deres egenskaper som legger føringer for hvilke læringsformer som blir benyttet i undervisningssammenheng.

Læring:

En av forutsetningene for målet om tilpasset opplæring er at lærere kjenner til hvordan elevene lærer (Ekeberg og Holmberg 2005). Elevenes ulike forutsetninger krever kunnskap om læring. Lærerne innrømmer at dette er et punkt de burde vite mer om, spesielt fordi denne elevgruppen er så sammensatt. Det er vel av den grunn enda viktigere at lærerne kjenner til hvordan elevene lærer for at elevene skal få sitt optimale læringsutbytte.

Lærerens utgangspunkt for undervisning er kunnskap om elevens forutsetninger for læring. De fleste lærerne i undersøkelsen ser ut til å ha et læringssyn som sier at læring er noe som skjer i eleven, og flere trekker fram at elevene lærer ved å ta utgangspunkt i deres interesse, samt at de får utfordringer. Lærerne har et sammenfallende syn med læreplanen, som påpeker at læring skjer gjennom en aktiv prosess i eleven (NOU 2003:16).

Ifølge Piagets begrep akkomodasjon er det utfordringer som fører til utvikling og læring (Nilsen og Raaheim 2004). Også Vygotskij & Kozulin (2001) legger vekt på at elevens læring er en aktiv prosess som tar utgangspunkt i den proksimale utviklingszone: nivået eleven har mulighet til å utvikle seg på, ved hjelp av lærerens veiledning. Dette samsvarer med det noen av lærerne mener om elevenes læring.

Lærerne har stor interesse for at elevene tar ansvar, og viser en forståelse av at elevmedvirkning kan være en faktor som bidrar i læringsprosessen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) viser til at elevene skal oppleve å ha ansvar for sin egen læringsutvikling. Dette krever at eleven blir inkludert og får kunnskaper om sine måter å lære på. At elevene selv skal medvirke og ta ansvar var lærerne bevisste om, og historien den ene læreren forteller fra militæret er et eksempel på dette.

Læringsmiljø:

Tilhørighet i en elevgruppe virker å ha betydning for lærerne i denne undersøkelsen. Dette samsvarer med læreplanen som på flere måter vektlegger betydningen av læringsmiljøet som motiverende for læring (Utdanningsdirektoratet 2006).

Et godt læringsmiljø kan defineres som et miljø der eleven opplever anerkjennelse, trygghet og mestring (Skaalvik og Skaalvik 1995). I læreplanen fremheves lærerens ansvar for å møte elevens forutsetninger både ved å bruke ulike innfallsvinkler i henhold til lærestoff, arbeidsmåter og læremidler (Utdanningsdirektoratet 2006).

Motivasjon:

For at et undervisningsopplegg skal bli vellykket, er det en forutsetning at det legges til rette for at eleven skal bli trygg, få tro på seg selv og blir motivert for å gjøre en innsats (Ekeberg og Holmberg 2005). Dette er i tråd med det lærerne sier om deres måte å motivere elevene sine på. Det virker som om dette er noe de fokuserer på, og at de er bevisste over hvilken faktor motivasjon har i skolehverdagen. En av lærerne uttrykker at elevenes motivasjon må komme innenfra. Denne tankegangen samsvarer med Deci og Ryans tilnærming til indre motivasjon (Skaalvik og Holmberg 2005). De forklarer indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning, eller som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov.

Lærerne virker opptatte av å ivareta elevenes lærelyst, og viser til nysgjerrighet og motivasjon som sentrale forutsetninger for læring. Et viktig grunnlag for læring er at eleven er motivert (Ekeberg og Holmberg 2005). Skogen og Holmberg (2002) er også opptatt av at grunnlaget for læring er at elevene mestrer i kombinasjon med utfordringer som gjør at de utvikler seg videre. Ifølge Læringsplakaten har skolen ansvar for å ivareta elevenes nysgjerrighet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). Som lærerne også nevner, er det viktig med elevmedvirkning for å øke motivasjonen. Når elevene har valgmuligheter, vil det de velger indikere hvor deres motivasjon ligger. Motivasjonen viser også til deres innsats og det at innsatsen varer over tid. Dersom skolen satser på elevmedvirkning er det sannsynlig at elevens motivasjon øker (Dale og Wærness 2003).

5. KONKLUSJON, REFLEKSJON OG IMPLIKASJON

5. 1. Konklusjon

Her vil jeg oppsummere hovedfunn fra undersøkelsen. For å ikke repetere analysedelen min vil ikke dette kapittelet ta for seg hvordan teori kan belyse mine funn. Jeg vil prøve i størst mulig grad å sammenfatte hva lærerne og elvene har svart, og vektlegge likheter og forskjeller i deres forståelse. Inndelingen av underkapitlene er de samme som i analysedelen, for at de lett skal kunne ses i sammenheng. Jeg vil også komme med egne synspunkter og drøfting i dette kapittelet, for å lettere kunne komme fram til en mulig konklusjon i refleksjons- og implikasjonsdelen.

I punkt 5.2: Refleksjon og implikasjon, vil jeg presentere noen av de tankene jeg har gjort meg opp selv i etterkant av undersøkelsen.

I innledningen min stilte jeg følgende problemstilling:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole slik elever og lærere oppfatter det?

Jeg stilte også følgende delspørsmål:

1. Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole?
2. Hvordan er elevenes innsats, trivsel, motivasjon og læringsmiljø i skolen?

5. 1. 1. Tilpasset opplæring i undervisningssammenheng

Tilpasset opplæring:

Både elever og lærere har et ønske om at tilpasset opplæring skal praktiseres gjennom en bred forståelse av begrepet, hvor det er det sosiokulturelle perspektivet som legger føringer for hvordan undervisningen skal planlegges. Ingen ønsket en inndeling av elevene etter faglig nivå, og både elever og lærere ønsket at undervisningen skulle forgå innenfor klassens

”rammer”. Dette kan tyde på at både lærere og elever legger det sosiokulturelle perspektivet til grunn for hvordan undervisning og skolehverdagen skal legges opp. På denne måten kan alle elevene, i den grad det er hensiktsmessig, få undervisning innenfor den klassen de fysisk tilhører. Tilpasset opplæring innenfor dette perspektivet betyr ikke at individet og eleven som enkeltperson blir glemt, men at det ikke er den enkelte

Rammefaktorer:

En av rammefaktorene som elever og lærere var enige om, var at klassene var for store. Dette gjorde utgangspunktet for lærerne til å gi god tilpasset opplæring dårlig, mens elevene mente at de store klassene gjorde at de fikk for lite hjelp. På grunnlag av dette har både lærere og elever en felles forståelse av hva som hemmer læring i skolen, men denne rammefaktoren er den de selv har minst mulighet til å påvirke. Økonomien styrer hverdagen i dagens skoler, kanskje i større grad i den videregående skolen enn i grunnskolen. Den videregående skolen får penger ut ifra søkertall, og på grunnlag av dette kan skolene måtte ende opp med å benytte seg av veldig store klasser for å få økonomien til gå i balanse. Paradokset her er at skolen kan gi et inntrykk av at de ikke satser på elevene og læring, og at skolen får færre søkere året etter. Da vil innsparingen det ene året ironisk nok føre til en større innsparing neste skoleår, på grunn av lavt søkertall.

Undervisningsmetoder:

Lærerne virket opptatt av å variere undervisningsmetodene sine, og de var klar over hvilken sammenheng det var mellom tilpasset opplæring og undervisningsmetoder. De brukte mange og ulike undervisningsmetoder i undervisningssammenheng, men ikke alle lærerne var like flinke til å la eleven delta aktivt i denne prosessen. Dette bekreftet elevene i deres intervju, hvor de savnet at de ble spurt rundt hvilke undervisningsmetoder som var mest egnet for dem. Variasjon av undervisningsmetoder var viktig både for lærere og elever.

Lærerne var opptatt av å praktisere norskfaget i mest mulig grad. De ønsket at elevene skulle se sammenhengen mellom det de lærte på skolen og det de gjør i arbeidslivet. Elevene var også opptatt av å se sammenheng mellom teori og praksis, og de mente at dette var en god måte for dem å lære på. På denne måten kunne de føle mer tilhørighet til læringsstoffet,

og kanskje oppleve en større motivasjon for å lære. For denne elevgruppen er motivert for å komme ut i arbeid og få lærlingplass, så det som kan trekkes i sammenheng med arbeidslivet kan virke som motiverende lærestoff.

Disse elevene skal ut i arbeidslivet om et eller to år. For mange av disse elevene stopper deres utdanning der. Det er av den grunn viktig at metodene som blir benyttet i undervisningen er mest mulig tilpasset arbeidsmåtene i arbeidslivet. På denne måten forstår elevene bedre nytteverdien av det de holder på med, og de vil kunne få bruk for det de lærer, og de metodene de arbeider på senere.

Lærerrollen:

Både lærere og elever var tydelige på at de ønsket ro og orden i undervisningen. Lærerne ønsket å ta tilbake kontrollen i klasserommet, og elevene ønsket at lærerne tok mer styring over undervisningen, og for at det skulle bli et godt læringsmiljø i klassa.

Lærerens lederferdigheter er sentrale i forebygging av lærings- og undervisningshemmende atferd. Imidlertid kan klasseledelse utføres på en rekke måter og setter lærerens personlige, sosiale, strategiske og ideologiske kompetanse på prøve. Det å lede en skoleklasse på en forebyggende måte fordrer en demokratisk og autoritativ grunnholdning. Videre kreves det at læreren klarer å ha sin oppmerksomhet rettet mot klassens sosiale plan, samtidig som han eller hun underviser. Utover dette bør læreren tilpasse sin ledelse til situasjonens krav.

Over tid utvikles det strukturer og relasjoner i klasseromsgruppen som kan støtte opp under eller undergrave læring og undervisning. Det er viktig at lærerne får respekt hos elevene, både som person og som fagperson. Lærerne må jobbe for å få til et godt klassemiljø, hvor mobbing av medelever og lærere ikke er tillatt. I en slik klasse er det viktig at man ikke tar seg selv så høytidelig, men allikevel ikke lar noen være ufine. Lærerne må ta seg tid til å bli kjent med elevene, og vise at de bryr seg. Ofte er det dette eleven trenger, å bli sett og hørt. For noen elever kan dette styrke motivasjonen deres og gi dem økt selvillit. Det kan gi dem en grunn til å møte opp i timene, og ha en mulighet for faglig og sosial utvikling.

Elevmedvirkning er veldig viktig, at eleven selv får være med og bestemme over hva slags undervisningsmetoder som skal benyttes, det er eleven selv som ofte vet best hvordan de lærer.

5. 1. 2. Elevenes innsats, trivsel, læring og motivasjon i skolen

Trivsel:

Elevene trives i skolen, og dette blir bekreftet gjennom både intervjuet med lærerne og elevene. Det er et godt miljø på skolen, og elevene synes ikke at det er noe særlig mobbing på skolen. Dette er det samme inntrykket som lærerne har. Lærerne synes at innsatsen til elevene er svak, og dette bekreftes av elevene selv også. De vet at de kunne jobbet mer med skolearbeidet, men av ulike grunner blir dette nedprioritert.

Perspektiver:

Elevene er opptatt av hvordan de blir møtt som elever innenfor det aktuelle utdanningsprogrammet. De opplever at de blir ”sett ned på” av andre elever på skolen, men nevner ikke at lærerne er av denne oppfatningen. Under intervjuet mitt merket jeg allikevel at lærerne så på denne elevgruppen som en spesiell gruppe, annerledes fra andre utdanningsprogram. De utdypet ikke i stor grad hvorfor de gjorde dette, men de var tydelige på at denne elevgruppen hadde noen tydelige kjennetegn. Dette kom tydelig fram da vi snakket om elevenes innsats i skolen. Innsatsen til elevene var svak, men lærerne virket ikke noe spesielt overrasket over dette. Dette kan tolkes dit hen at den svake innsatsen til elevene var forventet, og at det av denne grunnen ikke vakte noen spesiell reaksjoner fra lærerne.

Vi som lærere kan hjelpe elevene med å få et bedre selvbilde, og mer tro på seg selv. Dessverre kan også det motsatte skje, at lærere bygger oppunder elevenes dårlige selvtillitt. For denne utvalgte gruppen har deres yrkesvalg mye å si for selvtilliten, og disse elevene kan ende opp med å se ned på seg selv av den grunn. Læreren må passe seg for å ikke si noe galt, slik at elevene føler at deres ståsted i samfunnet er mindre verdt enn andres.

En holdningsendring innenfor klassen kan også være en faktor som kan påvirke elevenes syn på seg selv. Hvis klassen som helhet får et positivt syn på seg selv og sitt yrkesvalg, er det enklere at de føler stolthet over sitt eget yrkesvalg.

Læring:

Lærerne er noe usikre på hvilke metoder som er best egnet for denne elevgruppen, men sier at de prøver å variere for å imøtekomme flest mulig elever. Elevene er tydelige på at de lærere best gjennom praktiske oppgaver, og at de lærer lite av å bare lese selv.

Kunnskap om læring er viktig for å imøtekomme elevenes dere de er, og for å kunne legge opp et undervisningsopplegge som er tilpasset elevenes behov.

Elevene er naturlig nok ikke bevisst over teori rundt egen læring, men de er klare og tydelige rundt hvilke metoder de ønsker skal prege skolehverdagen deres. Et utgangspunkt for hvilke teorier som bør ta utgangspunkt for læringen for denne gruppe elever kan være en kombinasjon av Vygotsky og Dewey.

Motivasjon:

Både elever og lærere vektlegger at motivasjon er viktig i skolen. For lærerne er vektleggingen av motivasjon viktig for å øke læringsutbyttet, mens det kan se ut som om elevene ser på motivasjonen mer som en faktor for trivsel enn for læring. Hvis de blir motivert for et fag eller en arbeidsoppgave trives de bedre, og det sosiale utbytte økes.

Valg av arbeidsoppgaver og undervisningsmetoder har mye å si for motivasjonen til elevene. Dette er en faktor som både lærere og elever er bevisste på. For at elevenes ønsker og behov skal bli ivaretatt og møtt i skolesammenheng, er det viktig at lærerne er åpne for elevmedvirkning. Elevene er opptatt av å lære, men trivselen med faget og i timene ser ut til å veie mer enn selve læringsutbyttet. De sier selv at de lærer mer når de er motivert for faget, men de sier ingenting om de karaktermessig presterer noe bedre. Lærerne har kompetansemålene som de må forholde seg til når de planlegger sin undervisning, så de kan ikke bare vektlegge for motivasjon og trivsel, men de kan tenke kreativt og legge til rette for en undervisningsform som prioriteter både læring og motivasjon.

Med K 06 er man som lærer ikke så bundet av overordnende metoder og regler som man var med L 97. Kunnskapsløftet har åpnet for at læreren selv kan velge undervisningsmetoder, og det er ingen krav til at det for eksempel skal være en fastsatt andel av prosjektarbeid. Dette gir rom for at læreren enklere kan undervise elevene innenfor de læringsstilene som passer elevene best, og dette kan være en mulighet for økt motivasjon og gi et økt læringsutbytte

Motivasjon er en sentral faktor i enhver læringsprosess, eller kanskje heller for at

læringsprosessen skal komme i gang. For å oppnå læring og trivsel hos elevene, må læreren ha fokus på motivasjon og selvbilde. En skoles læringsmiljø har stor innflytelse på hvordan en elev utvikler sitt selvbilde og interessen for å lære. Elever som ikke har lyktes på skolen, har ofte mistet sin motivasjon for skolearbeid og utviklet et selvbilde som i liten grad motiverer dem til å arbeide videre. En sentral oppgave for skolen i en slik sammenheng er å utvikle et læringsmiljø hvor elevens motivasjon blir ivarettatt. Grunnlaget for all læring er at eleven tror på egne muligheter, er motivert for å lære og er trygg i miljøet.

Å utvikle elevens motivasjon i skolen er en viktig, men vanskelig oppgave. Et av stikkordene som er nevnt i teoridelen er elevmedvirkning. Dette kan innebære at elevene får større mulighet til å velge oppgaver selv, og at de er med på å bestemme hva de skal jobbe med på skolen. Dette kan innebære valg av stoff eller valg av arbeidsmetoder. Å få jobbe med noe som eleven selv synes er inspirerende øker motivasjonen, og også lysten for videre læring.

Et av hovedmomentene med tilpasset opplæring er å kunne gi elevene oppgaver som er på deres faglige nivå, og tilpasset deres forutsetninger. Hvis elevene opplever å få oppgaver som ligger over deres faglige nivå, vil de ofte føle seg maktesløse, og det vil være vanskelig å oppleve ny mestningsfølelse. Og uten mestningsfølelse vil motivasjonen for videre skolearbeid synke, og elevene vil i mange tilfeller gi helt opp skolearbeidet.

Hvis elevene får oppgaver som ligger under deres nivå vil elevene ofte oppleve en følelse av kjedsomhet. Å kjede seg på skolen er dessverre ganske vanlig, og disse elevene vil oppleve at det ikke er noe poeng i å jobbe med skolearbeidet, fordi det blir for enkelt for dem. De vil oppleve at motivasjonen svekkes fordi de ikke får oppgaver som er utfordrende nok.

5. 2. Refleksjon og implikasjon

Med opplæringsloven av 1998 ble tilpasset opplæring befestet som en rettighet for alle elever i skolesammenheng. Tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, både elever i grunnskolen og i den videregående skolen. På grunn av dette må lærere tenke nytt om metodiske tilnærminger, og det er blant annet et stort behov for å utvikle ulike handlingsstrategier i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet. Å differensiere og tilpasse undervisningen for den enkelte er en utfordring for læreren, fordi tradisjonen med å undervise på samme måte for alle elever er så sterk som den er. Å differensiere og tilpasse undervisningen forutsetter en annen måte å jobbe på. Her blir kartlegging av elevens forutsetninger nødvendig, slik at de metodene som tas i bruk er tilpasset elevenes ulike måter å lære på, fordi individene i et samfunn har forskjellige evner og forutsetninger. Derfor må også et likeverdig opplæringstilbud innebære at opplæringen må være forskjellig, og være på en slik måte at alle kan gjøre seg nytte av det tilbudet de får. Den generelle utvikling i skolen peker i retning av mindre spesialundervisning, og mer tilpasset undervisning.

Læreplanen legger retningslinjene, og er det overordnede dokumentet som må følges i undervisningen. Kunnskapsløftet er ingen ”streng” læreplan når det gjelder føringer for undervisningsmetoder eller pensum, her står den enkelte lærer ganske fritt. På denne måten bør det også være enklere å tilpasse faget til elevene, og ikke elevene til faget. Klarer læreren å gjøre stoffet spennende og interessant for eleven, tror jeg nøkkelen til økt motivasjon og arbeidsglede er lagt. Det er de elevene som ikke er så motiverte som det er viktig å ta tak i, og prøve å legge til rette for. Hvis man får undervisning etter hvilket nivå man faglig ligger på, tror jeg at det også er mye lettere å få et faglig godt utbytte av undervisningen. Ingen klarer å lære noe hvis det faglige nivået på undervisningen ligger langt over deres fatteevne.

Det er nye og store utfordringer man står ovenfor i den norske skolen i dag, men forhåpentligvis vil de senere årenes utdanningsreformer gi utslag i form av en skole som kan se behovet til den enkelte elev, samtidig som skolen ivaretar inkluderingsbegrepet.

Innledningsvis i oppgaven min stilte jeg spørsmålet om hvordan tilpasset opplæring praktiseres i skolen slik elever og lærere oppfatter det. Oppgaven min omfatter kun et utdanningsprogram innenfor den videregående skolen, så mine funn vil kun omhandle denne

elevgruppen. Funnene mine er presentert i analysedelen og oppsummert i kapittel 5.1, så jeg kommer ikke til å presentere disse i sin direkte form i dette kapittelet.

Riktig tilpasset opplæring for denne elevgruppen kan se ut til å påvirke motivasjonen til elevene. Det ser ut som om undervisningsmetodene lærerne bruker, innholdet de velger ut etc. påvirker motivasjonen hos elevene. Elevene gir klart inntrykk av at motivasjonen påvirker læringsmiljøet, og at de lærer mer hvis de er motivert for faget. Det kan virke som om lærerne har en noenlunde god oppfatning av hva elevene ønsker i sin skolehverdag, selv om det ikke er likt på alle punkter. Elevene ønsker mer struktur tilbake i skolen, og dette er noe disse lærerne også har savnet.

Hvis lærerne lager gode, varierte undervisningsopplegg, som ivaretar i størst mulig grad hver enkelt elev, kan tilpasset opplæring kunne bidra til motivasjon og læring i undervisningssammenheng. Jeg tror at tilpasset opplæring er en viktig faktor for motivasjon og læring, men som nevnt ovenfor er denne oppgaven alt for snever til å kunne konkludere med noe på dette området. Tilpasset opplæring skal jo være et middel som skal kunne bidra til bedre motivasjon og læring. Så det ideelle svaret på problemstillingen min er at tilpasset opplæring kan påvirke i meget positiv forstand på motivasjon og læring for elevene.

Det gjelder å finne den måten å utøve tilpasset opplæring på som er best egnet for den elevgruppen man skal undervise, for tilpasning i en klasse er ikke direkte overførbart til en annen klasse.

Jeg stilte også noen delspørsmål etter problemstillingen min.

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for ei gruppe elever i en videregående skole?

Hvordan er elevenes innsats, trivsel, motivasjon og læringsmiljø i skolen?

Disse spørsmålene er besvart i underkapitlene, så jeg skal bare kort oppsummere her.

Tilpasset opplæring praktiseres på ulike måter i den videregående skolen, og jeg tror nok at den ennå kjennetegnes av at dette er en ny måte å arbeide på. I grunnskolen er ikke dette noe nytt, de har jobbet med dette i mange år. Ut ifra det informantene mine svarte tror jeg at lærerne i den videregående skolen er bevisste i sine måter å arbeide på for å oppnå god tilpasset opplæring, men at de trenger tid for at dette skal få fotfeste hos alle lærere.

Mine informanter virket veldig opptatt av dette, og de viste interesse for at elevene skulle lære, og for at de skulle trives på skolen.

Elevenes innsats var variabel, og dette ble påpekt av både lærere og elever. Elevene trivdes

godt på skolen, og dette var den oppfatningen lærerne hadde av deres trivsel også.

Motivasjonen hos denne elevgruppen er veldig avhengig av lærerens undervisningsmetoder og hvordan læreren oppfører seg mot elevene. Læringsmiljøet og læringsutbyttet er påvirket av elevenes motivasjon, og må ses i sammenheng.

Elevene er veldig opptatt av forholdet til lærerne sine, men lærerne er ikke like opptatt av forholdet til dem. For elevene har relasjonen til læreren veldig mye å si for motivasjonen deres for faget. Og som nevnt ovenfor påvirker jo motivasjonen deres læring.

Har forholdet mellom elev og lærer så mye å si at dette er helt klart avgjørende for hva eleven ender opp med å lære i et fag? Kan en dårlig relasjon mellom elev og lærer være utslagsgivende for hva eleven klarer å prestere?

Dette er spørsmål jeg stilte meg i etterkant av intervjuene, og som jeg fortsatt stiller meg. Som lærer selv har jeg tenkt mye over dette. Jeg har sett hvor mye et godt forhold til elevene mine kan gjøre for deres trivsel, og i noen tilfeller føler jeg at elevene ”jobber for min skyld”. At på grunn av vårt gode forhold gjør de en ekstra innsats. Dette er kun tankerefleksjon fra min side, men er allikevel noe jeg kommer til å tenke enda mer over etter arbeidet med denne oppgaven.

Jeg sitter igjen med en stor respekt for de elevene som ble intervjuet. De fikk meg til å sitte igjen med en liten skamfull følelse. Jeg ble så imponert over deres tanker rundt undervisning og skole, og jeg føler at jeg kanskje som pedagog har undervurdert mine elever. Vi deler ut evalueringsskjemaer som de skal svare på, og de svarer at alt er greit. Men er dette den rette måten å vurdere undervisningen på? Hvorfor ikke la dem få snakke under en lignende setting som de fikk under intervjuene?

Jeg vet i hvert fall at jeg kommer til endre mine metoder for evaluering av undervisningen, noe jeg håper kan føre til at jeg blir en bedre pedagog, og opplever et større tillitsforhold mellom elevene og meg.

Den elevgruppen denne oppgaven omhandler blir lett satt i bås som ”svake” elever.

Sidsel Werner sier i sin doktoravhandling (Utdanning 2008) at lærerne alt for raskt

kategoriserer elevene som sterke og svake. Og at de av den grunn låser seg fast i et tankemønster som gjør undervisningen mindre mangfoldig enn den bør være. Hun sier videre at måten å tenke på påvirker lærernes måte å undervise på. Den stereotype kategoriseringen bidrar til at undervisningen i mindre grad blir tilpasset den enkelte elev. Werner konkluderer i avhandlingen med at lærere i større grad snakke om hva elever gjør, og i mindre grad kategorisere dem ut fra antatte evner. Er den kategoriseringen gjeldene for min oppgave? Jeg kan jo stille meg spørsmålet om hvorfor jeg valgte å skrive om akkurat denne elevgruppen? Er det fordi jeg selv har kategorisert denne elevgruppen som svak i skolesammenheng, eller fordi jeg tror at andre lærere gjør det? Oppgaven min viser til at elevene i en viss grad opplever denne kategoriseringen selv, men at lærerne ikke virker så kategoriserende som forskningen til Werner viser til. Dette blir jo kun indikasjoner og åpne spørsmål fra min side, men, er allikevel viktige faktorer man bør tenke over.

Litteraturliste

- Aasen J. og Engen T. O (1998) *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Bachmann, K og Haug, P (2006) *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Bakken, A (2004) *Økt sosial ulikhet i skolen?* Oslo: Tidsskrift for ungdomsforskning.
- Boudon, R (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. London: Sage publications.
- Brandth, B (1996) *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*. I H. Holter og R. Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Buli Holmberg, J (2006) *Elev og lærerrollen i tilpasset opplæring*. Universitet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Dale, E. L og Wærness, J. I (2003) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Forlag as.
- Dalen, M (2004) *Intervju som forskningsmetode– en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Buli Holmberg, J (2005) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J (2004) *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglesth, K og Skogen, K (red.) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.

Gilje, N. og Grimen, H (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T (2006) *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hammersley M. og Atkinson P (2004) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hansen, M. N (1986) *Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?* I: Tidsskrift for samfunnsforskning, Vol. 27, (1), (2-28).

Helle, L (2000) *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.

Håstein, H. og Werner S (2004) *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Illeris, K (1999) *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G (2006) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

Kleven T. A (red) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

Kvale, S (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam.

Lareau, A (2000) *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowan og Littlefield Publishers Inc.

Lund, T (red) (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Nilsen, G. Ø. og Raaheim, K (2004) *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Nordahl, T (2007) *Foredrag 02.11.07*. Gjøvik

NOU 2003:16. *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Skaalvik E. M. og Skaalvik S (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. og Fossen, I (1995) *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.

Skogen, K. og Holmberg, J. B (2002) *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K (2005) *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. *Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I: Befring E. og Tangen R (2004) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Thuen, H. og Vaage, S (1989) *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. S. og Kozulin, A (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-20>

Vedlegg 1 – Intervjuguide (lærere)

- Kan du kort fortelle om hvordan du trives i jobben din.
- Synes du denne aktuelle elevgruppen trives i skolen, eller hvorfor de ikke får det faglige utbyttet som er ønsket?

Tilpasset opplæring

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hva fremmer og hemmer tilpasset opplæring?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen for elevene dine?
- Hvordan kan man gi tilpasset opplæring innenfor norskfaget for denne elevgruppen?
- Er det noe du kunne gjort annerledes?
- Betyr tilpasset opplæring noe annet for en gruppe med gutter på yrkesfaglig utdanningsprogram enn for en gruppe med jenter?

Læring og motivasjon

- Hvordan tror du denne elevgruppen lærere best?
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom lærer–elev for at tilpasset opplæring skal være vellykket?
- Hvordan vil du beskrive et godt læringsmiljø?
- På hvilke måter kan du som lærer bedre motivasjon og lærelyst for denne elevgruppa?

Vurdering og undervisning

- Kan du gi en beskrivelse av hvordan du vanligvis legger opp din undervisning?
- Hva tar du utgangspunkt i når du legger opp undervisningen din?
- Hvordan vurderer du elevene dine? Blir elevene involvert på noen måte?

Vedlegg 2 – Intervjuguide (elever)

Tilpasset opplæring

- Hvordan trives du på skolen? Framtidsplaner etc?
- Føler du at får den hjelpen og støtten du behøver i skolehverdagen din? Norskfaget?
- Hva synes du om norskfaget- hvorfor? Egen innsats?
- Hva bør lærere legge vekt på når de skal lage undervisningsopplegg for deg/din klasse innenfor norskfaget?

Læring og motivasjon

- Kan du beskrive forholdet mellom deg og en lærer du liker.
- Hvordan vil du beskrive et godt læringsmiljø?
- Hva kan øke motivasjonen og lærelysten din?
- Kan læreren gjøre noe?
- På hvilke måter lærer du best?

Vurdering og undervisning

- Hvordan blir du vurdert? Blir du involvert på noen måte? Hvorfor?
- Er det noe som forstyrrer/hemmer muligheten din for å lære i klasserommet?

Vedlegg 3 – Informasjon om prosjektet

Intervju av elever og lærere i Oppland Fylkeskommune

INFORMASJON TIL INFORMANTENE

Takk for at du har sagt deg villig til å delta på intervju.

Informasjon om intervjuet generelt.

Jeg setter veldig stor pris på din deltakelse, og ser fram til å snakke med deg.

Jeg tenker at intervjuet vil ta ca. 60 minutter og blir veldig glad dersom du kan passe på å sette av god tid slik at du ikke blir forstyrret under intervjuet. Om du ønsker å forberede deg til intervjuet, følger noen stikkord om hva jeg ønsker å snakke med deg om:

- Tilpasset opplæring i skolen
- Motivasjon
- Læringsmiljø

Husk at du ikke vil bli spurt om å oppgi personlig informasjon som kan brukes til å spore opp deg eller skolen du jobber på. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og båndopptak og skrevne dokumenter vil bli slettet så fort det er praktisk mulig i forhold til oppgaven.

Du kan også tenke litt over:

- Din egen praksis med hensyn til undervisningsmetoder og tilrettelegging (lærere)
- Din egen skolehverdag (elever)

Vennlig hilsen Siv Renate Lillerødberget Sandvik

Vedlegg 4 – Informasjon til informantene

INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR, LÆRERE, ELEVER OG FORESATTE

Empiriske undersøkelser blant elever og lærere i Oppland Fylkeskommune

Gjennom arbeidet med min masteroppgave tilknyttet Høgskolen i Hedmark i perioden januar–mars 2008, ønsker jeg å foreta en intervjurunde med elever og lærere i Oppland fylkeskommune.

Skolene og informantene skal selvsagt anonymiseres, og de involverte skal ha rett til å trekke seg fra engasjementet når som helst uten begrunnelse. Den empiriske forskningen er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, avdeling Personvernombudet for forskning).

Informasjon om undersøkelsen og prosessen

Kort oppsummert vil jeg foreta gruppeintervjuer av 3 lærere og 4 elever ved en videregående skole i Oppland.

Min problemstilling lyder som følgende:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring for en gruppe elever i en videregående skole slik elever og lærere oppfatter det?

En empirisk studie på et utvalgt utdanningsprogram i en videregående skole.

For alle elever er et godt læringsmiljø og motivasjon to viktige faktorer for at elevene skal mestre i skolen, og for at de skal trives. For utsatte grupper blir dette enda viktigere, fordi de ofte trenger ekstra støtte for å oppnå disse faktorene i skolesammenheng. Ofte må lærerne bruke andre metoder for å øke motivasjonen hos disse elevene, og det er i denne sammenheng viktig at hva som øker motivasjonen hos elevene er i samsvar med hva slags metoder lærerne benytter seg av. Her vil jeg fortrinnsvis intervjuere lærere som underviser i norskfaget innenfor et yrkesfaglig utdanningsprogram, innenfor teknikk og industriell produksjon og produksjons- og industriteknikk.

Elevene som blir intervjuet vil være hentet fra disse utdanningsprogrammene.

Informantene skal få et eget informasjonsskriv om hvordan undersøkelsen skal foregå, hvor det også skal undertegnes en samtykkeerklæring.

Med hensyn til kvaliteten på intervjuene ønsker jeg å disponere et uforstyrret rom når intervjuene skal gjøres. Jeg ønsker også at elevene og lærerne som skal intervjues får anledning til å bruke ca. 60 minutter uavbrutt til intervjuet.

Av praktiske årsaker vil det bli brukt diktafon under intervjuene. Disse opptakene vil bli slettet etter at de er blitt skrevet ned. Disse nedtegnelsene, samt all annen informasjon vil bli slettet etter at oppgaven er avsluttet. Informasjonen skal behandles konfidensielt, og skolene vil få informasjon om resultater når den er avsluttet.

Informasjon om oppgaven og undertegnede generelt

Jeg er ei jente på 26 år, som er bosatt i Vestre Toten kommune.

Jeg utdanner meg innenfor Høgskolen i Hedmark, avdeling LUNA. Min tidligere utdanning omfatter tre års allmenn lærerutdanning med et fjerde års påbygging innenfor samfunnsfag. Jeg har i tillegg studert samtidshistorie, spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk, krl 2 og markedsøkonomi.

Jeg skal selv lede prosjektet. Thor Ola Engen, professor i pedagogikk, er veileder og har det daglige ansvaret. Studiet mitt heter "Master i tilpasset opplæring", og oppgaven vil naturlig nok dreie seg om områder innenfor dette forskningsfeltet. Oppgaven skal leveres 15.mai 2008.

Spørsmål?

Lurer du på noe angående undersøkelsen, kan eventuelle spørsmål eller kommentarer rettes til undertegnede og/eller veileder ved prosjektet.

Siv Renate Lillerødberget Sandvik

Adjunkt og student ved HIHM

Mob: 41602529

Epostadresse: siv_lill_sand@hotmail.com

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk ved HIHM

Epostadresse: tor.engen@hihm.no

Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og lest de to informasjonsskrivene og ønsker å delta i undersøkelsen gjennom og la meg intervju.

Prosjektet ledes av Siv Renate Lillerødberget Sandvik, med Thor Ola Engen som veileder og med det daglige ansvaret.

Intervjurunden gjennomføres i perioden februar–mars 2008, og innlevering av oppgaven skal skje 15.mai 2008. Jeg kan trekke meg fra engasjementet når som helst og uten begrunnelse, hele perioden fram til levering av oppgaven.

Jeg samtykker herved i at opplysninger jeg gir i intervjuet kan brukes i dette prosjektet.

Jeg er også inneforstått med at jeg ikke vil bli bedt om å oppgi personlig informasjon som kan brukes til å spore verken meg eller skolen jeg jobber på. All informasjon jeg gir vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Ingen som leser oppgaven skal kunne gjenkjenne personene som har vært med i undersøkelsen.

Underskrift:

Underskrift av foresatte hvis eleven er under 18 år: