

”Noen barn er”

**Tilpasset opplæring i grunnskolen
- idealer eller realiteter?**

En undersøkelse om begrepets innhold i dagens grunnskole

Hilde Dahl Lønstad

**Masteroppgave i pedagogikk
Høgskolen i Lillehammer
Avdeling for samfunnsvitenskap
Våren 2008**

Forord

Jeg startet på masteroppgaven høsten 2006 med en målsetting om å bli en ”bedre og en kloke-
re” skoleleder. En faktor som motiverer meg for å skrive masteroppgave om tilpasset opplæ-
ring er nysgjerrighet. Det hviler mye usikkerhet rundt begrepet tilpasset opplæring og hva
tilpasset opplæring innebærer i praksis. Jeg ønsker å bidra i prosessen for å klargjøre begrepet.

Jeg vil benytte anledningen til å takke for stor velvilje fra min arbeidsgiver. Skolesjef Sven
Eirik Nilssen og skolelederne ved Vardal u-skole har vært svært støttende og romslige når det
gjelder å legge til rette for at studiet kunne la seg gjennomføre. Min veileder Egil Støfring
fortjener også en stor takk, han har gitt meg utmerket veiledning gjennom hele prosessen.
Kollegaer, familie og venner har vist stor tålmodighet. Særlig vil jeg trekke fram min far som
har lest uttallige sider korrektur.

Den som jeg ønsker å rette den største takken til er venn og tidligere kollega Therese Nerheim
Hopfenbeck. Hun har gjennom gode samtaler, innsikt i fagområdet og ved å gi meg tilgang på
ulike artikler og pedagogisk litteratur holdt motivasjonen min oppe gjennom prosessen.

Det har vært interessant å få innblikk i de to skolene sett gjennom øynene til elever og lærere.
Jeg vil rette en takk til aktørene ved de to skolene for velvilje og fleksibilitet som har gjort det
mulig for meg å skrive oppgaven.

Proessen, som det har vært å skrive denne oppgaven, har vært svært lærerik og jeg tror jeg
kan si at jeg har lyktes i å nå min målsetting.

Gjøvik, 04.02.08

Hilde Dahl Lønstad

INNHOOLD

| | | |
|----------|---|--------------|
| | INNLEDNING OG OPPGAVESSTRUKTUR..... | s. 6 |
| 1 | TEMA OG PROBLEMSTILLING..... | s. 8 |
| 1.1 | Prinsippet tilpasset opplæring..... | s. 8 |
| 1.2 | Tema for oppgaven og begrunnelse for valg av tema..... | s. 10 |
| 1.3 | Problemstilling..... | s. 13 |
| 2 | TILPASSET OPPLÆRING – INDIVID ELLER FELLESSKAP?..... | s. 14 |
| 2.1 | Norsk grunnskole i utvikling | s. 15 |
| 2.2 | Diskurs..... | s. 17 |
| 2.3 | Begreper knyttet til tilpasset opplæring..... | s. 19 |
| 2.4 | Et historisk tilbakeblikk på læreplaner..... | s. 23 |
| 2.5 | Drøfting..... | s. 30 |
| 3 | TEORI..... | s. 33 |
| 3.1 | Faget pedagogikk..... | s. 33 |
| 3.2 | Ulike kunnskapssyn..... | s. 34 |
| 3.2.1 | Behaviorisme..... | s. 34 |
| 3.2.2 | Humanisme..... | s. 35 |
| 3.2.3 | Pragmatisme..... | s. 35 |
| 3.3 | Ulike læringssyn..... | s. 36 |
| 3.3.1 | Behavioristisk læringssyn..... | s. 37 |
| 3.3.2 | Sosiokulturelt (konstruktivistisk) læringssyn..... | s. 38 |
| 3.3.3 | Individet versus det kollektive..... | s. 41 |
| 3.4 | Lærerens rolle..... | s. 42 |
| 3.4.1 | Lærerens pedagogiske bevissthet..... | s. 43 |
| 3.5 | Læreplan og læreplananalyse..... | s. 45 |
| 3.6 | Skoleledelsens rolle..... | s. 48 |
| 3.7 | Drøfting..... | s. 50 |

| | | |
|----------|--|--------------|
| 4 | KATEGORIER FOR TILPASSET OPPLÆRING..... | s. 55 |
| 4.1 | Elevundersøkelsen 2006..... | s. 56 |
| 4.2 | Ulike modeller og kategoriseringer..... | s. 58 |
| 4.3 | Drøfting..... | s. 61 |
| 5 | METODE..... | s. 64 |
| 5.1 | Begrunnelse for valg av metode – kvalitativ forskning..... | s. 65 |
| 5.2 | Intervju som metode..... | s. 67 |
| 5.2.1 | Utvalg av informanter..... | s. 67 |
| 5.2.2 | Intervjuguide..... | s. 69 |
| 5.2.3 | Gjennomføring av intervju | s. 70 |
| 5.3 | Metodekritikk..... | s. 72 |
| 5.4 | Databehandling og analyseform..... | s. 74 |
| 5.5 | Oppsummering..... | s. 76 |
| 6 | PRESENTASJON AV MIN UNDERSØKELSE..... | s. 77 |
| 6.1 | Kommunenes og skolenes utviklingsplaner..... | s. 77 |
| 6.2 | Organisering ved skolene | s. 80 |
| 6.3 | Kategori 1: Fokus på tilpasset opplæring og forståelse av begrepet..... | s. 81 |
| 6.4 | Kategori 2: Forholdet individ/ fellesskap..... | s. 84 |
| 6.5 | Kategori 3: Lærerens rolle..... | s. 87 |
| 6.6 | Kategori 4: Læringssituasjonen | s. 92 |
| 6.7 | Kategori 5: Elevmedvirkning..... | s. 98 |
| 6.8 | Kategori 6: Den erfarte læreplan..... | s.101 |
| 6.9 | Oppsummering..... | s.104 |
| 7 | AVSLUTNING OG KONKLUSJONER | |
| | – ”Tenk om vi kunne leke sammen alle sammen”..... | s.106 |
| 7.1 | Definisjon og tolkning av begrepet tilpasset opplæring i dag..... | s.106 |
| 7.2 | Hva det innebærer at opplæringen er tilpasset..... | s.112 |
| 7.3 | Fellesnevnerne i skoler som synes å lykkes i å tilpasse opplæringen..... | s.118 |
| 7.4 | Tilpasset opplæring som ideal og realitet. Den erfarte læreplanen..... | s.119 |
| 7.5 | ”Mye er forskjellig men.....”. utfordringer og nye problemstillinger | s.121 |

| | |
|----------------------|--------------|
| ETTERORD..... | s.123 |
|----------------------|--------------|

| | |
|------------------------|--------------|
| LITTERATUR..... | s.125 |
|------------------------|--------------|

FIGUROVERSIKT

| | |
|---|-------|
| 1. Figur 3.1: Maslows behovspyramide..... | s. 41 |
| 2. Figur 4.1: En modell for tilpasset opplæring | s. 59 |
| 3. Figur 4.2: Modell for systemanalyse..... | s. 60 |
| 4. Figur 4.3: Didaktisk relasjonsmodell..... | s. 61 |

TABELLOVERSIKT

| | |
|--|-------|
| 1. Tabell 4.1: Kategorier for tilpasset opplæring..... | s. 63 |
| 2. Tabell 6.1: Organisering av undervisningen..... | s. 81 |

VEDLEGG

1. Søknad NSD
2. Svar fra NSD
3. Henvendelse til skolene
4. Henvendelse til elever - pilot
5. Henvendelse til elevene
6. Intervjuguide elever og lærere
7. Foreldres syn på tilpasset opplæring – en liten historie fra virkeligheten
8. De seks kategoriene
9. Brev med spørsmål om tilbakemelding fra informanter
10. Modell for tilpasset opplæring – Hilde Dahl Lønstad

Innledning

Det pågår stadig debatter omkring innhold i, og organisering av norsk skole. Et tema som diskuteres er innholdet i begrepet tilpasset opplæring. *Kunnskapsløftet* (Reform 2006) og *Stortingetsmelding 16* (2006/2007) ... og *ingen stod igjen* har gitt begrepet en ny aktualitet. Debatten skaper mange ulike problemstillinger og er etter mitt syn så viktig at man bør delta aktivt i denne.

Dahl mfl (2004) refererer til en evaluering av en fireåring satsning på kvalitetsutvikling i skolen som viser at kommuner, skoleledere og lærere etterspør grunnleggende kunnskap om hvordan de skal forstå tilpasset opplæring. Videre hvilke metoder og organisering som er hensiktsmessige for å kunne legge til rette for god, tilpasset undervisning for hele elevgruppen.

Leder for seksjon grunnskole i Utdanningsforbundet, Haldis Holst, stilte i *Utdanning* nr. 13/2006 spørsmål om hva som menes med tilpasset opplæring og hva det betyr i praksis. Hun belyser samtidig hvordan tilpasset opplæring oppfattes ulikt i forskjellige miljøer, der spørsmålet ofte er om hensynet til individet eller fellesskapet skal ligge i bunnen når opplæringen skal tilpasses. Dette er spørsmål som mange skolefolk søker svar på når tilpasset opplæring skal implementeres i norske skolars praksis.

I faglitteratur slås det fast at området tilpasset opplæring er sammensatt, og at det finnes få praksiseksempel på området. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å gi mitt bidrag. Jeg har studert og vil forsøke å tydeliggjøre begrepet slik det framstår i dagens offisielle dokumenter og i rapporter, tidsskrifter og medier. Jeg ønsker også å konkretisere den erfarne virkeligheten sett gjennom øynene til et utvalg elever og lærere i to norske skoler.

Mine erfaringer fra grunnskolen strekker seg over en periode på ti år. I denne tiden har jeg hatt ulike roller som faglærer, kontaktlærer, teamleder og undervisningsinspektør. Jeg har i tillegg tre egne barn i skolealder. Ungdom er med andre ord en stor del av min hverdag både på jobb og privat. Dette er også grunnen til at jeg har valgt ungdomsskole i min studie. Mine egne opplevelser og erfaringer fra grunnskolen vil nok derfor prege denne oppgaven.

Strukturering av oppgaven

Oppgaven består av sju kapitler. I *kapittel 2* tar jeg for meg historisk utvikling og relevante dokumenter, planer og utredninger på leting etter *begrepet, prinsippet og idealet* tilpasset opplæring. Jeg har fokus på myndighetenes føringer når det gjelder tilpasset opplæring som overordet prinsipp i opplæringen. En omfattende del av problemstillingen er nettopp drøfting av de prinsipper og idealer som ligger til grunn for tilpasset opplæring. Gjennom tolkning av læreplaner og andre offentlige dokumenter vil jeg drøfte hvordan prinsippet tilpasset opplæring synliggjøres.

I *kapittel 3* redegjør jeg for og drøfter teorier som etter min vurdering er relevante i forhold til tilpasset opplæring. Jeg beskriver ulike innfallsvinkler innenfor pedagogikk, læringsteori og teori rundt læreplananalyse. Teorien belyser hvordan de forskjellige innfallsvinklene til tilpasset opplæring kan forankres i læringsteorier, og hvilke konsekvenser dette kan gi for begrunnelse, planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Jeg drøfter også ulike lærings- og oppfatninger av lærerrollen. Lærings- og oppfatninger henger etter manges oppfatning sammen med det generelle menneskesynet, og dermed elevsynet til hver enkelt lærer. Dette har selv- og konsekvenser for ansvarsforhold og måten å møte utfordringene på. Hvem er det sitt ansvar å definere hva som menes med tilpasset opplæring? Er det læreren som skal tilpasse undervisning og opplegg for den enkelte elev eller er det eleven som skal tilpasse seg lærerens undervisning? Hvilken rolle spiller skolelederne når det gjelder å jobbe for et felles lærings- og oppfatningssyn? Dette er spørsmål jeg drøfter i kapittel 3.

I *kapittel 4* tar jeg for meg *Elevundersøkelsen* og tidligere forskning på området. For å kunne komme fram til kriterier og kategorier beskriver og drøfter jeg ulike modeller for tilpasset opplæring.

Kapittel 5 omhandler metode. Jeg synliggjør og drøfter valg av metode og utfordringer sett i forhold til dette. *Kapittel 6* utgjør empirien i oppgaven. Her tar jeg for meg kommunenes og skolens utviklingsplaner og oppsummerer og analyserer funn fra intervjuer med lærere og elever. Avslutningsvis, i *kapittel 7*, drøfter jeg mine egne funn opp mot teori, og skisserer utfordringer i forhold til tilpasset opplæring.

1 Tema, problemstilling og oppgavestruktur

”Ja, det finnes barn i hvert et land og rike.....”

Barn og unge er forskjellige. De lærer forskjellig og har ulike behov for oppfølging fra de voksne.

Hvordan kan vi som pedagoger finne ut hvordan det enkelte barnet eller ungdommen lærer best? Hvordan skal vi kunne legge til rette læringsarbeidet på en best mulig måte? Hvilken betydning har hensynet til enkeltindividet versus det kollektive hensynet? Hvordan kan vi som jobber i grunnskolen sørge for å *se* den enkelte elev på en god måte? Hvordan skal vi gi barn og unge mestringsopplevelser, tro på seg selv og tro på fremtiden? Hvordan kan vi jobbe for å gi barna og ungdommene en plattform som gjør dem i stand til å møte senere utfordringer på en god og nysgjerrig måte? Hvordan kan vi gi barn og unge en *tilpasset opplæring*?

Dette er spørsmål som opptar meg som lærer og skoleleder. Spørsmålene er etter mitt syn essensen av det å jobbe med barn og ungdom i grunnskolen. Jeg har selvsagt ingen ambisjoner om å kunne gi svar på disse spørsmålene, men ønsker gjennom oppgaven å sette søkelys på en del forhold som kommer opp under debatten om innholdet i *begrepet* tilpasset opplæring.

Som lærer har jeg selv kjent på frustrasjonen og utfordringen som følger av å skulle leve opp til et *ideal* om å skulle tilpasse opplæringen for elevene. Samtaler og diskusjoner med kollegaer og andre som jobber i grunnskole og videregående skole viser at vi er mange som deler den samme oppfatningen. Som lærere ønsker vi å gi elevene et opplæringstilbud som oppfyller den enkeltes *behov*, utfordringen er *hvordan* vi skal lykkes med det i praksis.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av tema for oppgaven. Videre vil jeg begrunne valget mitt. Jeg velger imidlertid først å klargjøre *prinsippet* tilpasset opplæring.

1.1 Prinsippet tilpasset opplæring

I *Opplæringsloven* (2007) beskrives tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, som skal ligge til grunn for all opplæring. I formålsparagrafen står det blant annet at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (ibid.:16).

Prinsippet og målet, at alle elever skal oppleve at de får tilpasset opplæring, har vært gjeldende i flere tiår, helt tilbake til *Normalplanene* fra 1939, og er blitt aktualisert gjennom Reform 06. I bakgrunnsdokumentene til *Kunnskapsløftet*, Kvalitetsutvalgets innstilling *I første rekke* (NOU 2003:16) og *Stortingsmelding 30* (2003/ 2004) *Kultur for læring*, kommer det tydelig fram at tilpasset opplæring er et politisk vektlagt prinsipp. I innledningen til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, L-06, omtales tilpasset opplæring slik: ”Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte” (ibid.:3). I *Prinsipper for opplæringen* kan vi under punktet *Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter*, blant annet lese: ”Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål” (ibid.:33). Videre står det at: ”Alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø” (ibid.). Det vil i hovedsak være disse føringene som ligger til grunn for hvordan jeg nærmer meg begrepet tilpasset opplæring.

Når man studerer begrepet og prinsippet *tilpasset opplæring* vil man finne flere innfallsvinkler og tolkninger. I *Stortingsmelding 16* (2006-2007), om sosial utjevning, er tilpasset opplæring et sentralt tema.

”Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetting av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen. Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man kan gi tilpasset opplæring” (ibid.:76).

Gjennom å tilpasse opplæringen gjennom ulike innfallsvinkler og tiltak mener en å kunne utjevne en del av de sosiale ulikhetene som oppstår blant annet på grunn av elevenes ulike familiebakgrunn. Kort skissert vil dette, i tillegg til progresjon, arbeidsmetode og andre pedagogiske tilnæringsmåter, være tiltak som leksehjelp, økt fysisk aktivitet og skolematorninger. Innholdet i *Stortingsmeldingen* sier meg at tilpasset opplæring er aktualisert også i debatten omkring *sosial utjevning*.

Kunnskapsdepartementet ønsket, i følge *Stortingsmelding 16* (2006-2007), å vurdere dagens lovforankring av plikten til å gi tilpasset opplæring i forbindelse med en eventuell endring av formålsparagrafen i opplæringsloven. I 2006 ble det satt ned et utvalg, det såkalte *Bostadutvalget*, som skulle gå igjennom og foreslå endringer i opplæringslovens formålsparagraf.

Utvalget foreslår, gjennom NOU 2007:6 *Formål for framtida*, en ny formålsparagraf som har vært på høring i landets kommuner (frist 01.11.07). Forslaget til ny formålsparagraf inneholder ikke *begrepet* tilpasset opplæring. Utvalget gir uttrykk for at de mener at tilpasset opplæring skal tillegges samme betydning som tidligere, men at det skal "...omtales særskilt i opplæringsloven og ikke som en del av formålet" (ibid.:37). Uavhengig av om tilpasset opplæring kommer til å bli omtalt særskilt eller ikke i formålsparagrafen vil tilpasset opplæring være å anse som et overordnet prinsipp for opplæringen.

1.2 Tema for oppgaven og begrunnelse for valg av tema

Som tema for masteroppgaven har jeg valgt *tilpasset opplæring i ungdomsskolen*. Jeg ønsker gjennom en studie av relevante offentlige dokumenter, teori og en kvalitativ studie av to ungdomsskoler, definert gjennom et utvalg aktører, å gi et bilde av hva som kan ligge i begrepet tilpasset opplæring og gi eksempler på hvordan utfordringen løses i praksis.

Diskusjonen rundt tilpasset opplæring er høyt oppe på dagsordenen i dagens skole. Den foregår i Stortingssalen, på skoleeiernivå, i fagforeningssammenheng, på lærerrom og ikke minst i sammenhenger der elever og foreldre drøfter elevenes opplæringstilbud, det være seg på foreldremøter eller rundt middagsbordet. Det har vist seg at begrepet er uklart definert. Ulike politiske ideologier og pedagogiske innfallsvinkler gir ulike definisjoner av innholdet i begrepet. Forskning innenfor tilpasset opplæring viser at dette er et sammensatt og komplekst område, også her kan også ulike politiske intensjoner prege for forståelsen av begrepet. Dette gjelder særlig forholdet mellom individ og fellesskap.

Politikere, lærere, skoleledere og andre aktører innenfor skolesystemet kan nok i prinsippet være enige om at det er en selvfølge at elevene får tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevens faglige og sosiale kompetansenivå. Det er først når begrepet skal defineres nærmere, og når opplæringen skal skje i praksis, at ulike oppfatninger kommer til uttrykk. Backmann og Haug (2006) påpeker i *Forskning om tilpasset opplæring* at det i gjeldende læreplan *Kunnskapsløftet*, gis få holdepunkter for *hvordan* tilpasset opplæring skal foregå i praksis. Dette blir av mange aktører i skolen sett på både som et problem, og som en stor utfordring.

En har sett at dersom skolene ikke lykkes i, eller velger å ikke ta tak i, områder som de fra sentrale myndigheter er pålagt å jobbe med vil det komme sterkere pålegg om gjennomføring.

Tilpasset opplæring er et slikt eksempel og Reform 06 viser dette tydelig. I *Stortingsmelding 30 (2003-2004)* finner vi : ”Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev” (ibid.:7). Erfaringer fra tidligere reformer og læreplaner gir de samme signalene. Selv om man har *ønsket* å tilpasse opplæringen så har en ikke lyktes i praksis. En strategi fra sentrale myndigheter har vært å sette skolene under sterkere kontroll og vurdering og det har blant annet blitt lagt opp til økt innsyn i skolens arbeid og resultater.

Dokumentasjon omkring tilpasset opplæring etterspørres i sterkere grad både fra skoleeier og andre aktører, i og utenfor skolesamfunnet. Kvalitetsutvalget la, gjennom NOU 2002:10, *Førsteklasses fra første klasse*, fram forslag om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnutdanningen i Norge. Dette er senere er satt i system. Vurderingssystemet omfatter blant annet nasjonale prøver, *Elevundersøkelsen* og *Foreldreundersøkelsen*. Intensjonen er å få demokratisk innsyn i, og kontroll av skolene. I undersøkelsene finner vi spørsmål som er direkte knyttet opp mot tilpasset opplæring. Fylkesmennene skal gjennomføre kontroll for å ivareta opplæringa og se om skoleeierne oppfyller lovens krav. Tilpasset opplæring var tema for det nasjonale tilsynet i Skolenorge i 2007.

Jeg erfarer og leser at skolene og kommunene er på leting etter innspill og opplegg som kan hjelpe dem med å *løse* utfordringene. En del velger ”pakkeløsninger” som kurs og innkjøp av materiell med fokus på læringsstiler og lignende (j.fr Utdanning 06/07). Mange vil oppleve at det stilles store krav og forventninger for å gjennomføre tilpasset opplæring, men skolene og de enkelte lærerne synes i stor grad å være nødt til å tolke og å handle på egen hånd. Det vil være avgjørende hva man gjør i den enkelte kommune, på den enkelte skole og i det enkelte klasserom for å møte utfordringen, hvilke tiltak som settes inn og hvilke handlinger som utføres.

Som lærer og skoleleder vil man fra ulike hold bli stilt overfor situasjoner der en må begrunne og forklare praksis, også praksis rundt tilpasset opplæring. Det fordres pedagogisk innsikt for å kunne møte disse utfordringene. Lærerpersonalet bør ha en tydelig, pedagogisk bevissthet, slik at man kan begrunne sin egen og skolens praksis. Ulike pedagogiske oppfatninger, ulike læringssyn og ulike menneske- og elevsyn kan være faktorer som påvirker den pedagogiske praksis og synet på hvordan opplæringen kan tilpasses. Dagens foreldre er i stor grad bevisst

sine rettigheter og vil kreve begrunnelser på hvorfor skolene velger den ene eller den andre pedagogiske tilnærmingen.

I løpet av den tiden jeg har arbeidet i ungdomsskolen har jeg initiert og deltatt mye i pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg synes det er spennende å følge forskning med påfølgende prosesser rundt ungdom og ungdoms læring, og ikke minst å følge opp sentrale føringer i praksis. Min erfarte oppfatning er at *prinsippet* tilpasset opplæring er godt kjent for oss som jobber i skolen, og at mange skoler og lærere gjør en bevisst innsats for å leve opp til myndighetenes føringer. Videre opplever jeg at selv om ønsket og viljen er til stede, så er det mye usikkerhet knyttet til pedagogisk tilnærming, tiltak og organisering. Mange lærere føler trolig at jobben de legger ned aldri blir bra nok og at en alltid kunne gjort ting grundigere og bedre.

Hvorfor er dette temaet viktig?

Tilpasset opplæring som prinsipp har det som nevnt tidligere vært politisk enighet om å vektlegge det siste tiåret, og det er sterkt vektlagt i *Kunnskapsløftet*. Tilpasset opplæring er et overordnet område i skolen og det forventes at skolene følger opp kravene som stilles. Det har imidlertid vist seg at prinsippet er krevende å gjennomføre i praksis. Det etterlyses også praksiseksempler fra klasserommet, særlig med fokus på fellesskapet.

I rapporten *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen (2006)* leser jeg at sosial og faglig trivsel i stor grad henger sammen med at opplæringen tilpasses. Videre slås det fast at faglig trivsel fremmer motivasjon og interesse for å lære, og at sosial trivsel påvirkes av opplevelsen av å være inkludert. Det blir også fastslått at tilpasset opplæring i vesentlig grad fremmer følelsen av å være inkludert. Denne rapporten har i ettertid blitt noe kritisert og det er stilt spørsmål rundt kvaliteten på behandlingen av data. Jeg mener imidlertid at de funnene jeg senere refererer til fra rapporten har sannhetsverdi, da jeg kun bruker generelle inntrykk og bare i liten grad bruker funnene for å underbygge mine egne funn. En del av de generelle betraktningene i rapporten er etter min oppfatning såpass interessante at jeg velger å bruke noen henvisninger. En del av funnene samsvarer med erfaringer fra min egen praksis i skolen og jeg kjenner meg dessuten igjen i noen av konklusjonene.

Myndighetenes krav og elevenes interesser er etter min oppfatning i stor grad sammenfallende når det gjelder betydningen av å tilpasse opplæringen. Jeg mener det er avgjørende at elevene opplever en undervisning som ”treffer” deres eget faglige og sosiale nivå, dette påvirker både

motivasjon, faglig og sosial utvikling og trivsel. Hvordan utfordringen løses i praksis vil være avgjørende for om en lykkes i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å både drøfte innholdet i begrepet og å vise praksiseksempler i denne oppgaven.

1.3 Problemstilling

Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad bestemte skoler lykkes i å tilpasse elevenes opplæring og har som tittel på oppgaven og hovedproblemstilling valgt: *Tilpasset opplæring i grunnskolen – idealer eller realiteter?* Ved å drøfte idealet, prinsippet og innholdet i begrepet tilpasset opplæring og å se på praksis i to skoler, ønsker jeg å danne meg et inntrykk av om idealer og realiteter samsvarer. I tråd med dette har jeg stilt opp følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan defineres og tolkes begrepet tilpasset opplæring i dag (i offentlige dokumenter og pedagogisk forskning)?*
- *Hva innebærer det at opplæringen er tilpasset (generelle kriterier og kategorier)?*
- *Er opplæringen som blir gitt i ungdomskolene tilpasset sett med elevenes og lærernes øyne? (Når oppfatter elever og lærere at det blir gitt tilpasset opplæring, kriterier?).*
- *Hvilke fellesnevnerer finner vi i skoler som synes å lykkes i å tilpasse opplæringen? (Eks. individfokus/fokus på fellesskap, elevmedvirkning og lignende).*
- *Hvilke utfordringer finner vi når det gjelder tilpasset opplæring?*

Ved å søke svar på disse overordnede spørsmålene, håper jeg å kunne gi noen innspill som kan bidra i den pedagogiske ”leteaksjonen” etter virkemidler som lærere eller skoleledere trenger i de pedagogiske prosessene som fremmer tilpasset opplæring. Med andre ord så ønsker jeg å studere tilpasset opplæring både fra *innsiden* og fra *utsiden*. Fra utsiden vil være gjennom de nasjonale og lokale føringene (idealene) som gis, mens fra innsiden vil det være å studere den praktiserte og erfarte *virkeligheten* (realiteter).

Målet med studien vil blant annet være å få et inntrykk av informantenes *livsverden*, og hvordan de som *lærere* opplever å *gi*, eller som *elever* opplever å *få* tilpasset opplæring. Jeg vil også klargjøre elevenes forventninger når det gjelder å få opplæringen tilpasset, og om de selv får delta i utformingen av sin egen læringsprosess (elevmedvirkning). Når det gjelder lærerne så vil jeg forsøke å synliggjøre deres opplevde virkelighet med de erfaringer og utfordringer som følger av å skulle tilpasse opplæringen for elevene i ungdomsskolen. Videre vil jeg bely-

se hvilke inntrykk de ulike aktørene i skolene har av situasjonen, og drøfte kjennetegn ved skoler som ser ut til å lykkes i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Når jeg velger å fordype meg i kun to skoler vil det kunne ligge til rette for å kunne gå i dybden.

Jeg er selv tilknyttet den ene skolen og det er derfor nødvendig med en avklaring rundt min rolle, og hvilken påvirkning dette kan tenkes å ha for egen undersøkelse. Jeg vil komme tilbake til denne problemstillingen i kapittel 5 om metode.

Min problemstilling kan synes omfattende. Jeg har valgt å gå bredt ut fordi jeg på denne måten vil ha mulighet til å finne ut *hvor* det kan være ting av betydning. Begrunnelsen for at jeg velger å studere begrepet både gjennom empiri, teori og offentlige dokumenter er at jeg ønsker et *vidt perspektiv* på hvordan tilpasset opplæring kan tolkes. Tilpasset opplæring er et såpass komplekst område at jeg finner det nødvendig å undersøke både den historiske utviklingen i skolen og utviklingen innenfor læreplanene for å kunne beskrive dagens situasjon. En vid tilnærming som den jeg har valgt tilsier at jeg ikke har kunnet gå i dybden innenfor alle områdene jeg berører. Jeg ønsker imidlertid å gi et helhetlig inntrykk av hvordan jeg selv opplever situasjonen. Et overordnet perspektiv i oppgaven er forholdet mellom *individ og fellesskap*, jeg vil drøfte ulike tilnærminger når det gjelder denne problemstillingen.

Å kunne gi en entydig definisjon på tilpasset opplæring er nok ikke mulig, og kanskje heller ikke ønskelig. Pedagogikk er et område der det alltid vil være mange ulike innfallsvinkler og oppfatninger som råder. Gjennom en utgreiing av begrepet, ønsker jeg imidlertid å komme fram til noen kriterier eller kjennetegn på tilpasset opplæring.

2 Tilpasset opplæring – individ eller fellesskap?

I dette kapitlet drøfter jeg *begrepet* og *prinsippet* tilpasset opplæring. Jeg vil undersøke begrepet i historisk sammenheng og sette fokus på *idealet* eller *intensjonen*.

Vi vil finne at begrepet og prinsippet kan ha ulik mening, betydning og mål i ulike *diskurser*. Dette er områder jeg drøfter i kapitlet. Jeg vil studere ulike tolkninger av innholdet i begrepet

sett i sammenheng med læreplaner, fra *Normalplanene* fra 1939 og fram mot *Kunnskapsløftet* (L-06).

I *Mønsterplanen* fra 1974 (M-74) kunne vi lese at:

”Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger” (ibid.:30).

Dette kan ses på som en markering av prinsippet om tilpasset opplæring (Imsen, 2005). Første gang begrepet tilpasset opplæring ble brukt i offentlige dokumenter var i *Stortingsmelding nr. 98* fra 1976 *Om spesialundervisning*. I tidligere dokumenter og læreplaner er begrep som differensiering, individualisering og tilrettelagt undervisning blitt brukt om det samme innholdet (Haug 2003). Telhaug (2005) understreker at begrepet tilpasset opplæring ikke brukes i læreplansammenheng før *Mønsterplanen* fra 1987 (M-87), men at ideen og målene helt tilbake til N-39 har fått betydning for den ideologien som legges til grunn i nyere tid. Dette gjelder tanker om at man skulle ta hensyn til den enkeltes forutsetninger for læring og legge til rette for samarbeid og elevaktivitet.

Diskusjonen rundt tilpasset opplæring går i stor grad ut på om opplæringen skal sees i lys av individet eller av fellesskapet. Dette er en problemstilling som jeg berører i flere av kapitlene i oppgaven.

2.1 Norsk grunnskole i utvikling

Når jeg skal undersøke tilpasset opplæring og hva vi forstår med begrepet i dag er det naturlig å se nærmere på utviklingen i skolen. I dette avsnittet ønsker jeg derfor å trekke noen linjer tilbake i tid for å danne et forenklet bilde av utviklingen.

Telhaug (2005) beskriver allmueskolen fra 1739 som et *teologisk kunnskapsregime*. Skolens oppgave på den tiden var i første rekke å ”...oppdra elevene til å leve sitt liv i ære for Gud og til å leve som Guds og Kongens lydige undersåtter” (ibid.:15). Det var et sterkt skille mellom mennesker fra ulike samfunnslag. Folk av allmuen, de som fulgte allmueskolen, ble sett på som dumme og late. Læreren i allmueskolen var først og fremst en eksaminator og kontrollør. Handelsborgerskapet og embetsstanden sendte sine barn til borgerskolene. De som hadde maktposisjoner innen utdanning i denne epoken var teologene.

Fra midten av 1800-tallet gikk norsk skole inn i en ny epoke. Innføring av parlamentarismen i 1883 og venstrestatens utvikling hadde betydning for det som videre skjedde. Telhaug (ibid.) skriver at det i Norge utviklet seg en nasjonalistisk *enhets- eller likmannsskole* der det ble sentralt å formidle den nasjonale egenarten i tillegg til teologenes kristne budskap. Den norske enhetsskolen, med sju felles skoleår, oppstod på denne tiden. Man hadde et håp om at denne fellesskolen skulle bidra til å utjevne sosiale ulikheter i befolkningen. Jeg kommer tilbake til forståelsen av enhetsskolen i avsnitt 2.3.

Skolen beveget seg, etter Telhaugs betraktninger, fra regjeringene Nygaardsvold (1935) og Gerhardsen (1945) inn i arbeiderpartistatens og sosialdemokratenes tid. Skoleplikten ble utvidet fra sju til ni år. Kulturarven og nasjonsbyggingen stod sentralt. Det ble lagt vekt på *demokratisk oppdragelse* som skulle forberede barn og unge på oppgaven som samfunnsborger. Videre var rettferdighets- og solidaritetstanken sterk, skolen hadde en viktig rolle når det gjaldt å utvikle fellesskapet mellom ulike samfunnslag. Organisatoriske differensieringstiltak som linjer og kursplaner ble avskaffet. Alle skulle følge den samme klassen gjennom hele skoleløpet. Staten fikk en sterkere stilling og den offentlige skolen ble styrket.

På slutten av 1960-tallet fikk norsk nyliberalisme sitt gjennombrudd. Tiden som fulgte var preget av kvinneopprør og fokus på likhet, flerkulturelt mangfold og likeverd og variasjon.

Senere læreplaner og sentrale føringer har i stor grad lagt vekt på *enhetsskolen* som bærende prinsipp i norsk skole. *Likeverd* er et sentralt begrep innen enhetsskoletanken og synet på integrering kom tydelig fram når spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven i 1975. Elever som fikk spesialundervisning skulle heretter gå i vanlig klasser. Vårt moderne samfunn blir av mange, med dem Andy Hargreaves (2003), betraktet som et kunnskapssamfunn som i økende grad må forstås som et læringssamfunn. I dette legger han at arbeidsplassen mer og mer blir en læringsarena der kunnskapen stadig skiftes og fornyes. Telhaug og Mediås (2003) skriver om ”en ny elevtype” som gjorde seg gjeldende fra 1980-tallet. Eleven var påvirket av et samfunn der individualisering og frisetting var gjeldende. Samfunnet ble i større grad preget av flere ulike kulturer, globalisering og markedsliberalisme.

På 90-tallet gjorde progressive tanker som *ansvar for egen læring* seg gjeldende. Telhaug og Mediås (2003) beskriver dette bildet og trekker fram at det i mange tilfeller har blitt oppfattet som en kamp om makten i klasserommet. Da Kristin Clemet ble Utdanningsminister i 2001

ble det fort kjent at hun var innstilt på å forandre skolen på en rekke områder. Mange har hevdet at Kristin Clemet sto for et brudd med grunntanken om enhetsskolen, og at fellesskapet ble lidende som en følge at individets stilling ble styrket. Clemet tok i bruk nasjonale og internasjonale rapporter og forskning for å kunne begrunne valgene sine når det gjaldt områder der hun ønsket forandring. Telhaug (2005) beskriver hennes tilnæringsmåte som positivistisk, og mener at en følge av hennes ønske om viten, kunnskap og innsikt er at departementet nå i mye større grad enn tidligere har reell innsikt i området skole. Tilpasset opplæring var et område som ble synliggjort og som det ble satt fokus på for å forsterke og forbedre, slik jeg har omtalt foran.

2.2 Diskurs

Gjennom vårt yrkesaktive liv blir vår virkelighetsoppfattelse preget av det miljøet vi er en del av. Når jeg senere skal drøfte begrepet tilpasset opplæring i forskjellige sammenhenger kan det være viktig å fastslå at det til enhver tid i ulike miljøer og interessegrupper forgår dragkamper rundt begrepet. Ulike politiske miljøer og profesjoner innenfor fagområder vil, som jeg var inne på i kapittel 1, definere og forstå begrepet forskjellig og ilegge begrepet ulikt ideologisk innhold. Vi kan kalle det ulike *diskurser*.

En kan forklare en diskurs som en bestemt måte å se verden på eller å samhandle på. Forholdet mellom en diskusjon og en diskurs bør avklares da begrepet diskurs ofte i det daglige brukes om en diskusjon eller en debatt. En diskurs er imidlertid noe annet enn en debatt. I min forståelse av begrepet diskurs blir man en del av en diskurs (man approprierer) ved at ens egen selvforståelse, måte å oppleve virkeligheten på, gjenspeiles i de konklusjoner og holdninger man viser (Hundeide 2003). I kapittel 5 beskriver jeg begrepet virkelighetsforståelse i avsnittet om hermeneutikk og forståelseshorisont. Hvilken diskurs man selv blir en del av vil slik jeg ser det henge sammen med det miljøet man er en del av, faglig eller politisk, og vil videre gjenspeiles i den praksis man utøver.

Backmann og Haug (2006) skriver om begrepet tilpasset opplæring og diskurs: "Tilpasset opplæring er et begrep som ikke kan forstås som et statisk begrep, men som et begrep som vil gi ulik mening og betydning i ulike diskurser" (ibid.:101). Begrepet vil kommuniseres, tolkes og utøves ulikt, tillegges ulik betydning og gi ulike konsekvenser i ulike diskurser, ofte etter hvilke interesser som styrer. I et faglig miljø preget av spesialpedagoger vil man for eksempel

kanskje ha en annen oppfatning av begrepet tilpasset opplæring enn en allmennlærer i en skole preget av progressiv pedagogikk. En skole, en gruppe lærere, en stortingsgruppe, et forskermiljø eller et foreldrepar vil ha ulik forståelse av virkeligheten og henvende seg til ulike miljøer for å få svar på hva tilpasset opplæring er, hvilke krav som skal stilles og hvordan en skal måle at tilpasset opplæring virkelig blir utøvd. Dette vil igjen i hovedsak dreie seg om ulike oppfatninger av hvorvidt fokus skal rettes mot utvikling, utjevning eller nytteverdi. Det kan i mange tilfeller oppstå en maktkamp mellom de ulike gruppene om hvilken diskurs som skal gjelde (Hundeide, 2003).

En vil kunne si at diskurs må ses i sammenheng med språkanalyse og at språket er den viktigste faktoren når det gjelder diskursanalyse. Språket gir makt i den forstand at det "...skaper de objekter eller den virkelighet som det beskriver" (Hundeide 2003:123). Gjennom språket og måten å uttrykke seg på vil man kunne skape "sannheter", samfunnssammenhenger og sosial praksis som vil forplante seg. Dette er særlig interessant når man skal drøfte innholdet i tilpasset opplæring og hvordan det tolkes, oppfattes og utføres i praksis ut fra læreplaner og andre styrende dokumenter som er vedtatt politisk (j.fr. avsnitt 3.6 der jeg drøfter den skjulte læreplanen). Når det gjelder begrepet i sammenheng med læreplan vil vi finne at ulike diskurser er styrende. Backmann og Haug (2006) skriver at: "Begrepet har vært fremhevet som sentralt i ulike regjeringer med ulikt ideologisk grunnlag. Konsekvensen er at begrepet kan ha ulikt ideologisk innhold og formål" (ibid.:19). Som et eksempel på dette trekker de fram forskyvningen av vektlegging fra fokus på fellesskapet til det individuelle. Andre eksempler der ulike oppfatninger råder kan være hvilket fokus man skal ha i spørsmål rundt elevens evner, anlegg og forutsetninger, elevaktive metoder, differensiering og spesialundervisning. Spesialundervisning, integrering og inkludering er sentrale begreper som jeg skal drøfte nærmere. Dette vil være områder der vi finner at forskjellige interessegrupper har skapt ulike diskurser ut fra ulike interesser.

I denne oppgaven er det en for omfattende drøfting å gå grundig inn i diskursbegrepet og diskursanalyse. Mitt poeng er å synliggjøre at det finnes ulike diskurser og at vi kan oppleve virkeligheten ulikt avhengig av hvilken diskurs vi er en del av. Jeg ønsker blant annet å ha dette som bakteppe når jeg videre skal drøfte forholdet mellom vedtatt og erfart læreplan.

2.3 Begreper knyttet til tilpasset opplæring

Jeg ønsker i noen grad å studere begrepet tilpasset opplæring i sammenheng med begreper som enhetsskolen, spesialundervisning, differensiering, integrering og inkludering. Til daglig kan man registrere en viss forvirring når det gjelder oppfatninger av begrepene. Igjen vil jeg påpeke viktigheten av å skille begrepene fra hverandre i diskusjoner og debatter med berørte parter. Det kan lett oppstå misforståelser basert på forståelsen av ord og begreper.

Enhetsskolen

For å forstå enhetsskolens innhold vil jeg gi et historisk bakteppe. Enhetsskolen har som jeg har vært inne på tidligere, vært et bærende prinsipp i norsk skole. Telhaug (2005) beskriver at utjevning av sosiale ulikheter ble vektlagt fra slutten av 1800-tallet i Norge (avsnitt 2.1). Imsen (2006) mener imidlertid at utbyggingen av enhetsskolen for alvor skjøt fart etter andre verdenskrig. Dette har sammenheng med en oppfatning om at økt satsning på at kunnskap og kompetanse danner grunnlaget for utjevning og samfunnsutvikling.

Imsen (2005) skriver at: ”Enhetsskolen er uttrykk for politisk likhetsideologi, mens stimulering av mangfold og av individualitet kan være uttrykk for politisk liberalisme”. Telhaug (2003) mener at prinsippet blant annet innebærer en grunnleggende tanke om solidaritet. Alle er like mye verdt og alle skal ha et likeverdig tilbud uavhengig av sosial status. Han viser til Reform 06 og skriver at: ”...solidaritetstenkningen viker for individualismens ideologi og prestasjonstenkning” (ibid.:13).

Bergesen (2006) skriver at begrepet enhetsskole på et vis ble begravet med *Stortingsmelding 30* (2003-2004) *Kultur for læring* og den påfølgende stortingsdebatten, ved at begrepet ikke ble nevnt eller etterspurt. Han mener at dette er riktig da utfordringen for norsk skole ikke er likhet, i form av at alle blir møtt av det samme opplæringstilbudet, men *likeverd*. Med likeverd mener han respekt for mangfoldet og ulikheter blant elevene. Store sosiale ulikheter bør etter hans mening møtes med utjevning mellom elever. Han understreker at det er viktig å skape en god læringskultur. Lokale ulikheter når det gjelder menneskelige ressurser ser han på som en styrke og en frihet til å kunne påvirke læringsarbeidet ut fra lokale forutsetninger. Som jeg var inne på i kapittel 1 understrekes denne tenkningen i *Stortingsmelding 16* (2006-2007). Om enhetsskolen som *begrep* er tonet ned, vil vi likevel etter min vurdering finne de samme *verdiene* vektlagt i styrende dokumenter men i andre uttrykk.

Spesialundervisning

Alle elever har krav på spesialundervisning der pedagogisk/ psykologisk tjeneste har foretatt en sakkyndig vurdering som viser at: "...eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen", og rektor har fattet et enkeltvedtak om dette (Opplæringsloven, §5-1). I *NOU 2003:16 I første rekke* slås det imidlertid klart fast at denne opplæringen ikke nødvendigvis behøver å skje utenfor vanlig undervisningskontekst men at "...opplæringstilbudet skal være planlagt og gjennomført ut fra den enkeltes behov" (ibid.:87). Undersøkelser viser at man i mange tilfeller oppnår best resultater ved å la undervisningen foregå i et fellesskap. Da unngår en at eleven føler seg stigmatisert ved at han tas ut av klassen til enetimer med en pedagog. Dette kommer også fram i *NOU 2003:16*, der det slås fast at integrering av elever med særskilte behov "...ikke reduserer de ordinære elevenes prestasjonsnivå" (ibid.:95).

Dale og Wærness (2005) slår fast at det viser seg at både elever med enkeltvedtak og ordinære elever tjener på et mangfold i klassene. Det bemerkes imidlertid at dette gjelder dersom det bare er *noen få* elever med særskilt tilrettelagt opplæring pr. klasse. Ordinære elever taper gjerne på å gå i prestasjonssvake klasser. Å få til et godt sosialt samspill i en klasse med gjensidig hjelp mellom elevene vil gagne læringsutbyttet. Igjen er vi tilbake til betydningen av fellesskapet.

Vi vil finne store ulikheter når det gjelder plassering av elever i spesialklasser og spesialskoler rundt i landet. I de kommunene der min studie er gjort finner vi svært få spesialskoler eller -klasser på grunnskoleplanet. De plassene som finnes tilhører fylket og er et tilbud som gis til elever som bor i barneverninstitusjoner. Disse institusjonene dekker flere kommuner eller fylker, og utgjør en svært liten andel av grunnskoleelevene.

I *Prosjektbeskrivelsen av evaluering av Kunnskapsløftet om spesialundervisning* (2006) skriver forfatterne om den praktiske virkeligheten når det gjelder spesialundervisning. De slår fast at det er mange elever som får et opplæringstilbud som samsvarer med den opplæringen som elever med enkeltvedtak får. Skillet går imidlertid ved den juridiske forankringen. Eleven skal blant annet ha en egen, individuell opplæringsplan og i forkant, før enkeltvedtak fattes, skal det gjennomføres en sakkyndig vurdering. Når det ikke foreligger enkeltvedtak vil opplæringen ikke være å betrakte som spesialundervisning formelt sett. Spesialpedagogiske tiltak kan imidlertid, i følge Dale og Wærness (2005), være å betrakte som forsterket tilpasning. Min oppgave vil som tidligere nevnt ikke omfatte de elevene som har enkeltvedtak.

I *Kvalitetsutvalgets innstilling* (NOU 2003:16), foreslås det å fjerne retten til spesialundervisning. Dette forslaget ble som vi vet ikke bifalt av departementet. Departementet gikk imidlertid inn for en forsterkning av tilpasset opplæring, dette kommer fram i *Stortingsmelding nr. 30* (2003-2004). En følge av dette kan vises ved at antall enkeltvedtak generelt har sunket noe, antallet varierer imidlertid fra kommune til kommune.

Gjennom denne beskrivelsen av spesialundervisning mener jeg å tydeliggjøre at synet på spesialundervisning har endret seg noe de senere årene, og de største forandringene vises i holdningen om at spesialundervisning bør foregå i fellesskapets rammer og ikke ved at elevene tas ut av den ordinære undervisningssituasjonen. Denne oppfatningen kan nok føre til uenighet mellom profesjoner ved at ulike interesser stilles opp mot hverandre, for eksempel mellom spesialpedagoger og allmennlærere, beskrevet i avsnitt 2.2.

Integrering og inkludering

Om man ser bakover i historien vil man finne at flertallet av norske elever har gått i samme type skole uavhengig av særskilte behov. Norge har aldri hatt spesialskoler i særlig stort omfang. Det har imidlertid tidvis foregått en segregering i form av spesialundervisning i ene- eller gruppetimer, i tillegg til det som spesialskolene tok. *Stortingsmelding nr. 88* (1966-67) slo fast at: "...integrering og normalisering skulle være basis i omsorgen for barn med særskilte behov". Blom-komiteen (Kirke- og undervisningsdepartementet 1971) definerte inkludering som: "Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelse" (ibid.:38).

Inkluderingsbevegelsen i USA på 1980-tallet og UNESCOs *Salamanca-erklæring* fra 1994, blir sett på som opprinnelsen til begrepet inkludering (Imsen, 2005 og Solstad/ Engen, 2004). Inkluderingsbevegelsen ble sett på som en protest mot spesialklasser, -systemer og -pedagogikk, noe som ble oppfattet som et segregerende system for elevene. Marit Strømstad beskriver i kapitlet *Inkluderende skole – hva er det?* (Solstad/ Engen 2004) begrepet inkludering som uklart definert men at det må forstås som å gjelde *alle* innenfor et *fellesskap*: "...hvordan fellesskapet settes i stand til å ha rom for alle" (ibid.:121). Ofte vil imidlertid likevel begrepet tolkes som å gjelde elever med særskilte behov og elever med minoritetsbakgrunn. *Salamanca-erklæringen* satte i utgangspunktet fokus på funksjonshemmede og elever med særskilte undervisningsbehov sine undervisningssituasjoner. Den tolkes imidlertid i et

mye videre perspektiv ved at den beskriver særskilte undervisningsbehov til også å gjelde *relasjonelle* behov og (Solstad/ Engen, 2004:127). Erklæringen sier at en inkluderende skole skal sørge for ”bedre tilpasning av den generelle undervisningen” og ”ta bedre vare på *alle* barn”:

“This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups” (ibid.:127).

Videre poengteres det at: ”...ikke minst er det viktig at barn fra forskjellige kulturer og med forskjellig bakgrunn møtes og lærer å leve sammen” (ibid.:127), og at ”...alle barn skal lære sammen uansett hvilke forskjeller det er eller hvilke vansker de har” (ibid.:128). Utvikling av *demokrati* er et område som trekkes særskilt fram, og at man fokuserer på møtet mellom elev og læringssituasjon. Det konkluderes med at elevene skal ha sitt tilbud i *klasserommet*.

I forarbeidene til L97 dukket uttrykket *inkluderende skole* opp for første gang i læreplansammenheng (Solstad/ Engen, 2004). Marit Strømstad (ibid.) slår fast at inkluderingsbegrepet i L97 i stor grad preges av *Salamanca-erklæringen*. Målsetningen om at: ”...alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap” (ibid.:130) står sentralt.

I NOU 2003:16 *I første rekke* kan vi lese om begrepene inkludering og integrering. Jeg ønsker kort å redegjøre for hvordan denne utredningen beskriver hva som skiller begrepene fra hverandre. Med integrering menes at: ”...alle barn skal gå i den samme skolen, uavhengig av behov og funksjonshemming mens inkludering i første rekke handler om miljøet ” (ibid.:83). Integrering blir av Marit Strømstad (Solstad/ Engen, 2004) beskrevet som et begrep knyttet til elever med særskilte behov og elever med minoritetsbakgrunn. Ofte sees *spesialundervisning* i sammenheng med begrepet eller målet integrering. Slik kan dette sees som diskurser styrt av ulike profesjoner; *integrering* som spesialpedagogiske tiltak tradisjonelt forbundet med fokus rettet mot *individet*, og *inkludering* der *fellesskapstanken* er sterk.

Følelsen av tilhørighet må til for at en skal oppleve at en er inkludert. For å lykkes med inkludering må en tilpasse mål, lærestoff/ innhold, arbeidsmåter vurdering og rammebetingelser som organisering, til de elevene en har med å gjøre. *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)* beskriver en inkluderende skole ved å si at: ”Opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling” (ibid.:85). Videre står det at: ”...for å gi et likeverdig tilbud må skolen gi en variert og differensiert opplæring og at retten

til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning” (ibid.:85).

Man kan si at oppfattelsen av spesialundervisning i Norge har gått fra stor grad av segregering til fokus på integrering og inkludering. Dette bør man ha med som bakteppe i diskusjonen rundt tilpasset opplæring. En slik holding vil etter min oppfatning ha positiv innvirkning på oppfatningen av tilpasset opplæring, da lærere, foreldre og elever vil være vant til å forholde seg til et mangfold i klasserommet. Lærerne må tenke variasjon når undervisningsopplegg utvikles. Dette vil kunne resultere i at alle elever får et bedre tilpasset undervisningsopplegg.

Forståelsen av integrering og inkludering oppfattes ulikt. Strømstad skriver i boka *En likeverdige skole for alle?* (2004) at forståelsen i stor grad handler om *menneskesyn*. Dette har jeg beskrevet flere steder i oppgaven, da det synes å være av betydning for å kunne lykkes i arbeidet med å tilpasse opplæringen i inkluderende rammer.

Differensiering

Differensiering er i dag ikke lenger et begrep i de sentrale, styrende dokumentene. I tidligere læreplaner, M-74 og M-87 var differensiering ment som et virkemiddel for å fremme tilpasset opplæring. Man brukte ofte begrepet differensiering i sammenheng med mengde og tid (organisatorisk differensiering) når det gjaldt å tilpasse undervisningen for elevene. Dale og Wærness (2003) fastslår at differensiering i fylkeskommunen på 1990-tallet i hovedsak ble definert som *spesialpedagogiske tiltak rettet mot elever med spesielle behov*. I boka omhandles differensieringsprosjektet i videregående skole. Det er imidlertid naturlig å trekke paralleller mellom videregående skole og grunnskole. Det er grunn til å anta at man vil finne de samme tendensene i grunnskolen. Det dreier seg jo tross alt om de samme elevene, de er bare blitt et år eller to eldre.

Tilpasset opplæring har i dag ”tatt over” som begrep. I dagligtalen kan nok fortsatt differensiering være brukt, kanskje ofte i *betydningen* tilpasset opplæring.

2.4 Et historisk tilbakeblikk på læreplaner

Utviklingen innenfor skolen henger selvsagt nøye sammen med samfunnsutviklingen forøvrig. Læreplaner vil ofte avspeile et ønske om forandring eller utvikling av samfunnet. Dette

vil derfor være dokumenter man bør undersøke for å kunne drøfte hva som legges i tilpasset opplæring ut fra et samfunnsperspektiv.

Jeg vil i dette avsnittet ta for meg læreplanene for grunnskolen fra 1939 og fram til 2006 for å undersøke innholdet i tilpasset opplæring som *prinsipp eller ideal*. Dette vil bli en forholdsvis overflatisk tilnærming. Området er stort og det fordres et mer omfattende arbeid for å kunne gi et fullstendig bilde av utviklingen. Jeg vil ha som utgangspunkt at ønsket om tilpasset opplæring har vært gjeldende lengre enn selve begrepet er brukt (fra 1978), og at andre begreper har vært brukt om den samme intensjonen (f.eks. individualisering fra Normalplan av 39).

En læreplan blir til

Fra Normalplan av 1939 og fram til *Kunnskapsløftet* av 2006 kan vi følge en utvikling fra sterk vekt på nasjonsbygging og tanken om enhetsskole, der alle skulle få lik rett og mulighet til utvikling, og fram til dagens fokus på individet (j. fr avsnitt 2.1).

Når en ny læreplan skal utformes er det mange interesser det skal tas hensyn til. En læreplan er ofte et kompromiss mellom synspunktene til flere ulike interessegrupper, eksempelvis politiske partier og forskermiljøer. Formuleringene og bruk av språket i en læreplan vil ofte oppfattes som flertydig og lite presist, i den forstand at man må bruke formuleringer og meninger som ulike interessegrupper kan stå inne for (j. fr avsnitt 2.3 om diskurser). Når dokumentene tolkes og analyseres vil det derfor kunne utspille seg diskusjoner og meningsbrytninger. Dette ser vi så vel innenfor skolenivå som på skoleeiernivå og politisk nivå.

Dagens diskurs innenfor læreplan og tilpasset opplæring er for eksempel, som jeg har beskrevet tidligere, preget av en ideologi der individets stilling er sterk. Videre legges det stor vekt på lokal frihet. Disse prinsippene kan vi kjenne igjen fra samfunnet for øvrig, av mange beskrevet som påvirket av tanker fra New Public Management og markedsliberalisme.

Normalplanene av 1939: N-39

Tanken om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og egenskaper ble synliggjort allerede i *Normalplanene* av 1939. Det ble lagt vekt på at innholdet i skolen skulle styres av hva elevene hadde evner til og anlegg for å lykkes med, opplæringen skulle individualiseres. Fra tidligere hadde det vist seg at tradisjonell klasseromundervisning ga for dårlige resultater og at den i stor grad var basert på et behavioristisk læringssyn.

I N-39 kom en endring i arbeidsmetoder som var påvirket av progressive pedagogiske teorier fra blant annet John Dewey (1859-1952) og G. Kerchensteiner (1854-1932). Telhaug og Mediås (2003) beskriver et oppgjør med Venstrestatens skole og pietismen. Dette innebar blant annet at man ønsket seg bort fra en skole der lærerens formidling og fortellerevne var vektlagt i stor grad, og over til en mer elevaktiv skole. Kunnskapsskolen var ønsket erstattet med en arbeidsskole der arbeidsmåtene i seg selv skulle virke dannende gjennom individualisering og differensiering. For første gang ble det innført en overordnet pedagogisk filosofi. I Normalplanene fra 1922 og 1925 hadde en slik filosofi vært fraværende. Planene anga i hovedsak lærestoff for de enkelte klassetrinn og en veiledning for hvordan undervisningen best kunne legges opp. I N-39 ble det lagt føringer for selvstendigjøring av elevene ved at de selv skulle ta ansvar ved å finne fram til lærestoff som de hadde bruk for og siden bearbeide lærestoffet. Planen la også opp til at elevene skulle få større frihet i læringsarbeidet, undervisning på tvers av fag og tilpasninger med utgangspunkt i elevenes evner, kunnskapsnivå og personlighet. Det ble oppfordret til individuelt arbeid og advart mot å undervise alle typer elever i samme klasse. Videre ble det lagt vekt på gruppearbeid som et ledd i å forberede elevene på voksenlivet. Engelsen (2003) gjør imidlertid oppmerksom på at man bør være klar over at de elevene som ikke passet inn i denne skolen ofte gikk i hjelpeklasser, hjelpeskoler eller ulike former for spesialskoler.

Læreplanen av 1960

I folkeskoleloven av 1959 ble det gitt adgang til å innføre niårig obligatorisk enhetsskole. Framhaldsskole og realskole skulle ikke lenger være atskilt. Læreplanen av 1960, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, hadde ellers mye til felles med N-39 og ble i mange kommuner sett på som et supplement til denne planen. Det ble innført kursplaner med ulik vanskegrad for 8. og 9.klasse. En enhetsskole skulle gi elevene flere valgmuligheter ved at valg kunne gjøres når de var litt eldre enn ved den forrige ordningen. På denne måten skulle sosialøkonomisk bakgrunn i noen grad kunne utjevnes. Evner, anlegg og interesser skulle være styrende. Læreplanen av 1960 la sterk vekt på at skolen skulle være en bærer av kulturarven og at et mål var å gjøre elevene i stand til å ta vare på denne arven og føre den videre. Sosial integrasjon er også et begrep vi finner i denne læreplanen. Alle elever skulle ha like muligheter til utdanning. En utjevning mellom befolkningen i by og land var også ønskelig. Et nytt moment fra denne tida var at ungdomsskolene fikk rådgiver som skulle gi elevene veiledning med tanke på yrkesvalg.

Læreplanen satte elevenes individuelle evner og interesser i fokus. Tidligere var elevene delt i to grupper, de teoristerke til realskolen og de praktisk anlagte til framhaldsskolen. Den nye skolen åpnet for et langt mer nyansert bilde av elevene. Dette fordret stor vekt på individualisering, noe Mønsterplanen av 1974 la stor vekt på.

Mønsterplanen av 1974: M-74

Om utviklingen før *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* skriver Telhaug og Mediås (2003) at: "...den skolepolitiske og pedagogiske tenkningen de nærmeste årene etter Gerhardsen-epoken ble sterkt influert av det radikale oppbruddet og den nye generasjonens fagkritikk" (ibid.:220). De sier videre at dette synet gjør seg gjeldende i den nye læreplanen, M-74. Planen var samfunnskritisk og gjenspeiler et samfunn der blant annet likestilling, kjønnsrollemønster, fokus på frigjøring av kulturer, sosial oppdragelse og integrering av funksjonshemmede i skolen kom til uttrykk. Likestilling mellom kjønnene innebar blant annet at gutter og jenter skulle ha samme rettigheter og plikter på alle områder i skolen, og det var et ideal at gutter og jenter skulle undervises sammen i alle fag. Planen brakte også, i følge Telhaug og Mediås (ibid.), elevdemokrati og lokalt initiativ lengre fram enn de tidligere planer hadde gjort. Enkelte politiske partier hevdet at menneskekunnskap var viktigere enn teoretisk kunnskap og at et hovedmål med skolen var at elevene lærte å samarbeide på tross av forskjeller. M-74 presiserte videre at hensynet til både det sosiale og det individuelle måtte ivaretas ved at elevene skulle få tilrettelagt opplegg etter egne forutsetninger på den ene siden, mens de på den andre siden måtte få fellesopplevelser. Det ble lagt stor vekt på at elevene skulle trives og føle seg trygge i fellesskapet. Den todelte målsettingen der både fellesskap og individualisering skulle vektlegges, skapte nødvendigvis et spenningsforhold.

Spesialscoleloven ble integrert i grunnskoleloven i 1975. Grunnskoleloven tok utgangspunkt i Blom-komiteens innstilling *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. 1970*. Alle typer spesialpedagogiske opplæringstilbud skulle heretter foregå i vanlig skole. Dette måtte nødvendigvis føre til stor endringer. Integrering, normalisering og tilpasset opplæring ble vektlagte prinsipper. Videre ble diskusjonen rundt funksjonshemming svært aktuell, tilhørighet i fellesskapet var i fokus. I avsnittet 2.3 redegjorde jeg for ulike oppfatninger og definisjoner av spesialundervisning sett i sammenheng med tilpasset opplæring.

Mønsterplanen av 1987: M-87

I *Mønsterplanen for grunnskolen av 1987*, M-87, var sentrale synspunkt å bygge på elevens egne erfaringer og på den måten øke motivasjonen ved å bygge opp elevens selvtillit og positive selvbilde. I denne læreplanen ble det lagt opp til stor lokal frihet og hver skole skulle utvikle sin egen lokale læreplan. M-87 anga i tillegg noen felles, nasjonale emner som alle skoler var forpliktet til å undervise i. Videre var planen preget av en progressiv pedagogikk, og prosjektarbeid som arbeidsform ble innført.

M-87 var den første læreplanen der tilpasset opplæring ble omtalt. I denne planen fikk tilpasset opplæring et eget avsnitt, noe som forteller at tilpasset opplæring var et satsningsområde. Gjennom lokale tilpasninger, elevaktive arbeidsmåter og et helhetlig syn på eleven (intellektuelt, personlig og sosialt) skulle man fremme tilpasset opplæring.

Læreplan av 1997: L 97

Statsråd Gudmund Hernes er den som hadde størst innflytelse på læreplanen som kom i 1997, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*. Han blir blant annet sett på som forfatteren av den generelle delen i L-97 (fra 1993). Generell del av læreplanen var den samme for videregående skole som for grunnskolen. Når denne læreplanen ble utarbeidet brøt man med tidligere tradisjon og lot arbeidet skje i regi av departementet. Lærerens rolle ble forsterket og læreren skulle sees på som et forbilde for elevene. Telhaug og Mediås (2003) mener at Hernes sitt syn på læreren samsvarer med idealet fra Venstrestatens storhetstid på slutten av 1800-tallet. L-97 hadde enhetsskolen som sitt ideal og nasjonsbygging var sentralt. Den norske grunnskolen skulle framstå som en nasjonal skole. Elever skulle kunne bytte skole, men likevel oppleve å få det samme tilbudet. Målet skulle være å "...samle alle elevene i en felles og integrerende skole" (ibid.: 287). Av dette kan vi lese at fellesskapet stod høyt i denne læreplanen.

Lærestoffet i L-97 var sentralt fastsatt og det ble poengtert at læreplanverket var et forpliktende styringsdokument. Planen hadde status som forskrift, noe som innebærer at skolene er juridisk forpliktet til å følge planen. Læreplanen anga også arbeidsmetoder. For ungdomstrinnet innebar dette blant annet at tjue prosent av opplæringa skulle brukes til tema- og prosjektarbeid. Tilpasset opplæring var et prinsipp i Reform 97.

Progressiv pedagogikk med elevsentrering og elevmedvirkning fikk større gjennomslagskraft i denne læreplanen. En del av tiltakene ble satt i verk for å møte negative resultater som kom fram i ulike undersøkelser blant ungdomsskoleelever, og som av noen ble karakterisert som en motivasjonskrise på u-trinnet.

Kunnskapsløftet: L-06

En ny læreplan ble innført høsten 2006, *Kunnskapsløftet* (L-06). Verdiladde begreper, tidligere kjent fra sosialøkonomien, som effektivitet, målbarhet, testing, frihet til å kunne velge selv og konkurranse, ble innført i skolens terminologi. Med Høyre-regjeringen (2001) og Statsråd Kristin Clemet var mange redde for at markedskrefter skulle overta i skolehverdagen. Økt vekt på individualisering er av mange oppfattet som en del av markedsliberalismen.

Undersøkelser som PISA, TIMMS og PIRLS ble for første gang gjennomført i Norge på begynnelsen 2000-tallet. Disse internasjonale undersøkelsen (senest 2006) har vist at norske elever ligger på et for dårlig nivå når det gjelder områder som lesing og realfag i tillegg til læringsstrategier. De samme tendensene så vi i nasjonale prøver som har vært gjennomført to ganger (2004 og 2007). *Kunnskapsløftet* bærer i stor grad preg av intensjoner om å endre denne utviklingen. L-06 setter fokus på grunnleggende ferdigheter som å kunne lese, skrive, regne, å uttrykke seg muntlig og å bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene ble av *Kvalitetsutvalget* betegnet som basiskompetanse. *Kunnskapsskolen* er et begrep som ble innført og elevenes kompetanse skal nå måles ut fra kompetansemål som angis etter 4., 7. og 10.trinn i grunnskolen.

Kristin Clemet sitt fokus, som markedsliberalist, var i stor grad rettet mot individets frihet og selvbestemmelse. Hun ønsket å desentralisere ansvar med begrunnelse i at økt lokal handlefrihet gir større ansvarsfølelse. Hun ga uttrykk for at hun mente at den enkelte skoleleder og lærer er de som har best innflytelse over elevenes læring og at sentrale planer er mindre interessant. Samtidig ønsket hun økt kontroll med skolevirksomheten. *Skoleporten* ble åpnet i denne perioden.

I bakgrunnsdokumentene til *Kunnskapsløftet* kan vi lese om tilpasset opplæring. Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) *I første rekke* slår blant annet fast at elever skal deles inn i basisgrupper som skal gjenspeile mangfoldet i elevgruppen. Dette ble først foreslått i Ot.prp. nr. 67 (2002-2003), der det også foreslås å fjerne det tradisjonelle klassebegrepet. I NOU

2003:16 foreslås det inndeling i grupper som ikke skal være på flere enn 12. I opplæringsloven fra 01.08.03 finner vi at "...gruppa ikkje må vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg". En slik bestemmelse kan tolkes på ulike måter. Mitt inntrykk er at skolene ofte gir kontaktlærere ansvar for 12-15 elever og at dette blir sett på som forsvarlig. Utdanningsdirektoratet slår i et notat fra 06.12.07 fast at det i bestemmelsen fra *Opplæringsloven* (§ 8-2 første ledd) fra 01.08.03 ikke gis *forbud* mot å dele elevene inn i *klasser* men at bestemmelsen sier noe om at gruppene som elevene skal deles inn i må ivareta elevens *behov* når det gjelder størrelse og organisering. Mange kommuner og skoler oppfattet imidlertid bestemmelsen som at elevene ikke lenger kunne tilhøre en klasse men hensiktsmessige *grupper*.

Den generelle delen av læreplanen fra L-97 ble beholdt i L-06. Videre består læreplanen av, *Prinsipper for opplæringen* (del 2), som skal erstatte broen fra L-97. I del 1 og del 2 av *Kunnskapsløftet* finner vi begrepet tilpasset opplæring i flere sammenhenger. I den generelle delen finner vi tilpasset opplæring som et eget avsnitt under *Det arbeidende menneske*. I del 2 legges det vekt på elevmedvirkning, motivasjon og læringsstrategier, sosial kompetanse og samarbeid med hjemmet og lokalmiljøet i tillegg til tilpasset opplæring. Her inngår også Læringsplakaten.

Del 3 av læreplanen består av læreplaner og retningslinjer for de ulike fagene. Mange vil si at det som særpreger L-06 i størst grad er fokus på mål og måloppnåelse. Konkretisering av mål (nedbryting av kompetansemålene) er en stor del av det som betegnes som lokale læreplaner. Del 4 består av fag- og timefordeling.

Det var et ønske fra *Kvalitetsutvalget* (NOU 2003:16) at det blir større helhet og sammenheng i det 13-årige skoleløpet. I L-06 er enkelte av læreplanene gjort gjennomgående, det vil si at enkelte fag har felles læreplan gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Videre åpnes det i læreplanen for stor lokal frihet med rom for fleksibilitet og lokale tilpasninger. Det legges opp til at hver skole eller kommune utarbeider lokale planer, og det er metodefrihet når det gjelder valg av arbeidsmetoder.

2.5 Drøfting

Enhetskskole, inkludering, integrering, spesialundervisning og differensiering er eksempler på begreper vi møter i historien og i ulike diskurser rundt tilpasset opplæring. Om individorientering eller vektlegging av fellesskapet skal prioriteres har vært en gjennomgående diskusjon, og er forbundet med hvilke *verdier* det legges vekt på i samfunnet. Samfunnsøkonomiske interesser med utgangspunkt i politiske ideologier er et område som jeg ikke belyser i stor grad i oppgaven men som helt klart har innvirkning på hvilken retning debatten rundt individ eller fellesskap tar.

Jeg har et overordnet perspektiv og mål når jeg undersøker innholdet i begrepet og vil forsøke å skape en helhetlig oversikt. Mitt mål er i hovedsak å se begrepet i et historisk perspektiv, for å kunne drøfte og reflektere over hvordan tolkningen av innholdet i begrepet har endret seg, og hvilken betydning dette eventuelt får for den praksis som utøves.

I min forståelse av beskrivelser og definisjoner i nyere, sentralt fastsatte dokumenter fra 2002 til 2007 vil prinsippet om tilpasset opplæring gjelde *alle elever* i norsk skole. Videre vil dette innebære et ønske om at opplæringen skal foregå i *inkluderende* rammer og at opplæringen kan foregå i ulike kontekster. Jeg forstår det slik at idealet om inkluderende rammer innebærer at alle elever så langt det lar seg gjøre skal være en del av den samme skolen og den samme klassen. Dette skal igjen styrke *fellesskapstanken* og følelsen av *likeverd*. Inkludering handler om at eleven møtes på det nivået han befinner seg på og at opplæringen skal tilpasses deretter. Hovedmålet er at alle elever skal få en opplæring som svarer til deres faglige og sosiale nivå, dette må hevdes å være i tråd med prinsippene om *enhetskskolen*. Skolene i Norge gjenspeiler mangfoldet i samfunnet, ved at alle i så stor grad som mulig, integreres og inkluderes i den samme skolen. Dette betyr at oppgaven, ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev” (Opplæringsloven, 2007:16), er kompleks og sammensatt.

I offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og læreplaner er *språk* et verktøy av betydning. Ordlyd og hvordan et budskap uttrykkes skriftlig får betydning for hvordan budskapet senere tolkes og videre hvordan opplæringen eller oppdraget utføres (j. fr. avsnitt 2.2).

Vi finner en klar sammenheng mellom samfunnsutvikling og utvikling innenfor pedagogiske ideologier og tilnæringsmåter. Læreplanene gjenspeiler i stor grad denne utviklingen. Skolen har vært gjennom flere ulike epoker, og innblikk i læreplanene viser at ”pedagogiske pendler” har svingt. Blant annet finner vi at synspunktene har vekslet i spørsmålet om hvor-

vidt fokus skal være på individ og/ eller felleskap når det gjelder å tenke integrering og når det gjelder hvordan man kan legge tilrette for å tilpasse opplæringen. I kapittel 3 drøfter jeg læreplananalyse og hvordan den formelle læreplanen kan oppfattes, operasjonaliseres og erfares. Disse betraktningene vil kunne ha overføringsverdi også når det gjelder hvordan vi tolker, oppfatter og erfarer andre offentlige dokumenter og innstillinger som stortingsmeldinger og NOUer.

I arbeidet med oppgaven vil jeg heretter ha som utgangspunkt at tilpasset opplæring er noe annet enn spesialundervisning. I min forståelse av tilpasset opplæring dreier det som en *holdning* til elever og til læring generelt, en holdning som gjenspeiles i et perspektiv på at læring er noe som i stor grad foregår i sosiale sammenhenger. Tilpasset opplæring vil dermed også bli en innfallsvinkel for å fremme inkludering. *Individet i fellesskapet* blir et stikkord. Hva jeg mener med dette vil komme tydeligere fram i kapittel 3.

Differensiering brukes fortsatt som begrep i skolen. Min undersøkelse viser imidlertid at innholdet i begrepet tolkes som noe mer enn varierende innhold i mengde og tempo. Jeg vil ha som utgangspunkt at tilpasset opplæring og differensiering i mange sammenhenger glir over i hverandre som begrep, og vil ikke å gå inn på å ytterligere problematisere likheter og ulikheter i oppfatninger av begrepene. Uansett finner vi mange ulike tilnærminger som kan oppleves som flytende og vanskelige å få tak i. Igjen ønsker jeg å understreke at interesseområder glir over i hverandre og det vil i mange tilfeller være vanskelig å kunne angi entydige definisjoner.

Det kan hevdes at det i store deler av norsk skolehistorie har foregått en dragkamp mellom de progressive kreftene som ønsker fokus på elevens trivsel, fellesskap, elevaktive arbeidsmetoder og selvutvikling, og krefter som ivrer for en skole der individet, fag og faglig kunnskap skal være hovedmålet. Uavhengig av disse retningene har prinsippet og idealet om tilpasset opplæring hatt bred politisk oppslutning. Igjen vil det, som Backmann og Haug (2006) refererer til: "...være ideologien og anvendelsen man er uenige om" (ibid.:19).

Vi kan finne tanker og ideer om tilpasse undervisningen helt tilbake til *Normalplanene av 1939*. I N-39 vil man finne en filosofi som går ut på at elevens motivasjon øker ved valgfrihet, medvirkning i planlegging av arbeidet, individuell tilpasning og aktive prosesser. Videre finner vi at det oppfordres til tverrfaglig samarbeid og gruppearbeid. Fra denne planen kan man

tolke at tilpasning skal skje både ut fra et individuelt og et kollektivt synspunkt. De samme tendensene finnes i M-74 ved at planen presiserer tydelig at opplæringen skal ha vekselvis individuelt og sosialt fokus.

L-97 var preget av et fokus på enhetsskolen og vektlegging av fellesskapet. Vi finner også en klar oppfatning av at tilpasset opplæring skulle vektlegges i denne reformen. Peder Haug (2003) og flere med ham som har evaluert L97 konkluderer med at vi ikke har lyktes i særlig grad. Hva som kan være årsakene til dette kommer jeg inn på flere steder i oppgaven. Usikkerhet når det gjelder hvordan utfordringen skal gripes an i praksis må sies å kunne være en hovedårsak.

Kunnskapsløftet (L-06) gir klare føringer når det gjelder tilpasset opplæring. Innenfor begrepet finner vi varierte arbeidsmåter (L-06, del 2), fleksibilitet i fag- og timefordeling (St.meld nr. 30 2003/ 2003) og tilpasninger til den enkelte elevs behov (L-06, del 2). Læreplanen blir oppfattet ulikt i ulike miljøer. Noen vil hevde at læreplanen representerer en stor forandring i skolene, en reform, mens andre mener læreplanen ikke angir store forandringer. Dette vil ha sammenheng med flere faktorer, tolkning av læreplanen vil være en faktor som jeg kommer tilbake til i kapittel 3. Videre vil det ha sammenheng med hvor framtidsrettet skolene og kommunene har vært. Skoler som har endret og utviklet innhold i, og organisering av opplæringen de siste årene i tråd med nasjonale signaler, vil i stor grad kunne kjenne igjen mange av prinsippene og kunne knytte sin praksis opp mot de nye retningslinjene.

Oppsummering

I det foregående har jeg kommet inn på hvordan *tilpasset opplæring* kan komme til uttrykk i ulike diskurser eller oppfatninger av virkeligheten. Videre har jeg drøftet betydningen av begrepet i historisk sammenheng, og i sammenheng med de ulike læreplanene Norge har hatt gjennom tidene. Jeg har hatt et særlig fokus på forholdet mellom individ og fellesskap, ulike kontekster.

Det vil være en kontinuerlig prosess å forsøke å komme fram til ulike definisjoner og anvendelser av begrepet. I kapittel 3 skal jeg ta for meg relevant teori innenfor læring og lærings-syn. Om man skal få tak i hva tilpasset opplæring innebærer og hvordan det kan utøves i praksis må man ha en *generell forståelse* av hvordan læring skjer og hvilke faktorer som påvirker læring. Jeg vil også belyse lærings-syn i sammenheng med læreplan.

3 Teori

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte pedagogiske innfallsvinkler og læringsteori sett i sammenheng med tilpasset opplæring. Jeg vil også drøfte hvordan man kan tolke tilpasset opplæring innenfor ulike læringssyn. Jeg kommer videre til å fokusere noe på læreplanteori.

Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at det, selv om man ikke kan si med hundre prosent sikkerhet hva som skjer i en læringsprosess, er utviklet ulike teorier som vil forklare hva som skjer under læring og hvilke betingelser som synes å virke positivt for at læring skal finne sted. De beskriver kompleksiteten i læringsprosesser slik:

”Vi vet ikke nøyaktig hvordan mennesket lærer. Annerledes sagt, vi vet ikke med nøyaktighet hva som skjer psykologisk eller fysiologisk når læring finner sted. Likevel må vi regne med at all læring innebærer bestemte psykologiske og fysiologiske prosesser” (ibid.:26).

Under intervjuene spurte jeg blant annet elevene: ”Hvordan kan du *merke* at du har lært noe nytt?”. Dette var et spørsmål som elevene naturlig nok fant det vanskelig å kunne svare konkret på. En av elevene svarte: ”Plutselig bare skjønner du det – du skjønner logikken i det. Aha – en oppdagende følelse”. Dette kan underbygge teorien om at læring skjer gjennom en *psykologisk* og en *fysiologisk* prosess.

Innledningsvis ønsker jeg og forsøke å plassere faget *pedagogikk* i det vitenskapelige bildet. Med dette ønsker jeg å kunne gi et helhetlig perspektiv på tilpasset opplæring. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan ulike teorier kan komme til uttrykk i praksisfeltet sett gjennom lærerens utøvelse i klasserommet.

3.1 Faget pedagogikk

Ofte deler vi empirisk vitenskap inn i to hovedområder: naturvitenskap og humanvitenskap. Innenfor naturvitenskapen finner vi fagområder som fysikk, biologi og geologi, og man vil gå ut fra den fysiske eller objektive virkelighet. Innenfor humanvitenskap finner vi samfunnsvitenskaplige fag som psykologi og pedagogikk. Når det gjelder området pedagogikk bruker man teori fra samfunnsvitenskapen for å forklare fenomener. Samfunnsvitenskapen har som utgangspunkt at man må forstå *mennesket* for å forstå hendelser i samfunnet. Målet vil være å

se hensikten med handlinger og å avdekke mening, et fenomenologisk perspektiv. I dette perspektivet beskriver man *hvordan mennesket opplever virkeligheten* ikke hvordan virkeligheten er objektivt sett: ”...det viktigste for menneskes oppfatning og atferd ikke er hvordan virkeligheten er objektivt sett, men hvordan individet selv opplever den” (Bø og Helle, 2002).

Faget vil ha ulike innfallsvinkler og man vil kunne tolke pedagogikk både som en vitenskapsdisiplin, et studiefag og et praktisk fag. Når man studerer pedagogikk vil det ofte være ulike prosesser som sosialiseringprosesser, oppdragelsesprosesser, læringsprosesser og dannelsingsprosesser man studerer. Vi sier at pedagogikk er knyttet til pedagogiske situasjoner eller kontekster. I dette kapitlet vil jeg drøfte områder innenfor pedagogikk som jeg mener er relevante når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg ønsker å ha både en vitenskapelig og en praktisk innfallsvinkel. Vitenskapelig ved at jeg drøfter ulike kunnskaps- og læringssyn, og praktisk ved at jeg drøfter områder som lærerrollen, skoleledelse og innholdet i læreplanen.

3.2 Ulike kunnskapssyn

I grove trekk skiller vi mellom tre hovedretninger innenfor pedagogikk og synet på hvordan kunnskap konstrueres (skapes): behaviorisme, humanisme og pragmatisme.

3.2.1 Behaviorisme

Med John Locke (1632-1703) kom ideen om at mennesket er *formbart*. Locke kan sies å være opphavsmannen til *behaviorismen* som Burrus Frederic Skinner (1903-1990) senere lanserte, og som har preget synet på læring hos mange pedagoger. Behaviorisme innebærer et positivistisk vitenskapssyn, det vil si at forutsetningen for kilden til sann kunnskap er observasjon og iakttagelse, og at kunnskapen stammer fra sansing. Han mente videre at mennesket, i likhet med fenomener og gjenstander, kan studeres og forklares gjennom sansing og at man slik kan finne ut hvordan mennesket formes.

Sølvi Lillejord (2003) beskriver kunnskapen innenfor dette kunnskapssynet. I hennes beskrivelse dreier det seg om inntrykk som kommer utenfra og treffer våre sanseorganer. Inntrykkene bearbeides i bevisstheten vår og speiler verden på en ”sann” måte. Ekstrem behaviorisme vil innebære at arv ikke har noe å si, men at miljøet er avgjørende. Hvordan man reagerer på stimuli avgjør hva som blir innlært. Tanker vil være å betrakte som overflødige da de ikke kan observeres, det er kun atferd som kan observeres.

3.2.2 Humanisme

Som et motsvar til John Lockes tanker kom Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sine betraktninger om barnets utvikling og synet på hvordan kunnskap oppstår. Rousseau kan sies å være opphavsmann til humanismen. Viktige prinsipper for Rousseau var felleskap, likhet og frihet. Han betraktes som en reformpedagog og beskriver *barnet* som skal lære som det sentrale, og ikke emnene det lærer. Pedagogikken må kunne vise til den praktiske nytten av det som skal læres. Rousseau mente at kunnskapen skapes ved at en observerer, eksperimenterer og *trekker egne konklusjoner* (en kognitiv prosess) av de iakttagelser en gjør.

Jean Piaget (1896-1980) var påvirket av Charles Darwin (1809-1882) og Rousseaus tanker. Piaget sier at barna skal forberedes på fremtiden ved blant annet og *lære å lære*. Han mente at man ikke bare skal gjenta det tidligere generasjoner har gjort, men skape individer som kan gjøre nye ting. Han mente at læring er en aktiv prosess der barnas nysgjerrighet og interesse for å undersøke må utnyttes. Det er eleven som skal være aktiv, ikke læreren eller læremidlene. Videre mente han at vi må ta utgangspunkt i barn og unges hverdagserfaringer, ellers blir læringen for abstrakt. Pedagogens oppgave blir å være veileder og stille spørsmål som oppmuntrer til ettertanke og refleksjon. Refleksjonen skjer i dialog mellom pedagog og elev. Hans tanker om å stille de riktige spørsmål snarere enn å finne hurtige svar og løsninger blir trukket fram som sentralt for vår tid.

I humanismen står dannelsesbegrepet sterkt i likhet med demokratiske og menneskerettslige prinsipper. *Individet i fellesskapet* er sentralt, man lærer i et fellesskap med andre mennesker.

3.2.3 Pragmatisme

Retningen vokste fram i Amerika på slutten av 1800-tallet, og John Dewey (1859-1952) blir regnet som den som innførte pragmatismen i pedagogikken. Andre sentrale personer innen pragmatismen er Immanuel Kant (1723-1803), Jean Piaget (1896-1980) og Lev Semenovitch Vygotsky (1897-1933).

Retningen henter erfaringer fra både behaviorismen og humanismen. I motsetning til et behavioristisk eller humanistisk syn, der oppfatningen er at kunnskapen er gitt og finnes enten *i* eller *utenfor* mennesket, så beskriver et pragmatisk syn en *konstruksjon av forståelse og mening*, der mennesket selv bidrar til å skape eller konstruere kunnskap. Konstruksjonen skjer i

møte mellom mennesker som engasjerer seg sammen i praktisk problemløsning (Lillejord, 2002).

Dewey hevdet blant annet at å leve i et samfunn i endring medfører at vi må kunne nytte erfaringer fra ulike retninger innen vitenskapen, sette disse sammen og reflektere, erfare, forstå og tåle at det ikke finnes fasitsvar. Utdanning må sikte mot fremtiden, hevder Dewey, mot løsning av framtidige og kollektive problemer og ikke *reprodusere det forgangne*.

3.3 Ulike læringssyn

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er det naturlig å skille mellom fem ulike læringsteorier eller læringssyn: behavioristiske teorier, kognitive teorier, sosiokulturelle teorier, sosial læringsteori og konsonansteoriene. I pedagogisk litteratur finner vi imidlertid flere beskrivelser, og innfallsvinkler til hvordan en kan oppfatte de ulike læringsteoriene. En vil også finne tilsvarende ulike beskrivelser for hvordan man kan nærme seg området tilpasset opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2005), som også er sentrale i *Forskning om tilpasset opplæring* (2006), viser til noen kriterier for læringsarbeid som krever at opplæringen tilpasses. Dette er faktorer som "...valg av lærestoff som gir utfordringer for eleven, personlige og realistiske mål, reell medbestemmelse, fokus på forbedring og mestring, læringsstrategier, vurdering og fokus på mening og forståelse" (ibid.:183).

Det vil være interessent å undersøke om det er en sammenheng mellom læringssyn og hva man legger i tilpasset opplæring, og hvordan man nærmer seg området i praksisfeltet. Jeg velger i hovedsak å ta utgangspunkt i behavioristisk læringssyn og sosiokulturelt læringssyn da jeg mener at disse læringssynene, prinsipielt, står forholdsvis langt fra hverandre. I tillegg vil dette være de to læringssynene som etter det jeg kan forstå har vært mest framtrædende historisk sett. Hallvard Hølleland (2007) bruker en annen innfallsvinkel og beskriver *progressiv pedagogikk* og *tradisjonell pedagogikk* som de to hovedretningene som har preget norsk skole. I progressiv pedagogikk er eleven, den lærende, den som må være aktiv for å lære, mens den tradisjonelle pedagogikken bygger på erfaring fra universitetenes kunnskapsformidling der læreren er den aktive. Dette er selvsagt en forenkling av virkeligheten men likevel en måte å beskrive ulike læringssyn på.

Min drøfting er ikke svært omfattende, men jeg mener det er relevant å belyse noen grunnleggende faktorer som skiller de ulike retningene og som kan ha konsekvenser for mulighetene for å lykkes med tilpassing av opplæringen.

3.3.1 Behavioristisk læringssyn

Det behavioristiske læringssynet kjennetegnes blant annet ved at en tenker at kunnskap overføres fra lærer til elev med utgangspunkt i at eleven er en *tabula rasa*, en tom tavle. Alle ideer og erfaringer kommer til elevene fra sansing eller refleksjon, og ”tavla” skal fylles av læreren. Hovedoppfatningen er at kunnskapen er gitt, og at den finnes enten i eller utenfor mennesket. Eleven blir i stor grad innpodet med hva som er sant og usant med utgangspunkt i empiri. Læreren er av stor betydning fordi det er hun som sitter inne med fakta og de rette oppfatningene. Læreren er den aktive parten mens eleven er en passiv tilhører til en lærer som har ”det rette svaret”.

Læringssynet beskrives ofte ved å påpeke et subjekt/ objekt forhold mellom lærer og elev. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver læringssynet som en atferdsteori der læring er det samme som endring av atferd og der man er ”...lite opptatt av mentale prosesser som tenking, forventninger, målsetting og tolkning” (ibid.:39). *Refleksjon* er et område som vies lite oppmerksomhet i behavioristiske teorier. I operant betinging, som er en variant av den behavioristiske læringsteorien, fokuserer man på belønning og straff, der belønning fører til at en handling forsterkes eller gjentas ved belønning, og avtar ved straff.

Mange vil trolig oppleve at det behavioristiske læringssynet er det læringssynet som har preget norsk skole i størst grad. Tradisjonelt har læringsarbeid bestått i at lærer har formidlet og elevene har lyttet, ofte etterfulgt av arbeid med individuelle oppgaver. En skolehverdag preget av belønning og straff vil nok også mange kunne kjenne seg igjen i.

Behavioristiske teorier har også vært forbundet med atferdsterapi. I spesialpedagogisk sammenheng har disse teoriene vært framtrødende. Ofte jobber man i spesialpedagogikken en-til-en. Metodene som benyttes vil derfor være rettet mot det enkelte individet. På samme måte vil en kunne si at metodene som benyttes også egner seg best med en lærer opp mot en gruppe elever (f.eks forelesning), der kunnskap *overføres* fra en person (lærer) til en annen person

eller en gruppe (klasse). Den behavioristiske måten å tenke læring på vil ikke i så stor grad innbefatte faktorer utenfor eleven selv som avgjørende for å lære.

Jeg skal ikke gå nærmere inn på denne læringsteorien, men konstatere at den er aktuell i skoledebatten, og at det i mange sammenhenger kan virke som om det foregår en form for kamp mellom tilhengere av behavioristiske teorier og de som støtter et sosiokulturelt læringssyn. Dette vises etter min oppfatning i evalueringen av L-97, der det blant annet slås fast at områder som prosjektarbeid, skolebasert vurdering og elevmedvirkning ved *ansvar for egen læring*, ikke i stor grad er implementert i skolene. En kan derfor si at hverdagen ikke er vesentlig endret de siste ti årene, dette til tross for at L-97 i prinsippet skulle bygge på sosiokulturell læringsteori. Kanskje kan en av årsakene være at den behavioristiske tradisjonen har vært så sterk at den ikke har latt seg rikke på i særlig stor grad? Dette er et spørsmål en kan stille seg, men der svaret vil være svært sammensatt.

3.3.2 Sosiokulturelt (konstruktivistisk) læringssyn

Sosiokulturell teori er ingen enkel og enhetlig teori: ”Den framstår snarere som ulike, men beslektede teorier, og det vil være mer beskrivende å omtale disse teoriene som et sosiokulturelt perspektiv” (Skaalvik og Skaalvik 2005:56).

Et sosiokulturelt læringssyn har sitt utspring i pragmatismen, beskrevet i 3.2.3. Fra et pragmatisk syn oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening, der mennesket selv bidrar til å skape eller konstruere kunnskap. Konstruksjonen skjer i møte mellom mennesker som engasjerer seg sammen i praktisk problemløsning (Lillejord, 2002). Læring på denne måten kan sies å være en prosess som skjer inne i det enkelte mennesket. I dagens bilde vil vi si at Lev Semenovich Vygotsky er representant for, og faktisk grunnlegger av, den sosiokulturelle retningen innen pedagogikken. Hans teorier ser psykologi og pedagogikk i nær sammenheng, og han fant det lite meningsfylt å skille de to fagområdene. Vygotsky hentet ideer om barns utvikling blant annet fra sveisiske Jean Piagets (1896-1980) psykologiske teorier og franske Emile Durkheim (1858-1917) sin sosiologiske teori (Bråten, 1996).

Sosiokulturelt læringssyn kjennetegnes ved at kunnskap skapes eller konstrueres innenfor en kulturell ramme, i sosiale og språklige kontekster og i interaksjon eller dialog mellom mennesker (ibid.). Bråten beskriver blant annet teorien ved å si at ”...den kulturen barnet lever i,

bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden” (ibid.:56). Overført til klasserommet vil det ha stor betydning hvilken kultur det skapes i klassen, om en for eksempel ønsker å fremme samarbeid eller konkurranse. De sosiokulturelle teoriene legger stor vekt på elevens aktivitet, dialog mellom lærer og elev og refleksjon.

Vygotskys teorier omfattet tanken om *den nærmeste utviklingssonen*. Med dette mente han at man i undervisningen må ta hensyn til hvert enkelt individs utviklingshistorie og tilrettelegge undervisningen etter dette (ibid.:157). Han var imidlertid svært opptatt av at barnets muligheter til å bevege seg mot *nye ferdighetstrinn* er avhengig av at barnet *inngår i en sosial læringssituasjon*. Vygotsky ”...forstod undervisning som en dynamisk prosess basert på sosial interaksjon mellom lærer og elev” (ibid.:157). Han mente at ”...interaksjonen mellom læreren og eleven og mellom elevene fungerer som drivkraft i barnets faglig-kognitive utvikling” (ibid.:157).

Sett i sammenheng med tilpasset opplæring vil det dermed være naturlig å tenke at eleven skal få opplæringen tilpasset slik at han får utfordringer som er i tråd med elevens nærmeste utviklingssone. Eleven må få noe å strekke seg etter, slik at utvikling kan skje. Dette betyr at eleven skal arbeide med det han *nesten* behersker. På denne måten stilles det krav til at læreren må være veileder og gi nødvendig støtte til eleven i læringsarbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Teoriene legger med andre ord i stor grad opp til elevaktiviteter og dialog mellom lærer og elev. Man vil kunne si at sosiokulturell retning er konstruktivistisk, på samme måte som John Deweys (1859-1952) pedagogiske teorier. Deweys begrep *Learning by doing* innebærer læring gjennom praktisk arbeid der lærer som veileder legger merke til elevenes interesser og stimulerer dem til å løse forskjellige problemer. Elevenes arbeidsmåter skal være undersøkende, og elevens virksomheter skal bevege seg fra det konkrete til det abstrakte. Videre er det viktig at det undersøkende arbeidet er kollektivt, at man lærer å samhandle og legger vekt på en demokratisk oppdragelse. Denne måten å tenke på forutsetter at en ser på læring som noe som konstrueres i samspill med andre mennesker og at det er kontekstavhengig. Dewey mente at man må ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og å fremme samarbeid mellom elever (Steinshold og Løvlie, 2003).

Vygotsky mente det samme, nemlig at man må definere elevens videre potensial og la dette ”bestemme retningen for undervisningen” (Bråten:157). Bråten skriver at Vygotsky hevdet at:

”...barnets aktuelle ferdigheter alltid må forstås i relasjon til de ferdighetene det er på vei til å mestre, og at det er sosial samhandling som fungerer som drivkraft i denne prosessen. Dette pedagogiske prinsippet, i Vygotskys teori betegnet som den nærmeste utviklingssonen, konkretiserer forholdet mellom kollektiv aktivitet og individuell utvikling, og understreker at undervisning først og fremst er å forstå som en sosial, dialogisk prosess” (ibid.:158).

Mennesket er sammensatt i den forstand at den enkeltes evner (intelligens), erfaringer og forutsetninger for å lære spiller en viktig rolle, samtidig som omgivelsene rundt oss også spiller inn. Mennesket lærer ikke bare atskilt fra andre mennesker og upåvirket av omgivelsene rundt seg, tvert i mot så vil de aller fleste læringssituasjoner inneholde mange ulike faktorer som påvirker den som skal lære.

Piaget mente at man bør skape en generasjon som er klar for å lære nye ting i tiden og ikke bare reprodusere gammel kunnskap. Å bli kjent med egne læringsstrategier og *lære å lære* er viktig med tanke på fremtidens utfordringer i et komplekst postmoderne samfunn i rask utvikling. Deweys fokus på refleksjon og det å trekke inn elevene i refleksjonsprosesser er et moment en kan merke seg. *Den forandelige verden* (den postmoderne verden og kunnskapssamfunnet), som vi i større og større grad opplever at vi lever i, stiller mennesket overfor stadig nye problemer. Vi opplever uklare situasjoner der løsninger ikke er gitt på forhånd. Elevene må derfor etter min oppfatning øves opp til å kunne trekke med seg kunnskap fra ett område over i et annet ved å reflektere og trekke nye slutninger.

Målrettet, systematisk og reflektert tenkning, der en knytter erfaringer fra ulike retninger og setter disse sammen, vil medvirke til at man kan mestre nye situasjoner. Vi finner igjen tilsvarende tanker i *Stortingsmelding 30* (2003/ 2003) og i generell del i L-06. Formuleringer som går på at ”...vi skal utdanne ungdom med tanke på morgendagens arbeidsmarked, der prosess, vilje til endring og utvikling står høyt”, er tegn på at Deweys idealer er aktuelle i dagens skole.

3.3.3 Individet versus det kollektive

Man kan velge å studere fenomener ut fra et individualistisk synspunkt eller et kollektivistisk synspunkt. Individualismen tar utgangspunkt i det enkelte mennesket. Man vil forklare feno-

mener ut fra valg og forhold til enkeltindividet og individets motiver. Et kollektivistisk syn tar utgangspunkt i at det ikke er nok å årsaksforklare, en må også funksjonsforklare og ta hensyn til at mennesket inngår i et større sosialt system. Pragmatisme beskrevet i avsnitt 3.2.3, opphever skillet mellom individualisme og kollektivism. Her vil en ta hensyn til ”det sosiale individ” og bruke modeller avhengig av *kontekst* og hva en skal studere. Et pragmatisk syn vil legge vekt på at menneskene er sosiale vesener i et kommunikasjonsfelleskap. Å se mennesket både som individ og som en del av en helhet når vi tenker læring, må etter min oppfatning være avgjørende. Dette vil også kunne knyttes til Habermas (avsnitt 5.4) sin måte å tenke *elevenes livsverden*.

Abraham Maslow, humanistisk psykolog, er som kjent opphavsmannen til Maslows behovspyramide. Bakgrunnen for at jeg ønsker å trekke inn denne pyramiden er at jeg ønsker å framheve at sosiale behov (behovet for kontakt med andre, kommunikasjon, sosiale bånd og tillitsforhold) er rangert som nummer tre i pyramiden og dermed er en stor del av våre behov.

| |
|--------------------|
| 5.Selvrealisering |
| 3.Egoistiske behov |
| 3.Sosiale behov |
| 2.Trygghet |
| 1.Fysiske behov |

Figur 3.1: *Maslows behovspyramide*

Videre vil jeg også understreke behovet for trygghet, egoistiske behov (behov for å føle egenverdi, selvrespekt og respekt fra andre) og selvrealisering (behov for å utnytte sine evner og anlegg). Å få dekket sine behov kan vi knytte til i hvilken grad en kan bli motivert, i dette tilfellet i læringsarbeid. Om eleven føler at opplæringen er meningsfull vil ofte henge sammen med om den er tilpasset elevens faglige og sosiale ståsted. Om opplæringen gir mulighet til å utnytte evner og anlegg og i tillegg gir en sosial tilhørighet i en trygg kontekst, vil utgangspunktet for læring kunne oppleves som godt.

3.4 Lærerens rolle

Mange forskere innenfor pedagogikk slår fast at *læreren* er den aller viktigste faktoren når det gjelder læring. En god lærer skal være engasjert, en god veileder, formidler, motivator og en

god rollemodell både når det gjelder faglig og sosial kompetanse. Alfred Oftedal Telhaug, Thomas Nordahl, Terje Ogden, Gunn Imsen, Anne-Lise Arnesen, Peder Haug, og Sølvi Lillejord er noen av dem som har skrevet om *lærerens profesjon* og betydning for læringsarbeidet i Norge. I den generelle delen i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* finner vi at "...lærerens viktigste læremiddel er de selv" (ibid.:12). Dette understreker hvor mye lærerens rolle vektlegges. Telhaug (2005) skriver i avsnittet *Den gode læreren gull verd* at: "Alt avhenger av læreren!" (ibid.:142). I denne sammenhengen viser han også til at elevenes prestasjoner i stor grad varierer fra klasse til klasse, altså avhengig av læreren.

Ofte opplever vi som arbeider i skolen at det debatteres omkring hva det vil si å være en god lærer. Betyr det at en er en lærer som har omfattende faglig innsikt, eller er det en lærer som er mest opptatt av pedagogikken og elevperspektivet? Slike spørsmål hører vi stadig. Gunn Imsen (2006) skriver at et godt utgangspunkt for læring er en kombinasjon av å være opptatt av elevenes trivsel og samtidig vise evne til refleksjon, ha faglig innsikt og ha evne til å planlegge og variere undervisningen og å stille krav/ forventninger til elevene. Hun sier at: "...det er ingen motsetning mellom *kunnskapslæreren* og *omsorgslæreren*. Det blir ingen god undervisning uten av begge disse forenes" (ibid.:352). At lærerrollen er sammensatt finner vi også i *Læreplanverket* (2006). Her står det i del 1 at lærer skal være: "...igangsetter, rettleider, samtalepartner og regissør" (ibid.:12). Videre finner vi at: "En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget" (ibid.:11).

I følge Geene (1995) framstilles *lærerens engasjement* som "...det viktigste som kreves for virkelig å kunne være en støtte for elever i vår tid" (Arnesen, 2003:22). Arnesen (ibid.) framhever betydningen av at læreren kjenner den enkelte elev så godt at han kan møte elevens behov, vise empati og kunne støtte eleven der det trengs, både faglig og sosialt. Imsen (2006) trekker også fram lærerens engasjement og vektlegger dette. Dagens skole har i mange tilfeller overtatt en del av de oppgavene som tidligere ble ivaretatt i hjemmet. Det stilles store krav til lærerne når det gjelder å hjelpe og støtte elevene både faglig og psykososialt. *Danning av mennesket* er en stor del av lærerens hverdag.

Læreren som klasseleder er en innfallsvinkel som jeg også ønsker å trekke inn. For å kunne skape et godt kollektivt klassemiljø med en følelse av fellesskap, er det av grunnleggende betydning at lærer leder klassen på en god måte. *Klasseledelse* dreier seg etter min oppfatning om å se den enkelte elev med de ulike sterke og svake sider, og å kunne la alle elevene bidra i

fellesskapet ut fra sitt eget ståsted. Videre handler det om å skape trygge rammer for elevene, slik at det skal være ”ufarlig” å bidra. Med dette mener jeg at det må være aksept for ulikheter i klasserommet. Klasseledelse består også av struktur, systematikk og forutsigbarhet.

3.4.1 Lærerens pedagogiske bevissthet

Når jeg ønsker å drøfte temaet pedagogisk bevissthet i et eget avsnitt, er det fordi jeg mener at det her ligger en del av svaret på hvorfor mange lærere opplever å ikke lykkes, eller å ikke komme i gang med å tilpasse opplæringen. *Usikkerhet* om hvordan man skal gripe an opplæringen blir av mange trukket fram som en årsak til at man mener man ikke lykkes. For å kunne jobbe profesjonelt med elevenes læringsarbeid krever det en god innsikt i det faget som utøves, nemlig pedagogikk. Jeg har i flere sammenhenger snakket med nyutdannede lærere eller læreskolestudenter. De fleste snakker om *fagene* de tar, med dette mener de fagområder som norsk, matematikk og engelsk. Det er få som snakker om *pedagogikken* som inngår i studiet og som utgjør en stor del av lærerutdanningen. Jeg har også møtt den samme innstillingen blant erfarne kollegaer, og dette er noe som opptar meg sterkt. For en lærer vil pedagogisk kompetanse etter mitt syn være den viktigste kompetansen en innehar. Vi vet fra forskning at faglig kompetanse er nødvendig, men vi har vel alle opplevd å ha lærere som kan sitt fag til fingerspissene, men som likevel ikke evner å veilede elever eller å formidle og dele kunnskapen med elevene. Jeg ønsker imidlertid å nevne at faglig kompetanse kan være avgjørende for i hvilken grad lærere evner å variere undervisningen. Jo større faglig trygghet, jo lettere er det å slippe seg løs som lærer. Bildet er dermed sammensatt og beviser igjen hvor innfløkt pedagogikk og teori rundt læring er. Mange faktorer påvirker oss som lærere.

Som lærer er en selvsagt i sitt kunnskaps- og lærings syn preget av egen oppvekst og erfaring fra skolegang, lærerutdanning og lærerutdanningsinstitusjon. Ulike kulturer, påvirket av ulike teorier, filosofer og kunnskapssyn, er med på å prege oss i vår lærergjerning. I hvor stor grad en er bevisst på at disse faktorene preger egen praksis vil nok variere fra pedagog til pedagog. I et samfunn i rask utvikling bør man ha med seg en teoretisk historie inn i skolehverdagen. For å kunne forstå hva som skjer i samfunnet i dag, hvilke mekanismer som spiller inn og hva konsekvensene kan bli, må en kjenne til hva som ligger til grunn for endringene vi opplever. Lærings syn og pedagogisk praksis har vært gjennom en stor utvikling og forandring de siste årene. Vi kan i noen grad snakke om at skolen har gjennomlevd ulike pedagogiske paradig-

meskifter. Mange lærere vil kanskje oppleve at tilpasset opplæring og inkludering vil kreve andre pedagogiske innfallsvinkler enn hva som var tradisjon under deres egen skolegang.

Jerome Bruner (amerikansk psykolog, f. 1915) skriver, i artikkelen *Folks Pedagogics (Hverdagspedagogikk)*, om det synet på pedagogikk og måten å forstå menneskesinnet på som preger oss etter erfaring og opplevelser gjennom livet. Han kaller det folkepedagogikk og ønsker å beskrive hvordan disse oppfatningene preger oss i hverdagen. Han belyser utfordringer som oppstår ved at mange av skolens ansatte kanskje i for stor grad bruker sin egen folkepedagogikk i hverdagen og ikke har tilstrekkelig innsikt i faget eller et pedagogisk språk som gjør dem i stand til å kunne argumentere for og begrunne praksis når de blir møtt av en ”synsekultur” uten faglig forankring fra foreldre, media og kollegaer.

Det blir hevdet at det pedagogiske språket er ukjent for mange lærere i den forstand at det er for liten bevissthet rundt definisjoner av begreper og betydningen av disse, og at pedagogiske problemstillinger diskuteres for sjelden. Dette påpekes blant annet av Fevolden og Lillejord (2005) som sier at forskere innen pedagogikk i mange år har påpekt at skolen mangler et godt pedagogisk fagspråk. Å ha et fagspråk er viktig av mange grunner, særlig med tanke på å skape felles referanserammer. I skolen finnes det mye av det som blir kalt *taus kunnskap*. Med dette mener jeg erfaringer og kunnskap som det ikke settes ord på og som lærerne kanskje aldri deler. En årsak kan være at et felles språk mangler. En annen årsak kan være at det ikke legges til rette (organisatorisk) for å kunne dele erfaringer systematisk. Det er en utfordring for skolene hvordan de kan få tak i og å utnytte den tause kunnskapen som finnes i organisasjonen. Dette er noe jeg kjenner igjen fra min egen hverdag. Det brukes etter min erfaring for liten tid i skolen på pedagogiske diskusjoner, og i den grad en diskuterer opplever jeg ofte at lærerne har ulik bevissthet om, og legger ulik betydning i, innholdet i pedagogiske begreper.

Bevissthet rundt læringsprosesser og læringssyn kan bli avgjørende for om jobben som utføres blir vellykket, og ikke blir for tilfeldig eller framstår som lite gjennomtenkt. Det er fort gjort å falle for fristelsen og bli det som Tom Tiller (1990) kaller en *Kenguruskole*. Med dette mener han skoler der en hopper fra den ene retningen til den andre, ut fra trender i pedagogikken og etter påvirkning fra ulike ”guruer”, uten å reflektere nevneverdig over egen praksis. Et reflektert forhold til kunnskaps- og læringssyn vil derimot gjøre pedagoger og skoleledere bevisste på hvilke mål en ønsker å jobbe mot i organisasjonen når det gjelder elevenes læring. Jeg vil si det så sterkt som at barn og unges læring er for viktig til at en som lærer eller skole

kan *eksperimentere* for mye, uten at man sørger for en solid teoretisk forankring og nødvendig refleksjon. Dette handler i stor grad om å ta ansvar som pedagog.

Mange debatter har pågått omkring lærernes *profesjon*. Det hevdes læreryrket taper status og at lærerne i noen grad mangler en egen profesjon. Det diskuteres også hva som eventuelt kjennetegner profesjonen. Et bevisst forhold til fagområdet pedagogikk, et pedagogisk fagspråk og en yrkesstolthet vil etter min oppfatning kunne styrke oppfatningen av at lærerne har en profesjon.

3.5 Læreplan og læreplananalyse

I kapittel 2 skisserer jeg utviklingen i norsk skole og hvordan læreplanene har tatt opp i seg begrepet tilpasset opplæring gjennom tidene. I den sammenhengen vil jeg i noen grad avklare teori rundt forståelse og implementering av en læreplan. En læreplan vil være preget av en teoretisk oppfatning av hvordan læring skjer, for eksempel L-97 som bygger på sosiokulturelle læringsteorier. Videre har jeg vært inne på at læreplaner preges av ulike politiske diskurser, for eksempel når det gjelder om tilpasset opplæring skal ha størst vekt på individ eller fellesskap. I dette avsnittet skal jeg drøfte teori rundt hvordan eller *hvorvidt* læreplanen implementeres i skolene.

Jeg bygger mine betraktninger i stor grad på den amerikanske læreplanteoretikeren John I. Goodlads teorier (1979). Goodlad beskriver hvordan den *ideologiske læreplanen* som vedtas offentlig (*den formelle læreplanen*), oppfattes (*den oppfattede læreplanen*) og operasjonaliseres (*den operasjonaliserte/ gjennomførte læreplanen*) og til slutt erfares (*den erfarte læreplanen*).

Den formelle læreplanen er den læreplanen som blir behandlet og vedtatt i Stortinget. I begrepet *den oppfattede læreplanen* ligger hvordan læreplanen tolkes og forstås av lærere, skoleledere, skoleeiere og andre aktører innenfor skole. Hvordan læreplanen oppfattes vil komme til uttrykk blant annet gjennom kommunenes utviklingsplaner, skolens lokale planer og lærerens årsplaner. Den operasjonaliserte læreplanen forstår jeg som hvordan læreplanen *faktisk gjennomføres* i skolene. Dette vil blant annet komme til uttrykk i elevenes arbeidsplaner. Imsen (2006) poengterer at det nødvendigvis kan bli store forskjeller mellom den læreplanen

som vedtas og den som faktisk gjennomføres og erfares, *den erfarte læreplanen*. I avsnitt 3.3.2 vil jeg sette spesielt fokus på *den skjulte læreplanen*.

Det vil ikke nødvendigvis være enkelt å få tak i en læreplans *ideologi*. Ofte vil flere ideologier være representert i en læreplan, og det vil være sammensatte faktorer som ligger til grunn. Dette danner grunnlag for en studie alene. Imsen (2006) viser blant annet til at læreplanen fra tidlig på 1900-tallet i sterk grad bar preg av fokus på *lærestoffet*. Senere skiftet ideologien til en mer barnesentrert pedagogikk.

Imsen (2006) drøfter læreplaner og læreplanteorier. Hun viser til Stenhouse (1977) og angir følgende definisjon av en læreplan:

”En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved det pedagogiske opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (ibid.:223).

Denne definisjonen bygger etter min oppfatning opp under tanken om at læreplaner vedtas, oppfattes, operasjonaliseres og erfares. En læreplan gir rom for tolkning og ulike innfallsvinkler. Denne erkjennelsen er viktig å ha med seg når læreplaner skal operasjonaliseres. De ulike læreplanene (beskrevet i kapittel 2) har i ulik grad detaljerte føringer. I flere av læreplanene (f.eks. M-87 og L-06) legges det opp til stort lokalt handlingsrom. Skoleeiere, skoleledere og lærere bør derfor ha solid bakgrunn når det gjelder forståelse av samfunnsutvikling, lærings-teori og generell pedagogikk når en læreplan skal operasjonaliseres.

I følge Hilda Taba (Imsen, 2006) vil man kunne skille ut fire grunnleggende elementer i en læreplan, nemlig mål, faglig innhold, metode/ arbeidsmåte og organisering og evaluering/ vurdering. Denne tenkningen har fellestrekk med Bjørndal og Lieberg sin didaktiske relasjonsmodell som jeg har beskrevet i avsnitt 4.2.

Læreplaner og ulike læringssyn

I kapittel 2 kom jeg inn på hvordan ulike syn på faget pedagogikk og læring påvirker skolepolitikken, hvilke konsekvenser dette kan få på et område som tilpasset opplæring og hvordan skolen har utviklet seg i takt med samfunnet forøvrig.

Ulike læreplaner preges av ulike læringssyn, beskrevet i avsnitt 3.3. Den forrige læreplanen, L-97, bygde som jeg har vært inne på i stor grad på et sosiokulturelt læringssyn. Dette ga seg

blant annet uttrykk i at tema- og prosjektarbeid var gitt faste rammer. L-06 bygger nok også i stor grad på et sosiokulturelt læringssyn. Hølleland (2007) mener at L-06 representerer en middelvei. Dette beskriver han ved å trekke fram at *Kunnskapsløftet* fokuserer sterkt på ”tradisjonell kunnskap” samtidig som den: ”...bygger opp under tankegangen – og forskningen – som dokumenterer at læring er en prosess der den lærende selv må være aktiv” (ibid.:38). Jeg mener vi finner tydelige spor etter sosiokulturelle tanker i del 1 og del 2 av L-06. Mer utstrakt bruk av tema- og prosjektarbeid er nevnt under avsnittet om *Det arbeidende menneske*, og videre står det blant annet: ”Opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Det legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap og ferdigheter er noe de selv kan være med å utvikle” (ibid.:10). I *Stortingsmelding 30* (2003-2004), er uttrykk som refleksjon, samarbeid, fellesskap og elevmedvirkning hyppig nevnt. Dette er begreper som er forenlig med sosiokulturell læringsteori. Når det gjelder valg av arbeidsmetoder så legges det, i motsetning til i L-97, opp til lokal frihet. Den lokale friheten krever derfor, som jeg kommer inn på flere steder i oppgaven, en tydelig pedagogisk plattform. Skolene må ta bevisste valg, som igjen må være i tråd med intensjonen i de styrende dokumentene. Når det gjelder L-06 vil dette kreve en tilnærming på læring og læringsaktiviteter i tråd med prinsipper fra et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn der elevene i stor grad får *konstruere sin egen kunnskap*. Om dette læringssynet er forenlig med at opplæringen skal tilpasses *det enkelte individ* er noe jeg stiller spørsmålstegn ved.

Den skjulte læreplan

Når vi drøfter læreplanenes innvirkning på pedagogikken som blir utøvd i skolen bør man se nærmere på den såkalt *skjulte læreplanen*. Arneberg og Overland (2001) drøfter forholdet mellom den skjulte og den vedtatte læreplanen. Den vedtatte eller formelle læreplanen viser, i følge Arneberg og Overland: ”...den skolen vi arbeider for å realisere” (ibid.:21). Virkeligheten i norsk skole er i mange tilfelle ikke identisk med de føringene som ligger i den gjeldende læreplanen. Begrepet *den skjulte læreplanen* omfatter den praksis som elevene *opplever* at lærerne gjennomfører, det som Goodlad (1979) beskriver som den erfarte læreplanen. En har funnet at forskjellene mellom den formelle og den skjulte læreplanen har vært forholdsvis stor gjennom tidene. Det er grunn til å tro at man finner dette spriket også i dagens skole.

Lars Helle (2006) bruker begrepene fra Goodlads fem læreplanansikter. Sammenhengen er den samme som Imsen (2006) Arneberg og Overland (2001) skisserer, nemlig at den læreplanen som formelt vedtas, oppfattes og utøves ulikt av lærere. Dermed vil den læreplanen som

elever og foreldre opplever i praksis være det som blir viktig å få tak i. For å få tak i den skjulte eller erfarte læreplanen vil det, mest sannsynlig, kreves at det observeres i klasserommene. Observasjon i sammenheng med påfølgende intervjuer eller spørreskjemaer vil kunne gi et bilde av den skjulte læreplanen.

I følge undersøkelser (Grøtrud og Nilsen, 1999) vil en kunne oppleve at to lærere med ansvar for hver sin parallellklasse kan ha svært ulik praksis både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning og klasseledelse. Dette gjelder selv om lærerne i utgangspunktet underviser etter samme læreplaner, tar utgangspunkt i de samme utviklingsplaner og i utgangspunktet representerer det samme læringssynet.

Et sprik mellom formell og erfart eller skjult læreplan vil man sannsynligvis finne i mange skoler. For skoleeier og skoleledere vil det være en utfordring å gjøre dette spriket mindre. Hvordan man kan arbeide for å lykkes i dette og hvilke prosesser som må settes i gang, vil være grunnlag for en omfattende diskusjon. Jeg vil her bare konkludere med at et slikt sprik finnes, og at man må ta dette i betraktning når man skal forske på en skoles praksis.

I kapittel 6 framstiller jeg hvordan den oppfattede læreplanen operasjonaliseres og erfares i de to kommunene og de to skolene jeg har forsket på. Dette gjør jeg gjennom å studere offentlige dokumenter og ved å analysere intervjuene med lærere og elever. Jeg vil videre i noen grad synliggjøre den erfarte læreplanen sett gjennom tolkningen av *Elevundersøkelsen* i 2006.

3.6 Skoleledelsens rolle

Skoleledelse er sentralt når det gjelder å kunne skape en felles holdning og sikre en ønsket praksis i skolen. Om ledelsen ved en skole evner å skape en felles pedagogisk plattform og en forholdsvis lik tilnærming på pedagogiske utfordringer, vil etter min oppfatning være avgjørende for om man i det hele tatt kan lykkes i å gjennomføre tilpasset opplæring på en hensiktsmessig måte. Læreplanen (L-06) forutsetter, som jeg har vært inne på tidligere, en sosio-kulturell tilnærming på læring. Dersom lærere for eksempel ikke har en grunnleggende forståelse av hva dette læringssynet innebærer, vil *oppdraget* nødvendigvis bli utfordrende å gjennomføre. Skoleledelse innebærer mange ulike oppgaver. Jeg nøyer meg med å belyse skoleledernes rolle når det gjelder å skape en kultur preget av en felles pedagogisk forståelse med tanke på gjennomføring av tilpasset opplæring.

Sølvi Lillejord (2003) legger vekt på at en tydelig og målrettet skoleledelse med pedagogisk bevisst fokus er en forutsetning for å lykkes i pedagogisk utviklingsarbeid. Tilpasset opplæring vil for mange skoler være et satsningsområde de nærmeste årene. Det blir dermed skoleledernes oppgave å lede kollektive prosesser som sikrer en helhetlig tilnærming og gjennomføring av arbeidet med å gi elevene tilpasset opplæring.

Det er viet stor oppmerksomhet og lagt mange føringer mot skoleledelse og mot å skape lærende organisasjoner i reformen vi nå er inne i (R06). Førrige reform (R97) hadde også fokus på skoleledelse. Konklusjoner etter evaluering av R97 viste at skoleledelse fortsatt er et nødvendig satsningsområde. Kompetanseheving innenfor fagområdet skoleledelse har vært påkrevet, og er av stor betydning for å kunne lykkes med utviklingsarbeid i skolen. Med *Kunnskapsløftet* fulgte *Kompetanseløftet*. Innholdet i *Kompetanseløftet* viser etter min oppfatning at myndighetene har vektlagt kompetanseøkning når det gjelder skolelederne. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (innsatt oktober 2007) har ved flere anledninger uttalt at han vil sette skolering av skoleledere høyt opp på dagsorden.

Føringer, faglig støtte og veiledning fra kommunenivået kan være av stor betydning for å kunne lykkes i ledelsen av den enkelte skole. Området tilpasset opplæring er, som jeg kommer inn på flere ganger i oppgaven, svært sammensatt, og det kreves satsning og kompetanse på en rekke områder. Dagens organisering innenfor skolen, der ansvarsoppgaver skyves stadig lenger ned i systemet, krever mye av den enkelte skole og skoleleder. Kommunenivået kan i mange tilfeller avhjelpe situasjonen for skolelederne. Om kommunen lykkes i å komme fram til felles plattform, rutiner og føringer vil det i stor grad lette arbeidet på den enkelte skole. Mange lærere og skoleledere trenger kompetanseheving på flere områder. Om man tilbyr opplæring for grupper vil man sikre at flere innenfor samme skole og kommune får en felles plattform.

Skolelederne vil nødvendigvis i stor grad måtte stole på at lærerne gjennomfører undervisningen i tråd med gjeldende læreplaner og lokale bestemmelser som utviklingsplaner og lignende. Skolelederne må sette fokus på læringssituasjoner, formidle teori om læring og etter spørre planer utarbeidet av lærerne. Aktiviteter og prosesser i klasserommet er det imidlertid lærerne som står for. Om skolelederens oppfatning av hva som skjer av tilpasset opplæring er i tråd med lærerens og elevens oppfatninger, er et annet spørsmål en kan stille seg. Her vil en

nok kunne finne sprik mellom operasjonalisert og erfart læreplan. Dette er imidlertid ikke en problemstilling i denne oppgaven. Imidlertid ønsker jeg i noen grad å se på føringer som legges for tilpasset opplæring i skolenes og kommunenes utviklingsplaner (kapittel 6).

3.7 Drøfting

Det finnes ingen fasitsvar på hva som skjer i mennesket i læringsprosesser. Det er mange forhold og betingelser som spiller inn. Ulike mennesker vil reagere forskjellig i ulike læringssituasjoner og kontekster. Gunn Imsen (2005) beskriver kompleksiteten rundt læring og læringsteorier slik:

”De fleste teoriene befatter seg med bare en del av læringsfeltet, og vi må orientere oss i mange teorier om vi vil ha en mest mulig helhetlig forståelse av hvordan læring skjer. For det fins ikke én type læringsprosess og én altomfattende læringsteori. Læring innbefatter ulike prosesser, alt etter hva slags lærestoff og hva slags aktiviteter den innebærer. Ingen teori alene gir ”hele sannheten” (ibid.:163).

Vi vet at elever lærer på ulike måter. Elevene vil ha behov for å trene ulike læringsstrategier, bli kjent med sine egne læringsprosesser og etter hvert bli i stand til velge læringsstrategier og arbeidsmetoder ut fra hvilket stoff som skal innlæres. Ut fra kjennskap til elevgruppa kan læreren deretter legge opp til aktiviteter og læringsarbeid som fremmer læringen til den enkelte i et fellesskap. Hargreaves (2003) mener at dagens lærere må stimulere elevene til dypere kognitiv tenkning, dette vil også innebære metakognisjon rundt egen læring. Om en skal nærme seg området tilpasset opplæring med det utgangspunktet at en skal treffe elevene ”der de er” og deretter veilede eleven med det som utgangspunkt, krever det at en som lærer har god kjennskap til eleven.

Ulike pedagogiske miljøer vil ha ulike måter å nærme seg læring og problemstillinger knyttet til læring på. I diskusjonen rundt individ eller fellesskap når det gjelder tilpasset opplæring vil dette være viktig å belyse. Oppfatning av hvordan mennesket lærer, og av menneskesyn og elevsyn vil prege den praksisen en utøver og det miljøet en er en del av.

Selv har jeg erfaringer fra en skole som nok var preget av et behavioristisk syn på læring. Formidling og forsøk på å skape motivasjon ved belønning og straff var en del av skolehverdagen. Refleksjon over egen læring eller lærestoff var fraværende, likedan muligheten til å medvirke på eget læringsarbeid gjennom elevmedvirkning og dialog med lærer. I avsnitt 3.4.1 kom jeg inn på hverdagspedagogikken og at man i sin rolle som pedagog i stor grad blir preget av egne erfaringer og opplevelser. Det læringssynet og elevsynet en selv er preget av, kan

komme til å prege den måten man nærmer seg tilpasset opplæring på. Kan det være slik at når mange lærere opplever å ikke lykkes i å tilpasse opplæringen for elevene er årsaken at de selv er preget av et behavioristisk læringssyn, og føler at de ikke har kompetanse når det gjelder å tenke annerledes i planlegging og gjennomføring av undervisningen?

Det som etter mitt syn i stor grad skiller behavioristisk og sosiokulturelt syn på læring og læringsprosesser er at de behavioristiske teoriene bygger på at kunnskap er ”gitt” og kan ”overføres” fra en person til en annen. De sosiokulturelle teoriene på sin side, tar utgangspunkt i at læring også i stor grad er en sosial prosess påvirket av ”...fellesmenneskelig historie, aktuell kulturell virkelighet og undervisning” (Bråten:158). Vygotsky mener at kulturelle og biologiske faktorer virker sammen, det vil si at barnets gitte forutsetninger og det sosiokulturelle miljøet som barnet er en del av, begge er faktorer som spiller inn når det gjelder barnets utvikling og læring. En pedagog med et sosiokulturelt læringssyn vil gjerne legge opp til en elevaktiv undervisningsmetode. Pedagogen vil forutsette at læring er en prosess med hermeneutiske perspektiver. Dette innebærer at lærer i sin undervisning vil legge til rette for dialog, refleksjon og tolkning. Mappevaluering kan være et virkemiddel for å fremme læringsprosesser gjennom refleksjon. Med mappevaluering mener jeg en vurderingsform der det i stor grad er elevens *læringsprosess* som vektlegges. Eleven må reflektere og delta aktivt når det gjelder å vurdere sin egen læringsprosess (metakognisjon), innsats og sine egne resultater. Lærer har som utgangspunkt at eleven kommer til skolen med en viss grad av forforståelse og at denne forforståelsen har betydning når det gjelder utfallet av læringsprosessen. Ulik forforståelse hos elever og lærer vil gjøre bildet av ny kunnskap som produseres mer nyansert.

Lærerenes rolle og ulike læringssyn

I avsnitt 3.4 trakk jeg fram læreren som den viktigste faktoren i læringsarbeidet, både som pedagogisk, faglig og sosial ressursperson. Lærerenes rolle blir gitt stor betydning enten vi skjeler mot den ene eller den andre retningen når det gjelder læringssyn. Innen behavioristisk retning er læreren viktig fordi han er den som enten skal formidle eller forløse kunnskapen. Eleven skal nå fram til det læreren allerede vet. Sølvi Lillejord (2003) bruker begrepet monologisk paternalisme i forbindelse med behaviorisme: ”...lærer er kunnskapens budbringer (er den som kan og vet) og han forklarer, forteller og formidler. Eleven lytter, tar imot, bearbeider og forstår – eller forstår **ikke**” (ibid.:91). Hun sier videre at i og med at det empiriske kunnskapssynet bygger på erfaringer, burde dette tilsi at læreren ville velge undervisningsmetoder som gjør elevene aktive i prosesser der de skal erfare. Når lærere med et behavioristisk

læringssyn legger opp til aktive undervisningsmetoder har det likevel lett for å bli en situasjon der en annens erfaring formidles. På denne måten skapes det grobunn for *de evige sannheter* og den lærende blir fortsatt passivisert (ibid.). I denne sammenheng har jeg lyst til å trekke fram et utsagn fra en av elevene jeg intervjuet, han svarte når vi snakket om hvordan elever lærer: ”Vi er ikke tomme hoder som bare kommer for å lære - vi har våre egne meninger og vil være med på å bestemme arbeidsmetoder og slike ting”. For meg ble dette en bekreftelse på at læreren ikke må ha som utgangspunkt at eleven er en ”*tabula rasa*”.

Innenfor den progressive eller pragmatiske pedagogikken og det sosiokulturelle læringssynet blir lærerens rolle også framstilt som svært viktig. Elevaktiv undervisning med fokus på problem- og prosjektorienterte oppgaver, inspirert av Piaget, Dewey og Vygotsky, krever etter min oppfatning en lærer som framstår som tydelig, oppsøkende og faglig dyktig, *lærer som veileder*. Å nå fram til elevenes *nærmeste utviklingszone* vil kreve tett dialog mellom lærer og elev og ”...undervisningen vil, som Vygotsky hevder, være å forstå som en dialektisk prosess, der elevene både utvikles og der ny kunnskap skapes i et felleskap som i endret form igjen vil påvirke hver enkelt” (Bråten: 159).

Et paradoks er hvordan vi som lærere kan gi elevene tilpasset opplæring uten at det fremmer individualisme i for stor grad, og samtidig tar vare på grunntankene i skolen: felleskap, solidaritet, toleranse og likeverd. Etter mitt syn ligger mye av problematikken rundt tilpasset opplæring i dette spørsmålet. Hvilket læringssyn som er dominerende hos en lærer, en gruppe lærere eller på en skole, vil få konsekvenser for hvordan undervisningen legges opp. Dersom man mener at læring skjer i interaksjon og dialog med andre mennesker (sosiokulturelt læringssyn) vil læreren bestrebe å gjøre elevene aktive i læringsprosessene. Dersom læreren har et behavioristisk læringssyn vil undervisningen kanskje i stor grad foregå ved at lærer foreleser og at elevene sitter som tilhørere, og ved at lærer ”overfører egen kunnskap til elevene.” En lærer med et behavioristisk læringssyn vil kanskje mene at han ikke lykkes med tilpasset opplæring fordi han ikke har kapasitet til å legge opp undervisningen slik at han kan *undervise hver enkelt* av elevene ut fra elevens nivå. Når læringssynet innebærer at det finnes et rett svar på spørsmålene og at lærer er den som formidler sannheten, så sier det seg selv at å tilpasse opplæringen til alle elever uansett nivå vil bli en så omfattende oppgave at den vil oppleves som uoverkommelig. Noe av det samme vil kanskje en lærer med et kognitivt læringssyn påstå. En lærer med et konstruktivistisk læringssyn og som samtidig har et pragmatisk syn på kunnskap vil kunne gripe fatt i problematikken ved for eksempel å tenke hvordan hun kan

utnytte *fellesskapet* i klasserommet. Arbeidsmetoder som fremmer samarbeid, muntlig aktivitet, dialog og erfaringsdeling kan være aktuelle å bruke.

Lærerens rolle når det gjelder tilpasset opplæring er imidlertid sammensatt. En lærer vil ofte ikke ha et rendyrket læringssyn, men kanskje heller bruke en sammenstilling av flere måter å tenke læring på. På en skole vil en finne lærere med ulike overbevisninger. Lærere vil også ha et mer eller mindre bevisst pedagogisk ståsted. En lærerrolle der læreren er engasjert i eleven og legger vekt på å bli kjent med elevens sterke og svake sider, vil være et godt utgangspunkt når det gjelder å tenke tilpasset opplæring. Samtidig må man ta i betraktning at en lærerrolle lik den jeg har beskrevet er svært krevende å leve opp til. Mange lærere vil etter mine erfaringer av og til oppleve en følelse av å ikke strekke til. Her vil organisering av lærere i team kunne være en nøkkel for å møte de sammensatte utfordringene i skolen. I *Stortingsmelding 30* (2003-2004) vises det til en forskningsrapport der det kommer fram at: ”.. skoler som har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis i større grad enn andre klarer å gi elevene tilpasset opplæring” (ibid.: 85). Ved å arbeide i team vil en kunne dra veksler på hverandres sterke sider både faglig og sosialt, en vil kunne fordele arbeidet og lærerteamet vil kunne møte elevene med ”flere ansikter”. Med ”flere ansikter” mener jeg at ulike elever vil ha ulike behov og ulike opplevelser av hvilke lærere som motiverer, støtter og veileder dem best. Ved å arbeide i team vil en kunne ha anledning til å ta hensyn til disse ulikhetene i fordelingen av elever på kontaktlærere og lignende. Jeg erfarer at svært mange skoler velger å organisere lærerne i team nå. Tidligere var det vanlig praksis at lærere hadde ansvar for *sin klasse, sin time* og *sitt fag alene*. Denne organiseringen er etter mitt syn svært sårbar, fordi det forutsettes at læreren evner å opparbeide et godt forhold, og være en god støttespiller for samtlige elever i klassen. Vi vet at læreren kan ha avgjørende betydning for en elevs opplevelse av tiden i skolen. Om skoletiden blir et godt eller et dårlig minne i ettertid har nok sammenheng med måten eleven møtes på av læreren. Videre mener jeg at elevens erfaringer når det gjelder inkludering og mestring henger sammen med hvordan opplæringen er blitt tilpasset elevens faglige og sosiale nivå, og at dette også har betydning for inntrykket eleven sitter igjen med.

En god relasjon der lærer ser og bryr seg om eleven er nødvendig for at eleven skal føle trygghet og motivasjon i læringssituasjonen. Samtidig er lærerens faglige innsikt av stor betydning. En lærer som er trygg i faget sitt vil ha bedre forutsetninger for å variere, tilpasse og legge til rette undervisning på en måte som fremmer læring hos den enkelte elev, i motsetning

til en lærer som har mindre faglig innsikt. Læreren må også ha den nødvendige pedagogiske, didaktiske og metodiske kompetansen.

En kombinasjon av ulike undervisningssituasjoner vil, etter det jeg erfarer, i stor grad være det vi finner i norske skoler. *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen* (2006) gir også disse signalene. L-06 oppfordrer i del 2, *Prinsipper for opplæringen*, til variasjon i arbeidsmetoder og undervisningsopplegg. Selv om denne læreplanen ikke gir fastsatte rammer for arbeidsmetoder tolker jeg at L-06 i likhet med L-97 legger opp til elevaktive metoder. Dersom man skal nå målet om å ha varierte arbeidsmetoder og å oppnå variasjon i læringsarbeidet vil man som lærer nødvendigvis måtte kombinere elevaktive metoder, forelesninger, praktiske øvelser, diskusjoner, samtaler og lignende i tillegg til forelesninger. Variasjon blir etter min oppfatning et stikkord for å kunne nå elever med ulike forutsetninger og læringsstrategier. Som lærer vil man måtte være bevisst når det gjelder valg av metode og innfallsvinkler i læringsarbeidet. En pedagog må kunne trekke inn det beste og mest hensiktsmessige fra de ulike retningene ut fra mål, tema og kontekst forøvrig. Metodefriheten som følger av *Kunnskapsløftet* krever en teoretisk innsikt som gjør pedagogene i stand til å velge metoder som fremmer elevenes læring ved at de aktiviseres, involveres, motiveres og samarbeider.

Oppsummering

Kunnskap om pedagogikk, læringssyn, lærerrollen, implementering av læreplaner og skoleledelse er områder en må ha kunnskap om for å forstå kompleksiteten når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg mener at vektlegging av teori om læring, kunnskaps- og læringssyn har vært for liten i norsk skole og i lærerutdanningen. Dette kommer også tydelig fram i evalueringer av R97. For å kunne tilpasse opplæringen for elevene i et fellesskap kreves det etter min oppfatning at en har et syn på kunnskap og læring som går ut på at elever konstruerer sin egen læring og i stor grad lærer i samspill med andre (sosiokulturelt læringssyn). Det viser seg også at elevene har stort utbytte av selv å kunne være med på å utvikle målene for læringen (elev-medvirkning). Dette vil i noen grad også henge sammen med hvilke arbeidsmetoder en velger. Elevaktive metoder som prosjektarbeid vil, dersom det gjennomføres etter intensjonen, kunne oppfylle flere kriterier for elevaktiv læring. En lærer som er fullstendig overbevist om at barnet er som en *tom tavle* og der lærers ansvar er å ”fille på” kunnskap (behavioristisk læringssyn) dag for dag, eller har en oppfatning om at læring bare kan skje ved at ”den kunnskap som

er medfødt forløses” (kognitivt læringssyn) vil kunne oppleve at han ikke lykkes i å utnytte det pedagogiske handlingsrommet en har ved å kunne utnytte fellesskapet i en gruppe. Når vi i tillegg vet at skolene i stor grad ikke har lykkes i å lage gode rammer og strukturer som sikrer at nye undervisningsformer kan innarbeides systematisk så er fallhøyden stor i mange sammenhenger. Jeg ønsker imidlertid å presisere at arbeidsmetoder i seg selv ikke er tilstrekkelig for å oppfylle en intensjon om å tilpasse opplæringen for elevene.

Etter min oppfatning vil det, gjennom å studere læringsteori, være mulig å komme fram til noen faktorer som synes å virke positivt når det gjelder tilpasset opplæring. På samme måte kommer viktigheten av lærerens rolle tydelig fram. I *Forskningsrapport nr. 62 (2006)* skisserer Backmann og Haug en del forutsetninger som forskerne mener bør være til stede. Jeg vil trekke inn disse forutsetningene når jeg senere i oppgaven ønsker å komme fram til noen kategorier og trekke konklusjoner.

I kapittel 4 skal jeg gjøre rede for og drøfte ulike pedagogers forskning, oppfatning og tilnærming til kategorier og kriterier for tilpasset opplæring. Dette gjør jeg gjennom å beskrive ulike modeller for planlegging, gjennomføring og evaluering av tilpasset opplæring. Jeg vil også undersøke funn i *Elevundersøkelsen* som er rettet mot tilpasset opplæring.

4 Kategorier for tilpasset opplæring

Et samfunn i rask endring krever at man evner å tilegne seg ny kunnskap gjennom fortløpende forskning og utviklingsarbeid og kunne knytte nye funn sammen med tidligere erfaringer.

Etter å ha belyst prinsippet og begrepet tilpasset opplæring fra flere vinkler og kontekster (kapittel 1 og 2), og beskrevet og drøftet relevant teori (kapittel 3) vil jeg i kapittel 4 ta for meg ulike oppfatninger av hvordan tilpasset opplæring kan forstås i praksisfeltet. Dette gjør jeg ved å studere tidligere forskning. Jeg ønsker å drøfte kriterier eller kategorier som med stor grad av sannsynlighet kan fremme eller ha betydning for tilpasset opplæring. Disse vil bli retningsgivende for meg i arbeidet med innsamling og analysering av data.

Mange pedagoger og lærebokforfattere har kommet fram til kategorier og modeller når det gjelder planlegging og gjennomføring av læringsarbeid. Jeg velger å trekke fram Gunn Imsen, Thomas Nordahl, Erling Lars Dale og Jørn Inge Wærness og Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg. Nyere læreplaner har tatt tenkning fra disse modellene opp i seg. Dette gir derfor

etter min mening signaler om at vi som jobber i skolen bør nærme oss tilpasset opplæring ut fra disse modellene.

Mine foreløpige oppfatninger når det gjelder innholdet i, og forståelse av, begrepet tilpasset opplæring underbygges blant annet av funn i bakgrunnsdokumentene til Kunnskapsløftet *NOU 2003:16* og *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport 62* (Haug/ Backmann, 2006), *Elevundersøkelsen (2006)*, *Stortingsmelding 16 (2006-2007)* og *Kompetanse for tilpasset opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2007).

4.1 Elevundersøkelsen 2006

Elevundersøkelsen gjennomføres hvert år i landets skoler. Undersøkelsen gir en pekepinn når det gjelder forholdene det spørres om. I og med at undersøkelsen er frivillig kan jeg ikke tillegge den for stor verdi. Den viser imidlertid trender og signaler og er etter min mening nyttig i skolens evaluerings- og utviklingsarbeid. Høsten 2006 kom rapporten *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen* (Furre, H med fl). Jeg har valgt å drøfte noen funn i *Elevundersøkelsen* for senere å knytte dem opp mot mine egne funn. Elevundersøkelsen har også gitt meg noen ideer når det gjelder kategorier og utforming av spørsmål til intervjuene. I *Elevundersøkelsen* stilles det spørsmål innenfor tilpasset opplæring der hensikten er å avdekke om undervisningen er tilpasset elevens nivå, om eleven får støtte og hjelp, om elevene er med på å sette egne læringsmål, og om elevene får utfordringer som gjør at de får gjort sitt beste på skolen.

Analyse av Elevundersøkelsen fra 2007 viser at resultatene i stor grad er sammenfallende med resultatene fra 2006 (j.fr Utdanningsdirektoratets hjemmeside). Dette sier meg at analyser fra 2006 er relevante til bruk i min oppgave.

Faglig trivsel og inkludering

Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen (2006) gir noen klare funn. Et funn er at tilpasset opplæring fremmer faglig trivsel. Gjennom å få oppgaver som samsvarer med deres eget faglige nivå øker elevens mulighet for å oppleve mestring. En finner også en sammenheng mellom faglig trivsel og innsats. Faglig trivsel gjør at elevene yter mer på skolen. Analysen sier også at: ”..faglig tilpassing fremmes gjennom å gi elevene realistiske utfordringer, men også gjennom å legge vekt på medbestemmelse” (ibid.:79).

En finner imidlertid ingen klar sammenheng mellom sosial trivsel og innsats. Dette er et interessant funn i seg selv og kan være verdt en egen debatt. Slik jeg forstår analysen, kjennetegnes sosial trivsel i stor grad ved at elevene føler seg inkludert. Sosial trivsel fremmes gjennom tilpasset opplæring ved at elevene føler seg inkludert når de møtes med faglige utfordringer på sitt eget nivå. Analysen konkluderer med at ”..tilpassing av undervisningen på ulike måter bidrar til positivt læringsmiljø” (ibid.:81). Slik jeg tolker analysen mener jeg å kunne lese at også sosial trivsel, gjennom inkludering, fremmer tilpasset opplæring. I min tolkning gir dette signaler om at medbestemmelse og realistiske, faglige forventninger er faktorer som bør vektlegges i sterk grad for å få maksimalt utbytte av undervisningssituasjoner.

Motivasjon, elevmedvirkning og kjennskap til læringsmål

Elevundersøkelsen viser at elevenes opplevelse av hvor stor kjennskap de har til målene for det enkelte tema eller faget er mangelfull. Analysen konkluderer blant annet med at: ”Motivasjon henger sammen med medinnflytelse og kjennskap til mål” (ibid.:83). En stor del av elevene sier at de har liten medbestemmelse når det gjelder arbeidsplaner. Analysen viser heller ingen framgang når det gjelder elevmedvirkning fra 2005 til 2006. Dette gir signal om at skolene har stort utviklingspotensial når det gjelder å trekke elevene aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

Arbeidsmetoder

Elevundersøkelsen fra 2005 og 2006 viser i stor grad sammenfallende resultater når det gjelder variasjon i arbeidsmetoder. Skolene varierer i forholdsvis stor grad arbeidsmetodene, men har en utfordring når det gjelder elevaktive arbeidsmetoder.

Veiledning, hjelp og støtte

Elevene sier i at de i stor grad er fornøyd med den hjelp og veiledning de får fra lærere og medelever. En del av elevene på ungdomstrinnet sier imidlertid at de ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte. Tallene viser en negativ utvikling fra 2005. Dette viser at også på området *lærer som veileder* vil mange skoler ha stort utviklingspotensial. Vi vet at god veiledning er avgjørende for at en skal kunne lykkes med å tilpasse opplæringen

Utviklingssamtaler

Elevsamtaler er et virkemiddel for å lykkes med tilpasset opplæring. De fleste skoler gjennomfører minst to organiserte utviklingssamtaler pr. år. Elevenes vurdering viser imidlertid at bare atten prosent sier at samtalene er svært nyttige. I analysen indikeres det at skolene som en følge av dette bør legge vekt på ”...endring og styrking av kompetansen hos lærerne knyttet til elevsamtaler” (ibid.:62).

4.2 Ulike modeller og kategoriseringer

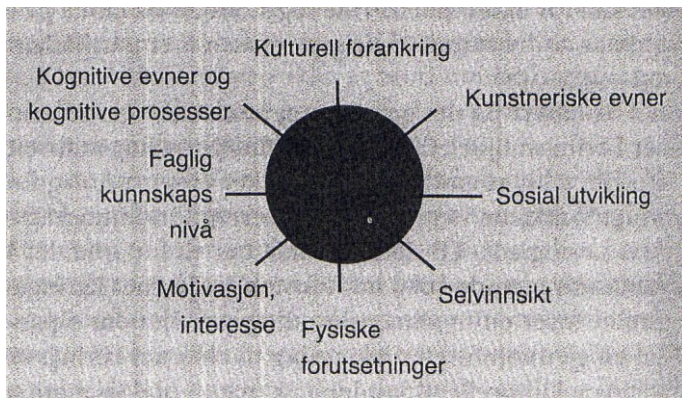
I dette avsnittet ønsker jeg å beskrive tidligere forskning på tilpasset opplæring. De modellene og forskerne som jeg viser til er etter min oppfatning i stor grad preget av et *pragmatisk* syn på læring. Denne innfallsvinkelen forutsetter at man tenker læring i et *felleskap*.

Backmann og Haug (2006) skriver om *smal og vid tilnærming* til tilpasset opplæring. Den smale forståelsen vil være rettet mot individet. En vil tenke tiltak, metoder og måter å organisere opplæringen på. Dette blir oppfattet som en pragmatisk (handlingsrettet) og instrumentell forståelse. Tilpasset opplæring i en videre betydning tar utgangspunkt i en helhetlig tenkning som preger hele skolen. En bygger på en pedagogikk eller ideologi som alle skolens aktører er en del av, og der målet er å gi alle elever en så god opplæring som mulig.

Imsen (2006) bruker i sammenheng med tilpasset opplæring begrepene *pedagogisk differensiering, organisatorisk differensiering og differensiering i forhold til lærestoffet*. Hun trekker fram variasjoner i fag, emner, mengde (kvantitativ- og breddedifferensiering) og vanskegrad, og hvordan dette kan organiseres i et fellesskap. Om de flinkeste elevene sier Imsen:

”I prinsippet innebærer tilpasset opplæring at de flinkeste elevene også skal ha utfordringer i samsvar med sine evner og anlegg. Alle elever har derfor krav på en rimelig progresjon, slik at de kan bringes videre i sin utvikling” (ibid.:311).

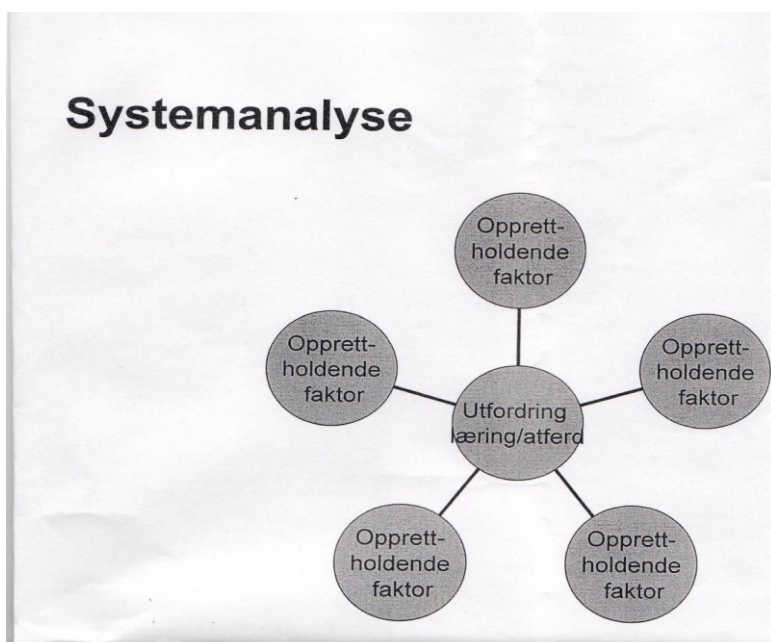
Imsen understreker at en differensiering og tilpassing i læringsarbeidet krever *planlegging og systematikk*. I modellen under beskriver Imsen de mange faktorene som spiller inn når det gjelder elevers forutsetninger for å lære. Hun er opptatt av at man må nærme seg *hele* eleven:



Figur 4.1: En modell for tilpasset opplæring (Imsen, 2005:356)

Thomas Nordahl (2007) legger i artikkelsamlingen *Kompetanse for tilpasset læring* vekt på den situasjonsbestemte undervisningen og systemteorien. Han beskriver *det enkelte individ i interaksjon med ulike sosiale systemer* (ibid.:58). Et system kan for eksempel være en klasse eller en gruppe, og poenget blir at individet alltid vil bli påvirket av og selv påvirke den situasjonen eller det systemet han er en del av. Sett i sammenheng med tilpasset opplæring vil dette være å se individet som en del av et fellesskap i lærings situasjoner. Faktorer som påvirker læringsarbeidet kan etter Nordahls beskrivelser knyttes til: "...innhold, struktur og arbeidsmåter i undervisningen, relasjoner mellom jevnaldrende, forhold mellom elev og læreren, klasseledelse og elevens trivsel" (ibid.:55). Nordahl skriver videre at "...det i liten grad kan identifiseres bestemte metoder eller løsninger for å fremme tilpasset opplæring. Det er i større grad konteksten og situasjonen i klasserommet som avgjør om opplæringen er tilpasset elevens erfaringer og forutsetninger" (ibid.:56). I sammenheng med min kategorisering er dette interessante refleksjoner.

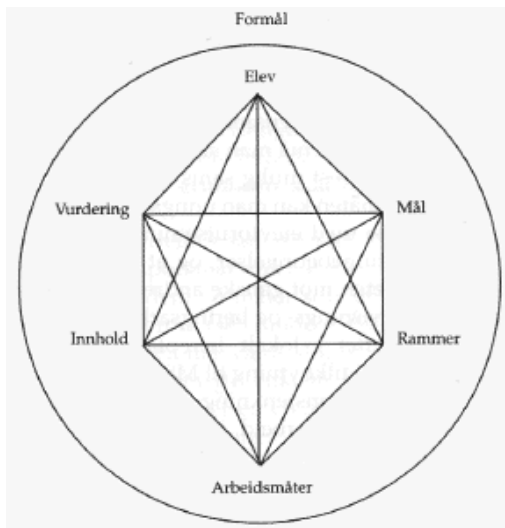
I forbindelse med utfordringer innenfor atferd har Thomas Nordahl brukt denne modellen for *systemanalyse*:



Figur 4.2: *Modell for systemanalyse* (Thomas Nordahl)

Jeg mener modellen vil være relevant når man tenker tilpasset opplæring. Ved å bruke modellen vil man kunne danne seg et bilde av hvilke faktorer som spiller inn når det gjelder elevens eller klassens læringssituasjon, en form for kartlegging av situasjonen. Ut fra en slik kartlegging vil man kunne se sammenhenger og behov, og i neste runde kunne sette inn aktuelle tiltak. Hvis en opprettholdende faktor for eksempel er manglende struktur hos en elev, en elevgruppe eller en klasse, vil læreren måtte gjennomføre tiltak som sikrer bedre oppfølging og rutiner. På samme måte kan vi tenke oss at stort sprik i faglig kompetanse eller urolig arbeidsmiljø er opprettholdende faktorer. Læreren vil da måtte justere rammefaktorene.

Den didaktiske relasjonsmodellen ble lansert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i 1978. Modellen synliggjør en helhet i undervisningen der mål, innhold, arbeidsmåte, vurdering, rammefaktorer og elevforutsetninger er nyttige verktøy for læreren når undervisning skal legges opp. De ulike faktorene henger nøye sammen og har betydning for hverandre. Faktorene vil også stå i forhold til hverandre når en skal planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring. En vil kunne ha et godt utgangspunkt for å tenke struktur og sammenheng i læringsarbeidet ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen aktivt.



Figur 4.3: *Didaktisk relasjonsmodell* (Bjørndal, B og Lieberg, S)

Dale og Wærness (2003) angir *sju grunnleggende kategorier* som viser en helhetlig måte for å tenke differensiering eller tilpasning. Kategoriene er; elevens læreforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering. Dale og Wærness mener at den enkelte skole bør arbeide med de sju kategoriene og relasjonene mellom dem.

4.3 Drøfting

I dette foregående har jeg hatt som mål å komme fram til kategorier til videre bruk i min undersøkelse om tilpasset opplæring. *Elevundersøkelsen* gir et inntrykk av elevenes opplevelse av undervisningssituasjonen de er en del av. Analysene gir noen interessante signaler om hva elevene opplever som fremmede for tilpasset opplæring.

Modellene jeg har valgt å bruke har et fellestrekk, nemlig at de understreker en sammensatt situasjon når det gjelder læring og læringsarbeid. De viser kompleksiteten som er tilstede når en tenker *helhet* i møte med elev og lærings situasjon. De kategoriene som jeg kommer fram til vil nødvendigvis måtte ”speile” den sammensatte lærings situasjonen som kjennetegner tilpasset opplæring.

Elevundersøkelsen

I *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen* (2006) kommer det fram noen tydelige signaler som sier noe om hvor viktig tilpasset opplæring er for både faglig og sosial

trivsel. Jeg har særlig festet meg ved faktorer som fremmer *motivasjon*. Opplevelse av *mestring, medbestemmelse / elevmedvirkning* og *kjennskap til mål* fremmer motivasjon hos elevene. Dette sier meg at *elevmedvirkning* må settes høyt på dagsorden. Når det gjelder medbestemmelse vil en av skolens utfordringer være å legge til rette for gode arenaer der dette kan skje. Regelmessige, forberedte elev- og foreldresamtaler, samtaler i basisgrupper og samarbeidsmøter mellom lærere vil være sentrale møteplasser. L-06 inneholder faget *Elevrådsarbeid*, kanskje kan dette faget være et redskap for å fremme medbestemmelse. Videre kreves det selvsagt å vite noe om hvordan en bygger gode *relasjoner* for å kunne lykkes i å gjennomføre gode samtaler og drøftinger. Rapporten viser nødvendigheten av at elevsamtalen utvikles, for at den skal oppleves som nyttig for elevene. Oppfølging og veiledning i læringsarbeidet er sentralt for elevens utvikling. Utviklingssamtaler som elevsamtale og foreldresamtale vil være arenaer der lærer og elev samtaler om elevens læring. I tillegg kommer uformelle samtaler i det daglig arbeidet. I følge *Elevundersøkelsen* opplever for mange elever i norsk skole at veiledningen fra lærer ikke er god nok. Årsakene til dette kan være mange, jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6 og 7.

Inkludering er en viktig faktor både når det gjelder faglig og sosial trivsel. Følelsen av å være inkludert fremmes både av faglige krav som er realistiske for eleven, og av et sosialt fellesskap. Realistiske *faglige forventninger* trekkes også fram i rapporten. Videre kreves det en *vid tilnærming* til tilpasset opplæring for å kunne oppfylle kriterier som tar vare på fellesskapet og styrker inkluderingen. Elevene skal kunne utvikle seg ut fra sitt eget faglige og sosiale nivå.

I intervjuene ønsker jeg å stille spørsmål som får elevene til å si noe om hvilke *krav* som stilles til dem faglig og sosialt. Hvordan elevene opplever *tilhørigheten* til klassen og hvordan de *trives* sammen med medelever vil også være momenter det har vært ønskelig å klarlegge.

Analysen kan i seg selv ikke ses på som en vitenskaplig undersøkelse, men jeg mener signalene som kommer fram når det gjelder sammenhengen mellom faglig og sosial trivsel, motivasjon og innsats er viktige å ta med seg i en debatt om hva som fremmer tilpasset opplæring. Analysen konkluderer med at tilpasset opplæring også "...handler om å sette seg egne mål og om å få utfordringer"(ibid.:79).

Kategorier

Etter å ha beskrevet funn i *Elevundersøkelsen* og i ulike modeller sitter jeg igjen med et inntrykk av hvilke kategorier jeg mener kan ha betydning for eller fremme tilpasset opplæring. De forutsetningene jeg har skissert gjennom modellene danner, sammen med funn i teori og bakgrunnsdokumenter, grunnlaget for hvordan jeg har kommet fram til kategorier til min studie.

I intervjuene har jeg de ulike modellene og oppfatningene som et bakteppe når jeg spør om hvordan lærerne legger til rette for tilpasset opplæring. Fellesneveren for de ulike kategoriene er etter min vurdering *individet i fellesskapet*. Det handler om å finne fram til en modell eller helhetlig tenkning omkring tilpasset opplæring der en som lærer kan skape noen rammer, se sammenhenger og skape en helhetlig lærings situasjon for elevene. Jeg har særlig merket meg hva elevene uttrykker gjennom *Elevundersøkelsen* når det gjelder blant annet betydningen av å kunne *medvirke* i egen læringsprosess. Videre har jeg gjennom å studere læringsteori fått økt bevissthet for betydningen av å lære som en del av et *fellesskap*. *Lærerens rolle* framstår som en avgjørende faktor i den forskningen jeg har konsentrert meg om og er derfor en naturlig kategori. Et mål med oppgaven er å undersøke om idealer og praksis samsvarer når det gjelder tilpasset opplæring, det ble derfor naturlig å ha *den erfarte læreplanen* som en egen kategori.

Jeg har valgt å dele tilpasset opplæring inn i seks kategorier, vedlegg 8. Disse seks kategoriene er:

| | |
|-----------|---|
| 1. | Fokus på tilpasset opplæring og forståelse av begrepet |
| 2. | Forholdet individ/fellesskap |
| 3. | Lærerens rolle |
| 4. | Læringssituasjonen |
| 5. | Elevmedvirkning |
| 6. | Den erfarte læreplanen |

Tabell 4.1: *Kategorier for tilpasset opplæring*

Når det gjelder kategori 1 ønsker jeg å få et innblikk i elevers og læreres oppfatning av innholdet i prinsippet og idealet *tilpasset opplæring*. Under kategori 2 vil det være interessant å

finne ut hvordan det jobbes for at alle skal være inkludert i fellesskapet. Kategori 3 vil innbefatte pedagogisk bevissthet, veiledning og samarbeid, og jeg vil forsøke å gi et bilde av hvordan disse områdene ivaretas og erfares. Kategori 4 dreier seg om læringssituasjonen. Her vil jeg konsentrere meg om kjennskap til mål og målformuleringer, studieplan og arbeidsplaner, kartlegging av elevenes faglige ståsted, lærer som veileder, variasjon og valgmuligheter når det gjelder undervisningsmetoder, arbeidsmetoder og læremidler. Videre ser jeg på forventninger som stilles til elevene, hensynet til elevenes ulike progresjon, og opplevelsen av å få oppgaver som tilsvarer elevens faglige nivå, mulighet for utfordringer og mestring og samarbeid mellom lærere og elever. I kategori 5 tar jeg for meg elevmedvirkning. Her vil jeg se på elevenes *reelle* medvirkning når det gjelder valgmuligheter; arbeidsplaner/ studieplaner, arbeidsmetoder og læremidler. Jeg vil også komme inn på elevsamtalen i noen grad. Under kategori 6 om den erfarte læreplanen ønsker jeg å gi et generelt bilde av opplevelser og erfaringer sett i sammenheng med prinsippet og idealet tilpasset opplæring.

Kategoriene kommer til syne i kapittel 5 om metode og i kapittel 6 under empiri. Jeg har behandlet og analysert elevers og læreres svar med disse seks kategoriene som utgangspunkt. I kapittel 7, der jeg konkluderer og oppsummer empiri og funn i offentlige dokumenter, har jeg også i noen grad brukt de seks kategoriene som utgangspunkt. På denne måten mener jeg å kunne gi et systematisk bilde av min oppfatning.

5 Metode

Problemstillingen i min oppgave kan ses på som todelt i den forstand at jeg undersøker innhold og praktisering av tilpasset opplæring både i offentlige dokumenter og blant aktører i skolene. Når det gjelder litteratur og offentlige dokumenter har jeg nøyd meg med å trekke ut essensen i innholdet uten å analysere i særlig grad.

Empiridelen består av intervjuer med lærer og elever, med påfølgende drøfting knyttet opp mot teori og egne erfaringer. Jeg har også undersøkt og drøftet kommunenes og skolens utviklingsplaner. I kapittel 5 beskriver jeg planlegging av intervjuene, hvordan intervjuobjektene ble plukket ut og hvordan intervjuene ble gjennomført. Videre redegjør jeg for hvordan intervjuene ble analysert, bearbeidet og tolket.

I forskning vil noen prinsipper være overordnet. Jeg vil trekke fram David Hume (1711-1776) som sier at forskning skal beskrive hvordan noe *er* og ikke hvordan noe *bør være*. Når det gjelder å mene noe om hvordan verden *bør være* så må dette tilkomme politikere og ”menigmann”, mener han. Vitenskapen skal bidra med å *beskrive deler av virkeligheten*. Max Weber (1863-1920) er ofte den som forbindes med begrepet *verdifri* når det gjelder vitenskap. Med dette mener han at vitenskap skal søke *sannhet*, ikke *mening*. Samfunnet må kunne stole på at resultater som legges fram er resultat av en objektiv analyse. Dette perspektivet har jeg hatt som bakteppe under min studie.

Som nevnt tidligere er jeg ansatt på den ene skolen jeg har forsket på under studien. Jeg har derfor lagt ekstra stor vekt på anonymisering i oppgaven. Hovedgrunnen til at jeg valgte å forske på egen skole er at jeg har et overordnet ønske når det gjelder å knytte teori og praksis sammen i hverdagens erfaringer. Jeg ønsker også at organisasjonen jeg er en del av skal kunne dra nytte av min studie. Slik jeg vurderer det har det ikke bydd på store problemer å skulle forske på egen skole. Som forsker skal en opptre rederlig. For meg har det vært en selvfølge å bestrebe å ikke blande roller. Jeg beskriver imidlertid noen problemstillinger i avsnittet om metodekritikk.

5.1 Begrunnelse for valg av metode – kvalitativ forskning

Innenfor forskning skiller vi i hovedsak mellom to metoder: *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Kvantitativ metode bygger i prinsippet på naturvitenskap, mens kvalitativ metode bygger på humanvitenskap (beskrevet i avsnitt 2.1). Fordelen med kvantitativ metode er at en kan nå mange flere aktører enn man vil kunne gjøre ved å bruke kvalitative metoder. Kvantitative metoder som ofte benyttes er: strukturert observasjon, strukturerte intervjuer og spørreskjemaer. Kvantitative design vil en velge dersom en ønsker å generalisere. Å kunne trekke konklusjoner fra ”noen til alle” vil være sentralt, og man vil ofte ønske å utlede eller bekrefte teorier fra forskningen. Andre kjennetegn ved denne tilnæringsmetoden er at man samler inn data fra et stort antall enheter, at forskeren er strukturert og entydig i sine spørsmål og står ”utenfor” objektet (dvs forholder seg helt nøytral/ objektiv).

Jeg har valgt en *kvalitativ tilnærming* på studien min. Jeg ønsket å gå i dybden og å få fram et bredt bilde av virkeligheten. Det var et mål for meg både å få tak i levde erfaringer, det vil si i hvilken grad elever og lærere *opplever* opplæringen som tilpasset. Jeg har i tillegg et mål om å

få tak i hvordan tilpasning har kommet til uttrykk og blitt tolket i skolehistorisk og læreplan-teoretisk sammenheng. Metoder en benytter i kvalitativ forskning kan være: feltundersøkelse, deltakende observasjon, dybdeintervjuer og tekstanalyse. Jeg har valgt å samle data fra aktører i skolen gjennom å intervjuer et gitt antall lærere og elever.

En fordel med å velge kvalitativ metode er at man har mulighet til å omformulere, presisere og revidere problemstillingen underveis. Det kan komme fram opplysninger som kan føre til at den opprinnelige problemstillingen blir mer relevant dersom den forandres i noen grad. I kvalitativ forskning vil analyse og tolkning av data skje både i løpet av dataproduksjonen og etter at innsamlingen er avsluttet. Underveis vil det komme opp momenter og problemstillinger som det vil være naturlig å trekke med seg videre i prosessen. Ulempen ved å velge et kvalitativt design er at resultater kan være vanskelig å generalisere til en større populasjon. I mitt tilfelle får jeg kun et innblikk i *to* skoler, og dette ”dypdykket” er også begrenset i og med at jeg nærmer meg kun et utvalg aktører. Resultater fra kvalitativ forskning vil ikke kunne kvantifiseres (tallfestes), eller kunne anses statistisk representativt. Resultatene vil imidlertid gi meg grundig innsikt i et avgrenset område og i et antall informanternes livsverden. Jeg vil også kunne få noen ledetråder som kan tolkes opp mot teori, og dermed gi mening. På den annen side vil metoden innebære at tolkningen kan bli subjektiv, dvs at jeg (forskeren) legger egen forforståelse inn i resultatene. En kan med andre ord risikere at en ”finner det en ønsker å finne”. Forskerens (min) dømmekraft og vurderingsevne blir sentral. Bevisst bruk av teori vil i noen grad kunne hindre at tolkningen blir subjektiv.

Erfaring fra tidligere arbeid og studier har gjort meg bevisst på at dersom en vil skaffe seg et så tydelig bilde av virkeligheten som mulig, er kombinasjonen kvantitativ og kvalitativ metode, å triangulere, ofte det som fungerer best. Jeg ønsket derfor i noen grad å trekke inn en kvantitativ undersøkelse, *Elevundersøkelsen* fra 2006, for å skaffe meg noen generelle inntrykk og finne flere sammenhenger. Disse sammenhengene var det naturlig å trekke med seg når intervjuene skulle gjennomføres. Jeg har valgt å bruke den generelle analysen av *Elevundersøkelsen* som utgangspunkt. Alternativet kunne vært å studere resultatene fra de to skolenes. Dette ville imidlertid blitt svært tidkrevende. Kvantitative data er i min oppgave å betrakte som en hjelpefunksjon i forhold til de kvantitative studiene. I kapittel 4 redegjorde jeg for en del generelle funn i *Elevundersøkelsen* med dette for øyet.

5.2 Intervju som metode

Kvalitativ forskning ved intervju stiller krav til intervjueren, og stor grad av sosial samhandling er nødvendig. Det er avgjørende at forskeren skaper god kontakt med dem hun skal samle inn data hos. Som intervjuer må en være bevisst på maktforholdet som oppstår mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Særlig vil dette gjelde i situasjoner der en voksen intervjuer barn, som i mitt tilfelle. I en intervjusituasjon vil det kunne oppstå situasjoner som krever etisk bevissthet. Det kan komme fram opplysninger der intervjuer vil være i tvil om hun kan sitte alene med funnene i etterkant eller som hun mener hun bør la andre få innsikt i funnene.

Når man skal analysere og tolke de data man har fått inn, vil typen av spørsmål i intervjuene være av stor betydning. Lukkede spørsmål vil naturlig nok være enklere å analysere enn åpne. Ved å stille åpne spørsmål vil man i stor grad måtte tolke svarene og objektiviteten i resultatet vil kunne komme i fare. Problemene rundt åpne kontra lukkede spørsmål vil være noen av de samme som man finner når man sammenligner kvalitativ og kvalitativ metode. Åpne spørsmål vil beskrive temaene i dybden og gi en nærhet både til tema og person som intervjues. På den annen side vil personens livsverden komme til uttrykk på en måte som kan gjøre tolkning komplisert. Lukkede spørsmål vil automatisk skape en større avstand mellom spørsmålsstiller og den som svarer. På den annen side vil disse spørsmålene i større grad være preget av presisjon, og man kan i mye større grad generalisere svarene.

Mange av mine informanter er mindreårige (elevene). Jeg søkte derfor NSD om tillatelse i forkant av intervjuene, og la fram forskningsdesign og intervjuguide. Søknaden ble godkjent, vedlegg 1 og 2. Totalt har jeg gjennomført tolv intervjuer (fjorten med de to pilotintervjuene).

5.2.1 Utvalg av informanter

Skolene

Jeg har samlet data på to ungdomsskoler. I tillegg har jeg studert skolenes og kommunenes utviklingsplaner. Begge skolene ligger i trenivåkommuner, og skolesjefene i begge kommuner er kjent med studien. På forhånd sendte jeg henvendelse til skolens rektor, vedlegg 3. Jeg kjenner godt til begge skolenes praksis og valgte dem ut bevisst. Bakgrunnen for valget er at jeg visste på forhånd at begge skolene har fokus på tilpasset opplæring, og at de startet med *Kunnskapsløftet* allerede skoleåret 2005/ 2006. Dette har betydning for oppgaven, da tilpasset opplæring etter manges oppfatning er sterkere vektlagt i L-06 enn i L-97. Hvordan tilpasset

opplæring gripes an er, som jeg har vært inne på tidligere, forskjellig fra kommune til kommune og fra skole til skole. Ved å velge skoler i to ulike kommuner mener jeg å kunne få en viss bredde i funnene mine.

Begge skolene preges av at de har deltatt, og deltar, i ulike prosjekter innenfor pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg mente på forhånd å vite at skolene har tilnærmet *lik praksis* når det gjelder tilpasset opplæring og organisering rundt læringsarbeidet. Dette viste seg å stemme. Det ble derfor naturlig å ikke skille vesentlig mellom skolene, eller sammenligne dem i stor grad, under analysene av intervjuene. Inntrykkene jeg har fått lar seg derfor i stor grad behandle som en helhet. I og med at hovedmålet mitt er å synliggjøre kompleksiteten rundt tilpasset opplæring og å vise noen praksiseksempel, ønsket jeg å undersøke skoler som har opparbeidet erfaring med tilpasset opplæring. Disse skolene er i tillegg vant til å dele erfaringer med andre. Som profilerte skoler i hver sin kommune, mottar de blant annet skolebesøk og lærerstudenter fra høyskoler. Dette medfører at de i stor grad de må sette ord på og begrunne egen praksis.

Lærere

Lærerne er valgt ut etter variasjon i ansiennitet, alder, utdanningsnivå og kjønn. Jeg har intervjuet tre lærere på hver skole. Lærerne er valgt ut av rektor og jeg ba ham om å plukke ut lærere som på best mulig måte skulle representere *mangfoldet* i lærergruppa. Totalt har jeg intervjuet 6 lærere (inkludert pilotintervjuet, se avsnitt 5.2.5).

Jeg valgte å intervju lærerne enkeltvis. Grunnen til dette er at lærerne skulle slippe å komme i en situasjon der de blir påvirket av hverandres svar, eller blir opptatt av å svare ”rett”. Som lærer kan en nok i et gruppeintervju komme opp i situasjoner der en føler at en må forsvare sin egen praksis overfor en kollega eller snakke ut fra en ”ønsket” situasjon (formelle føringer og styrende dokumenter). Jeg ville at lærerne skulle gi et inntrykk av den *opplevde og reelle* situasjonen (virkelighetsoppfatning). Dersom jeg hadde valgt å intervju lærerne i grupper eller team ville jeg imidlertid kunnet utnytte den fordelen som jeg beskriver hos elevene, nemlig at de sammen kunne hjulpet hverandre fram til nye formuleringer og meninger. På den annen side unngår jeg kanskje på denne måten at de vil måtte gi ”forventede” svar.

Elever

Jeg valgte å intervjuere elevene i grupper. På forhånd sendte jeg en forespørsel til elevene og elevenes foresatte, vedlegg 5. Jeg mener det virker mer avslappende for elevene å være flere sammen. Når *en* snakker vil det også være naturlig for andre å ”melde seg på” og lettere komme med innspill. Slik mener jeg at jeg får et *bredere* inntrykk ved å intervjuere flere sammen.

Jeg har valgt elever på 9. trinn fordi de har gjennomført *Kunnskapsløftet* siden 8. trinn. De har dermed lengre erfaring enn elevene på 8. trinn. For 10. trinns elever gjaldt fortsatt L-97. Det var derfor ikke aktuelt å velge dette trinnet, selv om 10. trinns elever naturlig nok er mer modne.

Elevgruppene ble satt sammen etter kjønn, kulturell bakgrunn (minst *en* tospråklig elev på hver gruppe) og faglig og sosialt nivå (over middels, middels og under middels nivå). Til sammen intervjuet jeg seks grupper à ca. fire elever, tre grupper på hver skole. Elevene ble valgt ut av trinnlederne i samarbeid med lærerne på trinnet.

5.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet etter samme mal for elever og lærere med enkelte ulikheter, vedlegg 6. Guiden er i hovedsak delt inn i 4 hovedområder: planlegging, gjennomføring, vurdering og evaluering av undervisningen. Innenfor områdene er det underpunkter som elevmedvirkning, samarbeid, mål og målsettinger, læring og læringsprosesser. Jeg ønsket i så stor grad det er mulig å stille tilnærmet de samme spørsmålene til lærere og elever, for å se om virkelighetsforståelsen spriker eller samsvarer.

Da jeg utarbeidet spørsmål til intervjuene tok jeg blant annet utgangspunkt i spørsmålene som finnes i *Elevundersøkelsen* (2006) om tilpasset opplæring. Læringsteori, teorien om læreplan og kommunenes utviklingsplaner er også bakgrunnsstoff. Jeg ønsket å ha fokus på de faktorene som forskere mener har betydning, for eksempel individ/ fellesskap, forventninger, ros, engasjement, systematikk, struktur, variasjon og så videre. Videre tok jeg for meg prinsippene som gjelder for opplæring i grunnskolen gjennom *Lov om opplæring* og *Kunnskapsløftet* (L-06). Gjennom disse dokumentene fikk jeg ideer til hvordan spørsmålene kunne utformes.

Spørsmålene var i stor grad strukturerte og konkrete, men der det ble naturlig underveis, og alltid i avslutningsfasen, la jeg opp til åpne spørsmål. Jeg har i tillegg til de planlagte spørsmålene i stor grad brukt oppfølgingsspørsmål for å kunne utdype svarene.

Jeg har bevisst brukt en omfattende intervjuguide (ca. en times intervju). Dette har sammenheng med at tilpasset opplæring er et omfattende og sammensatt område der mange faktorer spiller inn. Jeg så det derfor nødvendig å stille spørsmål med ulike innfallsvinkler. Jeg ønsket å danne meg et helhetlig bilde av situasjonen. Intervjuguiden viste seg å være nyttig i arbeidet med kategoriseringen under bearbeidingen av intervjuene. Selv om guiden i utgangspunktet ikke er bygget opp rundt de seks kategoriene jeg valgte ut som mest sentrale (avsnitt 4.3), ble den et logisk verktøy for meg.

Pilotintervju

Utkastet til intervjuguide piloterte jeg først på en enkeltelev, senere på en elevgruppe sammensatt på samme måte som ved de planlagte intervjuene, og på en lærer. Etter å ha gjennomført pilotintervju på elevgruppen fant jeg at intervjuguiden hadde et for stort antall temaer. Jeg omarbeidet intervjuguiden i forholdsvis stor grad. Pilotintervjuet ga meg ideer til forandringer som i etterkant har vist seg nyttige. Den største forbedringen var at grupperingen av spørsmål kom tydeligere fram, og at intervjuet dermed fikk bedre sammenheng.

Etter å ha bearbeidet guiden for elevene falt det naturlig med forandringer også i spørsmålene til lærerne. I pilotintervjuet med læreren opplevde jeg at guiden fungerte forholdsvis funksjonelt. Dette fikk jeg bekreftet i samtale med læreren i etterkant, kun små justeringer måtte til. Jeg valgte derfor å bruke pilotintervjuet som et av de planlagte intervjuene.

5.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2007 etter oppsatt plan. Jeg opplevde velvilje og positiv innstilling fra alle involverte parter (elever, lærere, trinnledere og skoleledere). Jeg ble tatt godt imot og de hadde lagt godt til rette praktisk. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd (diktafon).

Jeg kom raskt i kontakt med elevene og jeg oppfattet dem som tillitsfulle. Jeg merket, som jeg hadde forutsett, at elevene utfylte hverandre når de svarte. De så ut til å oppfatte situasjonen

og spørsmålene positivt. De satte hverandre på sporet og kom med nye innspill etter hvert som de fikk ideer fra hverandre. Jeg opplevde at jeg kunne brukt mer tid på å trygge den ene gruppa ("under middels"). Under transkriberingen i etterkant synes jeg å høre at dette var ei gruppe der flere bar preg av lav selvtillit når det gjaldt egne skoleprestasjoner. Dette ga seg blant annet utslag i at de svarte i korte setninger uten å utfylle svarene sine. Jeg kunne ha kommet med flere oppfølgingsspørsmål for å avhjelpe situasjonen.

Hos lærerne opplevde jeg den samme tilliten som hos elevene. Jeg følte at jeg fikk god kontakt og at samtalen gikk flytende. Lærerne anerkjente spørsmålene mine; de syntes spørsmålene var relevante og begripelige. De satte også tydelig pris på at *noen hører på dem*, og sa blant annet at de syntes det var fint at jeg jobber med dette temaet: "...tilpasset opplæring er jo utfordrende for noen av oss". Jeg opplevde å få mailer og kommentarer fra enkelte lærere i etterkant der de takket for at jeg hadde intervjuet dem. Hos Kvale (1997) finner vi denne situasjonen beskrevet:

"...bare det at noen lytter til hva en har å si i en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre intervjuet til en unik opplevelse. På denne måten kan intervjuforskeren også gi noe til intervjupersonen" (ibid.:69).

I utgangspunktet mener jeg at temaet mitt er forholdsvis "ufarlig" i den forstand at det ikke bør være stor sannsynlighet for at alvorlige etiske situasjoner oppstår. Jeg opplevde likevel at det kom fram noen få utsagn som det var utfordrende å håndtere der og da. Dette var utsagn der lærerne snakket om egen utilstrekkelighet eller tilkjennega en kritisk holdning til hvordan ledelsen (på kommune- eller skolenivå) håndterer utfordringene rundt tilpasset opplæring. Fra elevene kom det enkelte utsagn som uttrykte kritikk mot enkelte lærere eller mot skolen. Slike utsagn er ikke direkte relevante i forhold til oppgaven, jeg har derfor valgt å utelate dem, også for å beskytte informantene.

Når det gjelder transkriberingen erfarte jeg at det kunne være vanskelig å skille elevene fra hverandre på lydbåndet. Det var også litt vanskelig å høre enkelte stemmer. Her burde jeg bedt informantene gjenta svaret når jeg opplevde svaret som uklart i utgangspunktet. For å sikre meg kunne jeg med fordel tatt bilder av elevene, eller selv uttalt navnene deres på båndet. Jeg ser imidlertid ikke dette som et stort problem da jeg jo i første rekke var ute etter *gruppas meninger*.

Oppbevaring av data

Lydkassetene jeg brukte under intervjuene ble senere brukt til avspilling og transkribering. De oppbevares i låst skap sammen med det transkriberte materialet. Etter avsluttet studie blir alt materialet tilintetgjort. Informantene er kjent med hvordan materialet behandles, vedlegg 3, 4, og 5.

Tilbakemelding til informanter

I november 2007 sendte jeg det transkriberte intervjuet, samt et utkast av kapittel 6 om undersøkelsen, til informantene (lærerne), vedlegg 9. Jeg ba dem lese i gjennom materialet og gi meg tilbakemeldinger dersom de hadde kommentarer. Jeg fikk tilbakemelding fra en av lærerne og det medførte at jeg endret på ett utsagn slik at informanten syntes det ble tydeligere (jeg leste opp det nye utsagnet for informanten). Det var positivt å få tilbakemelding på oppgaven. I møtet med informanten drøftet jeg på nytt utfordringer rundt tilpasset opplæring. At jeg ikke fikk flere tilbakemeldinger tolker jeg som at informantene kjenner seg igjen i framstillingen og er innforstått med min analyse.

5.3 Metodekritikk

Det vil være rom for diskusjon rundt de funnene og analysene en gjør i en studie. Dette gjelder også når en velger en kvalitativ tilnærning lik min studie. Funnene vil kunne gi et bilde av den opplevde virkeligheten ”der og da”, og sett gjennom øynene til et begrenset antall informanter. Målet med min studie er å undersøke tilpasset opplæring ved å gå i dybden og undersøke praksis ved to skoler. På denne måten vil en kunne finne noen *tendenser*, og en vil kunne komme fram til noen *betraktninger* som kan være relevante for lignende tilfeller. Dersom målet med oppgaven hadde vært å gi et bilde av den *generelle* situasjonen i norske skoler måtte jeg valgt andre tilnæringsmåter (kvantitative) og henvendt meg til en stor populasjon.

Kvale (1997) beskriver ulike kritiske problemstillinger når det gjelder kvalitativ forskning, blant annet det kritiske utsagnet: ”...kvalitativ intervjuforskning er ikke vitenskapelig, men avspeiler bare folks sunne fornuft” (ibid.:205). Til dette svarer Kvale at: ”Hva som er vitenskap tolkes og bestemmes i dialoger i det vitenskapelige samfunn”(ibid.:205).

Jeg velger å trekke dette litt videre ved å si at funn i kvalitative design kan være en spore til en videre diskusjon for leserne. På denne måten kan konklusjonene føre til en utviklingsprosess hos dem som velger å engasjere seg videre både blant enkeltindivider, i lærerkollegier og

i forskningsmiljøer. Videre mener jeg at ved å ha en ydmyk holdning til de funnene en gjør, og ikke ilegge dem større betydning enn at de viser et dybdeinntrykk innenfor et svært avgrenset område, så kan funnene fungere som inspirasjon eller en ”vekker” i framtidig pedagogisk utviklingsarbeid for leserne. I seg selv kan dette føre med seg positive ringvirkninger både vitenskapelig og i praksisfeltet.

En erfaring jeg har gjort meg etter å ha gjennomført intervjuene, er erkjennelsen av hvor utfordrende det er å forme de rette spørsmålene. Dette vil i hovedsak si de spørsmålene som skulle bringe meg til *kjernen* av det som for meg framstår som betydningsfulle faktorer ved tilpasset opplæring, nemlig det som angår *fellesskapet* i læringsprosessene, elevenes følelse av *inkludering* og opplevelse av *mestring*. Intervjuene har imidlertid gitt meg et overordnet bilde av den erfarte situasjonen. For å kunne komme inn til kjernen mener jeg at man kunne bruke *observasjon* som metode i sammenheng med intervju.

Verifisering

Verifisering vil si: ”...å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet”, (Kvale, 1997:47).

Validiteten i en undersøkelse kan forklares med om man *måler det man tror man måler*. Før undersøkelsen jobbet jeg forholdsvis grundig med teori omkring tilpasset opplæring. Som jeg har beskrevet tidligere utarbeidet jeg spørsmålene til intervjuene etter å ha satt meg inn i tidligere forskning. Om reliabilitet skriver Kvale: ”Reliabilitet henviser til hvor pålitelige resultatene er” (ibid.:47). Troverdigheten i mine data ivaretas blant annet ved at jeg har transkribert intervjuene i sin helhet, og i etterkant forelagt transkribert materiale og analyse for informantene. Utvalget av sitater og analyse og tolkning er imidlertid mine egne. I den grad jeg kan sies å ha drøftet reliabiliteten i funnene ytterligere så har dette skjedd i møte med veileder.

Noen vil kanskje kritisere meg for å forske på en skole der jeg selv er ansatt. I min holdning til hvordan forskning bør foregå, legger jeg imidlertid stor vekt på etiske spilleregler. Jeg vektlegger at data skal behandles med varsomhet, både for å beskytte informantene og av hensyn til seriositeten min som forsker eller student. Imidlertid vil det kunne være en kritisk faktor at jeg kjenner enkelte av informantene, om enn overflatisk. I slike tilfeller vil man kunne oppleve at intervjuforsker og informanter er forutinntatte og at dette vil prege innholdet i intervjuet og tolkning eller analyse. Resultatet vil kunne bli at man finner det man ønsker å fin-

ne eller at man tillegger informantene holdninger og meninger ubevisst. I analysen av intervjuene har jeg tatt høyde for feilkilder ved at jeg i så stor grad som mulig har sett lærere og elever ved de to skolene under ett. Jeg har i stor grad trukket fram svar som er sammenfallende og svar som jeg mener gir et størst mulig objektivt inntrykk. Svar kan koples direkte til meg eller min skole har jeg forsøkt å unngå. Jeg har brukt informanter blant lærerne som jeg ikke har jobbet tett sammen med. Elevene kjente jeg ikke fra før. Jeg innledet intervjuene på egen skole med å fortelle at det er viktig for meg at informantene snakket som om jeg ikke kjente til skolen og skolens innhold. Videre forklarte jeg at dette er viktig med tanke på min rolle som forsker og for sammenligningen mellom skolene. Mitt inntrykk er at både elever og lærere i stor grad løsrev seg fra våre vanlige roller. De tok oppgaven seriøst og behandlet meg som en forsker. Både lærere og elever ved skolen er vant til at skolen får besøk, og at de må redegjøre for praksis i ulike sammenhenger. Selv om min rolle selvsagt ikke kan sies å være helt objektiv så er min oppfatning at lærere og elever ønsket å gjøre en god jobb under intervjuet ved å opptre så objektivt som mulig. Det kom heller ingen kommentarer i retningen: "...men dette vet jo du alt om", eller "...som du selv er godt kjent med". Dette tolker jeg dit hen at informantene langt på vei opplevde situasjonen som en reell intervjusituasjon mellom forsker og informant.

Jeg mener at min problemstilling er forholdsvis ufarlig også i den forstand at jeg ikke trenger å forholde meg til *skolekulturen* i særlig grad. Dersom forhold innen skolekultur hadde vært vektlagt burde jeg valgt skoler som jeg ikke selv kan identifiseres med. Jeg mener skolekultur er en faktor man må ta hensyn til når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid, som for eksempel å utvikle praksis rundt tilpasset opplæring. Grøtrud/ Nilsen, 2001 har følgende beskrivelse på kultur: "Kultur er grunnleggende antakelser og oppfatninger som definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser" (ibid.:185). I denne oppgaven har jeg likevel valgt å ikke konsentrere meg om skolenes kultur. De uttalelsene som berørte skolekulturen i intervjuene har jeg bevisst valgt å utelate.

5.4 Databehandling og analyseform

Å analysere vil si å *dele noe opp i biter eller elementer*. Jeg vil i kapittel 6 *Presentasjon av min undersøkelse* gjengi og tolke lærernes og elevenes svar innenfor de utvalgte kategoriene.

Når en skal tolke kvalitative data kan man gripe det an på ulike måter. Problemstilling og mål for forskningen vil være det man tar utgangspunkt i når man velger å fortette, kategorisere, gjengi data narrativt el. En god problemstilling der indikatorer er klarlagt, vil kunne være en støtte under analysene. Før jeg startet arbeidet med å utarbeide spørsmål og intervjuguide la jeg vekt på å klargjøre hvordan jeg skulle analysere og gjengi data. I mine analyser var det naturlig å kategorisere funnene. Når man kategoriserer vil man trekke ut sammenfallende momenter fra de ulike områdene og kategorisere disse etter emner. På denne måten vil rapporten kunne gi et samlet inntrykk av informantenes oppfatninger innen et avgrenset område eller tema. I kapittel 4 beskrev jeg prosessen for hvordan jeg kom fram til kategoriene. Når jeg kategoriserte tok jeg utgangspunkt i de seks kategoriene som jeg valgte som mest interessante.

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende og skrev dem ned ordrett. I oppgaven ser jeg bort fra informantenes dialekt. Jeg har valgt å gjengi utsagnene på bokmål, dette både for å beskytte informantene og for å skape en helhet i gjengivelsene. Under transkriberingen benyttet jeg intervjuguiden som redskap slik at jeg samtidig fikk en form for kategorisering av svarene. Dette viste seg svært nyttig, da jeg under analyseringen av intervjuene fortløpende kunne sammenligne læreres og elevers svar innenfor samme tema. Senere trakk jeg ut og kategoriserte svarene som inngikk i de seks kategoriene mine. De seks kategoriene har vært styrende under hele prosessen. Kategoriene ble tydeligere for meg i etterkant av intervjuene, noe jeg vurderer som positivt og som kan tyde på at kategoriene er relevante.

Jeg har valgt å gjengi en del sitater fra intervjuene ordrett. Dette er sitater som jeg fant særlig interessante, eller beskrivende i forhold til problemstillingen. Slike sitater bidrar etter min oppfatning til å gjøre rapporten mer levende og gi et innblikk i informantenes *livsverden* eller opplevde virkelighet.

Hermeneutikk/ Forståelseshorisont

Innenfor samfunnsvitenskapen studerer man, som jeg var inne på i kapittel 3, mennesker og menneskeskapte fenomener. I hermeneutikken søker man ikke som i naturvitenskapen å finne ut hvordan verden *er* ved å lete etter årsaker. Vi sier at hermeneutikken er holistisk, det vil si at vi søker å forstå hele menneskets *livsverden*. Hermeneutikk som metode brukes i kvalitativ forskning innen den antinaturalistiske retningen. Menneskenes *livsverden* prøver vi å forstå ved å tolke mening. Imsen (2005) viser til Jürgen Habermas som skiller mellom systemverden (samfunnets økonomiske og politiske maktsystem) og livsverden. Habermas beskriver

livsverden på følgende måte: ”En verden sett fra deltakerperspektiv. Det er i livsverdenen at mening, solidaritet og identitet skapes gjennom kommunikasjon mellom samfunnsmedlemmer” (ibid.:61).

Et begrep som er svært sentralt innen hermeneutikken er forståelseshorisont. Føllesdal og Walløe (2000) beskriver forståelseshorisont som bevisste og ubevisste oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot. Innen hermeneutikken finner vi to ulike retninger: metodehermeneutikk og nyhermeneutikk. Innen metodehermeneutikk vil det være sentralt å vise hvordan vi skal *oppheve eller legge til side* forståelseshorisonten slik at vi skal kunne tolke uten forutforståelse. Innen nyhermeneutikk vil det derimot være et mål å *utvide horisonten* ved å ta hensyn til forutforståelse og tidligere tolkninger, med det som mål at man skal få ny, utvidet kunnskap og forståelse av mennesket. Innen metodehermeneutikken vil en gjennom å benytte den hermeneutiske sirkel som metode legge opp til en prosess der man *tolker deler inn i en helhet* slik at forståelseshorisonten forandres. Videre vil man kunne sette denne nye forståelsen inn i en helhet og på den måten oppleve ny forståelse.

Ut av dette kan vi slutte at når horisonten vår utvides skaper vi ny kunnskap, ved at vi får innsikt i et nytt område eller utvidet kunnskap innen et kjent område. Jeg mener det kan være viktig å ha en hermeneutisk tilnærming i kvalitativ forskning. Gjennom kvalitative intervjuer med åpne spørsmål vil man ha god mulighet til i noen grad å kunne få et innblikk i informantens livsverden.

I min forskning har jeg gjennom bevissthet rundt min forståelseshorisont forsøkt å legge vekk forforståelse i sammenheng med forskning på egen skole. Når det gjelder tolking av intervjuene har jeg forsøkt å *tolke deler inn i en helhet* for slik å kunne danne meg et helhetlig inntrykk.

5.5 Oppsummering

I metodekapittelet har jeg skissert hvordan jeg har valgt å studere *tilpasset opplæring* gjennom intervjuer med lærere og elever. Det viste seg nyttig å ha mulighet til å justere problemstillingen underveis. Innsikten i informantens erfarte virkelighet medvirket blant annet til at de seks kategoriene framsto som tydeligere for meg.

Refleksjon har vist seg å være av stor betydning for meg, og vil være betegnende for måten jeg har nærmet meg en konklusjon i oppgaven. Med det mener jeg at jeg har drøftet begrepet tilpasset opplæring med meg selv gjennom å *skrive* oppgaven, reflekterende skriving og hermeneutiske tankeprosesser. Gjennom å skrive kommer det fram nye tanker, og man ser mønstre og sammenhenger. Dette har vært tilfelle for meg i løpet av prosessen med analysering av data. Min prosess kjennetegnes videre ved at jeg i stor grad har skrevet mye for så å lese gjennom, forandre og kutte. På denne måten har jeg kommet fram til stadig nye erkjennelser.

Alvesson og Skölberg, (1993) beskriver reflekterende tolkning og definerer refleksjon slik:

”Reflektion handlar om att fundera kring förutsättningarna för sin aktivitet, att undersöka hur personlig och intellektuell involvering påverkar interaktionen med vad som beforskas. När man reflekterar söker man tänka kring premisser för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande” (ibid.:321).

6.0 Presentasjon av min undersøkelse

Formålet med dette kapitlet er å gjengi funn fra intervjuene med elever og lærere. Jeg ønsker å gi et inntrykk av deres erfarte virkelighet, slik at jeg skal kunne gi svar på om tilpasset opplæring oppleves som *ideal* eller *realitet* ved de to skolene. Jeg ønsker også, gjennom å studere kommunenes og skolenes utviklingsplaner, å kartlegge hva som finnes av føringer rundt tilpasset opplæring og hva som ligger til grunn for praksis i de to skolene.

Jeg har valgt å gjengi inntrykk og funn fra intervjuene i tre deler: funn fra lærerne (1), funn fra elevene (2) og en del der jeg redegjør for mine egne refleksjoner (3). Til slutt oppsummerer jeg funn og konklusjoner. Funnene er i delt inn i de seks kategoriene som jeg beskrev i kapittel 4: 1. Fokus på tilpasset opplæring og forståelse av begrepet, 2. Forholdet individ/ fellesskap, 3. Lærerens rolle, 4. Læringssituasjonen, 5. Elevmedvirkning og 6. Den erfarte læreplan.

Jeg har ikke i vesentlig grad sammenlignet skolene med hverandre i analysene, men trukket fram likheter og ulikheter i funnene uavhengig av skolene, med utgangspunkt i kategoriene.

6.1 Kommunenes og skolenes utviklingsplaner

Jeg har tatt for meg planer som gjelder i de to kommunene og skolene jeg har forsket på. I kommunenes og skolenes utviklingsplaner har jeg sett etter beskrivelser når det gjelder mål og tiltak som kommunene og skolene har når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg undersøker også sammenhenger som kan spores tilbake til læreplanen og andre sentralt fastsatte dokumenter, dette gjelder særlig læringssynet. Neste steg blir å finne ut om lærernes og elevenes opplevelser samsvarer med disse beskrivelsene (operasjonalisert og erfart læreplan).

Jeg har valgt å kalle kommunene Kroken og Sagen. Skolene kalles henholdsvis Krokskogen og Sagvolden. Når det gjelder Sagen kommune og Sagvolden skole var det vanskelig å innhente planer. Høsten 2007 fikk jeg imidlertid tilgang til skolens utviklingsplan for 2007-2009. Selv om planen er skrevet etter at jeg gjennomførte min studie velger jeg likevel å skissere funn fra denne planen da jeg mener det er nyttig for det helhetlige inntrykket i oppgaven.

I avsnitt 5.3 berørte jeg begrepet *skolekultur*. Hvordan skolene velger å tolke myndighetenes føringer og hvilke utviklingsområder skolene velger å satse på vil også i noen grad henge sammen med skolens kultur. Dette er imidlertid ikke noe jeg kan gå i dybden på.

Kroken kommune

I *Utviklingsplanen for skoleåret 2007 for Kroken kommune* finner jeg under *Den nye læreplanen K-06*:

”Det er et mål å øke elevenes læringsutbytte. Tilpasset læring er en forutsetning for økt læringsutbytte. Med dagens lave lærertetthet er det en enda større utfordring å få til tilpasset læring for elevene. For å kunne løse noen av utfordringene knyttet til tilpasset læring, bør det jobbes med at elevene trenger å lære om læring. Målene for den enkelte elevs læring må være tydelige, og elevene må få anledning til å velge arbeidsmetoder og ulik vanskegrad på oppgaver.”

I Kroken kommunes utviklingsplan og i informasjon til foresatte, *Informasjon om tilpasset læring og spesialundervisning* (2005), finner jeg at tilpasset opplæring skal være et overordnet mål overfor alle elever. Gjennom ulike og varierte arbeidsmåter, ulik vanskegrad på oppgaver, samtaler mellom lærer og elev og variasjon i gruppestørrelser og organisering skal utfordringer for å kunne gi tilpasset opplæring møtes. En forutsetter at det settes inn tiltak som observasjon og at det regelmessig gjennomføres kartlegging av elevene.

Utviklingsplanen angir også skolenes forventede overordnede læringssyn. Under *Pedagogisk plattform og verdigrunnlag* står det: ”Vi velger å støtte oss til nyere læringsforskning når planer for læringsarbeidet utarbeides. Den sosiokulturelle læringsteorien fremhever at elevene lærer best når de selv er aktive i læringsprosessen og konstruerer sin egen kunnskap. Videre finner jeg at: ”Lærerne må legge til rette for læringsaktiviteter som utfordrer eleven.”

Krokskogen skole

I Krokskogen sin utviklingsplan finner jeg under punktet *Den nye læreplanen* at et mål for skolen er å: ”...øke elevenes læringsutbytte gjennom stor grad av tilpasset opplæring.” Av tiltak som er beskrevet finner vi at skolen vil differensiere oppgavene i form av ulike veivalg i forhold til tre nivåer (å hente ut informasjon, tolke og reflektere), tilby kurs i kjernetid og fleksitid, variere organisering og gruppestørrelse, benytte portefølje- og mappemetodikk på alle trinn og videreføre arbeidet med å utforme gode og tydelige mål for elevene innen de ulike fagområdene. Klasseledelse er et område som angis som et utviklingsområde, og det skisseres også her ulike tiltak.

Sagen kommune

For grunnskolene har Sagen kommune denne visjonen: ”Elevene i Sagen kommune skal oppleve en skole der de blir møtt med åpenhet og tillit og opplever støtte og utfordringer i sin utvikling og læring”. Videre sies det at det i skolene i Sagen kommune skal være ”...rom for alle og blick for den enkelte” (Strategiplan for skolene i Sagen kommune 2005-2008). Dette er et uttrykk vi kjenner igjen i sammenhenger der tilpasset opplæring er beskrevet.

I Sagen kommunes strategiplan for skolene står det følgende om elevrollen, under *Tilpasset opplæring i en inkluderende skole – skole som lærende organisasjon*: ”Elevene skal være aktive i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen læring.” Tiltak: ”Systematisk bruk av utviklingssamtalen, arbeidsmåter som legger til rette for elevdeltaking, demokratiopplæring og oppøving av deltakelse i demokratiske prosesser” (ibid.).

Utover dette har jeg ikke lyktes i å innhente informasjon om grunnskolens satsning på tilpasset opplæring i denne kommunen.

Sagvolden skole

Som nevnt tidligere har vært vanskelig å få tak i en utviklingsplan for skolen som gjelder for 2006. Jeg har derfor støttet meg til en brosjyre som skolen bruker når de beskriver virksomheten sin. Under punktet *Lærende organisasjon* i skolens brosjyre finner jeg tilpasset opplæring beskrevet slik:

”For skoleåret 2005/ 2006 har vi følgende utviklingsområder: lærestiler, mappevurdering, kartlegging som grunnlag for tilpassa opplæring, nettbasert læring og elevmedvirkning. Vi gjennomfører digital kartlegging av alle elevene på 8. og 9.trinn innen grunnleggende ferdigheter. Resultatene analyseres og danner grunnlaget for tilpasset opplæring.”

I *Utviklingsplan for Sagvolden skole 2007-2009* finner jeg digital kartlegging som grunnlag for tilpasset opplæring under ”Utviklingsområder som nå er standardisert”. Planen skisserer fellesskapsløsninger, hovedsakelig i norsk for 8. og 9 .trinn. Tiltakene skal baseres på funn i *Kartleggeren* (dataprogrammet skolen bruker for å kartlegge ferdigheter i norsk, matte og engelsk) og *begrepsfokus i undervisninga* er særlig trukket fram. Dette underbygger min oppfatning etter intervjuene, og etter å ha lest skolens informasjonsbrosjyre.

Utviklingsplanen skisserer også ulike kurs som elevene har tilbud om under området tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er ikke nevnt under *Utviklingsområder for 2007-2008*. Klasseledelse er skolens hovedområde når det gjelder utviklingsarbeid. Skolen har hatt fagpersoner inne og har arbeidet med temaet over flere år. Dette er interessant i og med at klasseledelse er svært sentralt i alt læringsarbeid.

6.2 Organisering ved skolene

For å gi et innblikk i de valgte skolene ønsker jeg å skissere hvordan skolene organiserer læringsarbeidet. Organisering er *en* faktor når vi snakker om tilpasset opplæring. Organiseringen vil blant annet si noe om i hvilken grad skolen tenker individ eller fellesskap når opplæringen planlegges og gjennomføres. Opplysningene har kommet fram i samtaler med lærere og elever og gjennom skriftlig bakgrunnsmateriale fra de to skolene:

| Organisering | |
|---|--|
| Krokskogen skole | Sagvolden skole |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fleksibel timeplan som veksler hver uke, utgangspunkt i årstimer • Temaplaner som går over perioder fra 3-6 uker, utgangspunkt i temaårsplan • Fleksitid for elevene med tilbud om leksehjelp 8 timer pr. uke • I temaplanene står det læringsmål • Faglærerne har ofte delt vanskelighetsgraden inn i tre ulike nivåer, veivalg, (blå – gul - rød) der elevene får velge med hjelp fra veileder. I noen tilfeller er det flere nivåer (eks. lysblå). Elevene har også valgmulighet når det gjelder arbeidsmetode • Veivalgene kjennetegnes blant annet slik: blå vei: hente ut informasjon, gul vei: tolke informasjon, rød vei: refleksjon. Veivalgene gir også ofte valgmuligheter når det gjelder arbeidsmetode | <ul style="list-style-type: none"> • Timeplanen er den samme gjennom hele året • Studieplan som går over 3 uker, utgangspunkt i årsplan • Studieplanen angir for det meste arbeid som elevene skal jobbe med på egen hånd; hjemme og i studietimer • I studieplanen står det læringsmål • Faglærerne har ofte delt vanskelighetsgraden inn i 3 –5 ulike nivåer (alternativ 1, 2, 3 og evt. 4 og 5) der elevene får velge alternativ etter råd fra veileder. • Alternativene gir elevene valg når det gjelder vanskelighetsgrad, mengde og arbeidsmetode |

Tabell 6.1: *Organisering av undervisningen*

6.3 Kategori 1: Fokus på tilpasset opplæring og forståelse av begrepet

1. Lærere

Lærerne på den ene skolen mener alle tre at vektlegging av tilpasset opplæring er blitt sterkere de siste årene. Skolen driver systematisk opplæring og har fokus på tilpasset opplæring. To av lærerne mener at de har fått et klarere bilde av hva tilpasset opplæring er (den tredje mener hun hadde et klart bilde i utgangspunktet). Lærerne på den andre skolen hadde også klare meninger om hva tilpasset opplæring innebærer, men jeg opplevde at de ikke hadde jobbet så systematisk med innholdet og forståelsen av begrepet her.

Lærerne mener at det kan være vanskelig å få tak i innholdet i begrepet, og også hvordan oppdraget skal utføres i praksis. En lærer uttaler om begrepet:

Det er absolutt tydeligere oppe i hodet, og vi vil jo hele tiden tenke på det og finne ut ting som fungerer bedre, men vi kommer jo aldri til målet.

På spørsmålet om begrepet tilpasset opplæring er klarere for henne nå enn det var for noen år tilbake svarer en av lærerne:

Noe klarere er det kanskje ikke. Jeg har jo min formening om hva det er, men jeg tror vi er blitt flinkere til å jobbe med det og ha fokus på det.

En av de andre lærerne sier:

Det er klart jeg hadde hørt begrepet tilpasset opplæring før også, men hva det egentlig vil si har jeg nok brukt litt tid på å finne ut av og forstå og samtidig kanskje også å forstå behovet for, det er jo naturlig etter hvert som du får mer og mer kontroll over arbeidssituasjonen (lærer med ca. 7 års ansiennitet).

En lærer uttaler:

Tilpasset opplæring er for meg en del av den jobben jeg har som lærer. Det ligger i klasserommet uansett, og det handler om å legge til rette for den enkelte elev med bakgrunn i hvilke faglige og sosiale evner den enkelte elev sitter med.

2. Elever

Som jeg hadde forventet på forhånd hadde elevene ingen entydig oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. Elevene hadde imidlertid hørt begrepet nevnt, og flere av dem sier for eksempel at:

...alle elevene skal ha tilpasset opplæring og ...alle elever har krav på det eller som en elev sier: Lærerne har ikke sagt direkte hva tilpasset opplæring er, men vi har jo forstått det, når folk får forskjellig vanskelighetsgrad.

En av elevene beskrev tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring må jo være hvordan du lærer best liksom, eller hvordan du skal klare å tilpasse eller finne ut metoder som flest mulig lærer godt av da. Det er ikke hvordan det er lettest for læreren å si ting, men hvordan det er lettest for oss å fange opp ting liksom.

En annen elev skyter inn:

Fordel er at du får tilpassa etter hvor flink du er – hvis du ikke hadde vært så flink og det hadde vært et alternativ hvor det hadde vært kjempevanskelig da hadde jo det vært veldig kjedelig for da hadde du kanskje klart halvparten av oppgavene.

En elev svarer:

Er ikke det sånn blå, gul og rød gruppe? At på det nivået der så får du oppgaver som skal utfordre deg men samtidig ikke være for vanskelige, sånn at du skjønner dem og klarer å gjøre en bra jobb.

Denne eleven viser her til arbeidsplanene som brukes på denne skolen. Den samme eleven sier:

Det er ikke alle fag vi har det like mye i (han viser til fargedelingskodene blå, gul, rød) – det er noen fag der alle har det samme. Det blir jo litt sånn at læreren snakker med hver enkelt – det blir jo også tilpasset opplæring.

En elev sier at han tror tilpasset opplæring er for dem som har spesielle behov, for eksempel:

Funksjonshemma skal ha tilpasset opplæring. Da skjærer en annen elev på gruppa igjennom og sier: Nei, ikke enig! Man burde kanskje få opplæring om man trenger hjelp i et fag. Man burde jo få best mulig måter som man skal lære på.

De fleste sier at de har snakket om det på skolen og sett om det i nyhetene, men at de er usikre på hva som ligger i begrepet. De har imidlertid en forestilling om at det dreier seg om at elevene skal få jobbe på en måte der *de selv lærer best*, at tilpasset opplæring krever *god lærerdekning* og at elevene får oppgaver med *ulik vanskelighetsgrad*.

En elev satt i elevrådet, hun svarte:

Vi snakker ganske mye om tilpasset opplæring i elevrådet. Jeg tror det er veldig sentralt i Kunnskapsløftet og vi har mange undersøkelser som går på tilpasset opplæring (her viser hun blant annet til Elevundersøkelsen).

3. Mine refleksjoner

Hovedinntrykket etter dette spørsmålet er at elevene i mye større grad enn lærerne er opptatt at den *praktiske* betydningen av begrepet tilpasset opplæring. Mens lærerne snakker om *idealet* så kommer elevene fort innpå den *erfarte* virkeligheten. Lærerne mener de har en klar formening om hva *prinsippet* tilpasset opplæring innebærer. Når det gjelder hva tilpasset opplæring innebærer i praksis for dem som lærere, opplever jeg et sprik mellom skolene. På den ene skolen opplever lærerne at det jobbes systematisk med innhold og tiltak rettet mot tilpasset opplæring. På den andre skolen er dette mer tilfeldig, og lærerne etterlyser i noen grad mer kompetanse på området. Lærerne formidler en oppfatning av at det er vanskelig å leve opp til idealet tilpasset opplæring, men at de arbeider bevisst med det. Elevene på sin side er ikke så innforstått med *begrepet*, men resonnerer seg lett fram til hva tilpasset opplæring *betyr* for dem i hverdagen. Elevene trekker fram vanskelighetsgrad og variasjon og valg i metoder som

eksempler på tilpasset opplæring. Jeg finner helt klart at elevene *opplever* at opplæringen ofte er tilpasset men at det er vanskelig å sette ord på innholdet i begrepet.

6.4 Kategori 2: Forholdet individ/ fellesskap

1. Lærere

Opplæringen ved begge skolene skjer etter det jeg oppfatter i stor grad med utgangspunkt i å utnytte klassens eller gruppens dynamikk. Med dette mener jeg at det legges til rette for en organisering der elevene stort sett får opplæring gruppevis (dette kan være i klasser, på trinn eller i nivådelte grupper). Jeg velger å gjengi et eksempel fra den ene skolen der organisering av læringsarbeidet i matematikk beskrives slik:

I starten kjører vi undervisningen (matte) i de vanlige gruppene. Så kjører vi en test. Etter den testen ser vi hvem som har nådd målene og hvem som har litt å gå på for å nå målene. Så deler vi etter nivå, og så er de i den nivådelte gruppa si noen timer og så tilbake i den "flate" gruppa. Det er veldig fleksibelt dette her i forhold til at dersom de føler at det blir for tøft for dem på den vanskeligste gruppa så kan de bytte. Og motsatt om det er for lett. Så slik tilpasser vi der i den ordinære undervisningssituasjonen.

En annen lærer sier:

I teoritimene blir det mest forelesning om ulike emner. Da er alle samlet og får samme undervisning. Differensieringen kommer i arbeidsplanen der vi har veivalg. På kjøkkenet setter jeg av og til elever med tilnærmet like ferdigheter på samme gruppe. Eller jeg deler ut arbeidsoppgaver ut fra forutsetninger og differensierer på den måten. For eksempel om vi skal lage fiskegrateng med tilbehør og bake muffins på en gruppe, så setter jeg kanskje de svakeste elevene på baking som er den letteste oppgaven.

Fra samme skole fikk jeg følgende svar fra en lærer på spørsmålet om individtanken går foran fellesskapet:

Jeg synes ikke det går ut over fellesskapstanken, for elevene er gjennom de samme temaene. De finner bare ulike måter å løse dem på. Og det er ikke noen splittet klasse selv om det er tre ulike fargevalg. Jeg tror ikke elevene føler at de tilhører den eller den fargen. Det justerer seg fra fag til fag og fra tema til tema, sånn at det har aldri vært noe problem, iallfall ikke i den klassen jeg har, at de føler seg satt i bås fordi de velger ulike farger. Da går det heller ikke ut over fellesskapsfølelsen. Jeg tror jeg ville fått det samme svaret om jeg hadde spurt elevene.

Inkludering

Lærerne virker bevisste på at en organisering der elevene får velge nivå kan føre til stigmatisering. På begge skolene er det imidlertid slik at elevene velger nivå fra periode til periode. Det vil si at de kan være på ulikt nivå i ulike fag og de kan bytte mellom nivåene ut fra veiledning fra lærer og egen oppfatning. En lærer sier:

Jeg tror denne måten å jobbe på (3 veier) gir større mestningsopplevelser for elevene. Når de ser at de greier å gjennomføre en oppgave på sitt nivå, mot for at alle skal få samme type oppgave for da er det bestandig noen som får for lite utfordringer og noen som får for mange utfordringer slik at de ikke klarer å gjennomføre. Det er ingen god følelse det, å sitte og ikke komme igjennom en oppgave. Da er det mye bedre at de er gradert sånn at alle kan komme igjennom og se at de ser enden på en oppgave de har startet på.

Lærere sier også at elevene, i tillegg til veivalgene, får individuell veiledning der dette trengs. De er opptatt av at elevene ikke skal ”stigmatiseres inn” i en bestemt gruppe. En lærer sier om dette:

Elevene vet at dersom de velger blå vei (den letteste) kan de ikke få fire eller fem (viser til karakterene). Det er de fullt klar over. Det er ikke slik at de oppfatter seg som dum de som velger blå vei. Det var kanskje litt slik i starten, men nå er det slik at de vet at de får best mulig hjelp når de velger riktig vei.

En tredje lærer uttrykker seg slik:

Å variere arbeidsmetoder er bra for at elevene skal føle seg inkludert. Å høre på det elevene har å si og ta det de kommer med på alvor. Kanskje justere undervisningen.

En av lærerne sier følgende om hvordan hun opplever arbeidet med å få alle til å føle seg inkludert slik:

Så vi jobber veldig med det og prøver å styrke verdien av hver enkelt – at ”...du er ikke noe dårligere for det om du har en annen plan i det faget der”. Prøve å få dem til å forstå at alle har sine sterke sider. Men - ”...akkurat her og nå så tror jeg du må ha den målsettingen” – at de ikke får den oppfatningen at de er noe dårligere som menneske selv om de har en veldig tilpasset plan. Det er ikke alltid like lett, for de føler vel noen ganger at de blir sett på som dumme. Jeg jobber veldig mye med dette med de elevene jeg har i kontaktgruppa mi.

2. Elever

Det var utfordrende å komme fram til spørsmål som kunne få fram forholdet individ/ fellesskap hos elevene. Elevene skisserer imidlertid et system, eller en organisering, som tyder på at skolene de tilhører velger en tilnærming som fremmer fellesskapet når det gjelder å tilpasse opplæringen.

Elevene viser også tydelig at de har klassetilhørighet:

Det er egentlig ikke lov å kalle det klasser, men vi gjør det, det er a-teamet og b-teamet.

På den andre skolen bruker de klassebegrepet konsekvent.

Læringsarbeidet er noe ulikt organisert på de to skolene, men etter elevenes framstilling kan det kan virke som om det på begge skolene legges opp til mange felles aktiviteter i grupper eller klasser, samtidig som elevene får en del individuelt arbeid. På den ene skolen skisserer

studieplanen i størst grad de individuelle oppgavene, mens det på den andre skolen er slik at arbeidsplanen skisserer både individuelle oppgaver og felles aktiviteter på klasse- eller gruppenivå:

Det er blå, gul og rød gruppe i noen fag. I noen fag så deler vi slik at gruppene går i forskjellige rom.

En annen elev legger til:

Det er veldig bra at vi deler i blå, gul og rød gruppe i engelsk, for ellers hadde det vært helt håpløst – rød lærte ikke noen ting og blå slitt for å følge med (blå er lettest, rød er vanskeligst).

Inkludering

En elev sier når jeg spør om noen elever kan føle det negativt at de deles inn i grupper av og til:

De som har flest poeng på studieplanen i matte kommer på en vanskeligere gruppe. Denne måten er egentlig veldig bra, men det kan jo være litt nedlatende for dem som kommer på den dårlige gruppa. Det er jo bra hvis noen ikke kan det helt – jeg tror ikke det er så mange som tenker på det.

Elevene på den ene gruppa har følgende ordveksling:

Elev 1: *Jeg tror ikke folk ser ned på de som er på blå – men jeg tror kanskje at de oppfatter det selv.*

Elev 2: *Det er jo bedre å gjøre noe du klarer enn å bare gå rundt å kope liksom*

Elev 3: *Det kan jo hende at de føler at de presterer da, men jeg tror ikke noen går rundt og ser ned på folk som er på lavere gruppe.*

3. Mine refleksjoner

En av utfordringene når det gjelder tilpasset opplæring er det som angår organiseringen. Oppføringsloven setter begrensninger når det gjelder å dele elevene inn i faste grupper som kan virke stigmatiserende. Forskning viser at det er viktig for den enkeltes læring at man er i et miljø preget av mangfold, dette gjelder både kjønn og faglig og sosialt nivå. Det advares mot å la elever jobbe i grupper med elever kun sammensatt etter faglig kompetanse eller å legge opp til for mye individuelle aktiviteter. Dette er forhold jeg omtaler flere steder i oppgaven.

De to skolenes organisering legger etter det jeg kan forstå i stor grad opp til tilpasninger for *individet innenfor et felleskap*. Lærerne bestreber seg på å kjenne den enkelte elev godt nok til å vite på hvilken måte den enkelte lærer best, men lar det meste av undervisningen foregå i ulike former for grupper. Elevene jobber ofte med de samme oppgavene, men vanskelighetsgrad varierer. Elevene deles i noen sammenhenger inn i grupper på tvers av klassene ut fra faglige resultater. Delingen foregår imidlertid sporadisk og kan ikke sies å være en fast ordning. Fag og tema synes å styre en del av organiseringen.

Variasjon i å tenke individ og fellesskap er et stikkord jeg sitter igjen med. Lærere og elever er innforstått med at det er viktig å variere gruppesammensetting og arbeidsformer. Lærerne gir valgmuligheter og variasjon både når det gjelder organisering og innhold i læringen og læringsaktivitetene.

6.5 Kategori 3: Lærerens rolle

1. Lærere

En av lærerne svarer når jeg spør om hva som er det viktigste for å være en god lærer og lykkes i læringssituasjonen:

...få til et godt møte mellom lærer og elev. Et godt møte. Det er ikke alltid man får det til. Det er læreren som har det største ansvaret for å få til den gode kontakten.

Lærerne sier at de mener helt klart at tilpasset opplæring krever tett og hyppig dialog mellom lærer og elev, og at lærer må ha et bilde av eleven både når det gjelder faglig og sosialt nivå for å kunne tilpasse optimalt.

Pedagogisk bevissthet – lærerens profesjon

Lærerne jeg snakket med ga uttrykk for at de var interessert i elevenes læringsarbeid. En lærer viser dette i sitt svar:

Jeg er veldig opptatt av de elevene som vi ikke klarer å integrere nok i skolehverdagen. Jeg tar med meg litt for mye problemer hjem. Jeg klarer ikke å lukke døra på skolen og så glemme det.

Utsagn fra elevene der de vektlegger at lærerne *bryr seg* og at de *motiverer* dem og har *faglige forventninger* til dem bekrefter dette inntrykket. Eksempler på slike utsagn er:

*....lærerne brenner for at vi skal lære på nye måter
...at vi gjør morsomme ting i læringa gjør det mer morsomt å lære og at vi vil lære*

Lærerne mente imidlertid de kunne brukt mer tid på pedagogiske diskusjoner i lærerkollegiet, i dette tilfelle diskusjoner rundt tilpasset opplæring:

Vi kunne sikkert hatt en bedre diskusjon på hva vi mener med tilpasset opplæring. Vi har sikkert litt ulike meninger om hva det innebærer og hva det medfører men alle har det i bakhodet, det har de. Om vi snakker mer om det kunne vi kommet på nye ideer, men det blir ikke satt av noen fast tid til det på trinnet. Det blir satt av tid til det i fellesøkter på skolen – vi får smådrypp hele tiden.

En annen lærer sier:

.....og da bruke mest tid på fagsamarbeid og ta de store pedagogiske diskusjonene. Jeg kunne godt tenke meg å bruke mer tid på det, og spesielt da på tilpasninger. Vi har lett for å diskutere mye organisering, fysiske tiltak og tidsbruk og kalle det pedagogiske diskusjoner, uten at det nødvendigvis er det.

Samarbeid mellom lærerne

Praktisk samarbeid mellom lærerne oppleves noe ulikt på de to skolene, men alle lærerne beskriver imidlertid samarbeid som noe de ser på som viktig. Den ene skolen har avsatt fast tid hver uke til samarbeid mellom faglærere, og i tillegg har de fagsamarbeid på tvers av trinn i fellestida. På den andre skolen blir dette mer tilfeldig. En av lærerne ved denne skolen sier:

Vi kunne godt samarbeidet mer, men da er det dette med tida igjen. Det er vanskelig å finne tid på dagen der alle kan samarbeide.

En lærer beskriver at samarbeid kan være utfordrende:

Det kan også være utfordringer innenfor samarbeidet ved at vi er forskjellige som lærere. Noen er individualister mens andre ønsker å dra lasset sammen.

Lærer som veileder

Under intervjuene med lærerne kom det fram at de mener det er nødvendig med grundig *veiledning* av elevene i et slikt system som det de er en del av (med valgmuligheter for elevene når det gjelder nivåer og veier). Lærerne sier at de veileder elevene med tanke på valg av nivå. En lærer sier om hvordan han veileder:

Alle elevene får utdelt oppgavene og leser i gjennom. Så får de danne seg et bilde av hvilket veivalg de vil velge. De ser som regel lett hvilken vei de vil velge. Jeg som lærer vet, gjennom å ha hatt dem ei stund, hvilket nivå han ligger på. Dersom han ikke har valgt den riktige veien går jeg inn og veileder. Når eleven har gjennomført det veivalget jeg mener han bør være på, så ser han ofte etter hvert at han har valgt rett vei. (veivalg beskrives i avsnitt 6.1).

Lærerne sier at det kreves systematisk veiledning og hyppig sjekk av arbeidet til elevene og nivået de velger. Dersom det ikke gis anledning til dette, av ulike årsaker, mener lærerne det vil være vanskelig å forsvare denne måten å tenke tilpasset opplæring.

En av de andre lærerne ved denne skolen sier:

...det kan hende at vi har en fellesgjennomgang i forhold til det med veivalg og krav og si noe om hva vi krever av elevene. Eller at vi setter oss ned med eleven og foreslår oppgaver. Mange elever klarer det selv og da prøver vi å stikke innom eleven. Vi prøver å påvirke dersom vi syns en elev velger feil.

Begge skolene oppgir studietimer (arbeidstimer) som gode arenaer for veiledning. Den ene skolen har i tillegg en fleksibel organisering som blant annet innebærer åtte økter med fleksitid i uka for elevene. Om problemet rundt tidsbruken i veiledning svarte en av lærerne:

Man har nok tid til å snakke med elevene dersom man bruker fleksitida godt. Ellers kan det bli liten tid.

Lærerne er opptatt av å gi elevene god faglig veiledning, og understreker at dette krever at du kjenner dem godt:

Du må kjenne eleven veldig godt før du går inn og veileder. Jeg vil jo at alle skal strekke seg ut fra det nivået de er på, og jeg prøver å forklare dem hvorfor også – det er jo noen elever som er underyttere og de må du jobbe litt ekstra med for å få til å strekke seg litt. I basistid (tiden med basisgruppa) kan jeg veilede, da går jeg ofte i gjennom studieplanen og tar spørsmål om det er noe og rådfører og veileder. I studietiden så er jeg en veileder som er innmari viktig i forhold til arbeid og hvordan de skal gjøre arbeidet sitt.

En annen lærer uttaler:

...viktig at vi gir alle grupper (ulike nivåer) ulike utfordringer, sånn at de føler mestring i det de gjør – det er en utfordring hele tiden, du kan ikke stagnere der. Du må jo følge dem opp hele tiden.

2. Elevene

Elevene er opptatt av at læreren må være faglig dyktig for å kunne være en god veileder og støttespiller i læringsarbeidet. Videre trekker de fram at læreren må kjenne dem for å kunne veilede i arbeidsmetoder og valg av oppgaver. På spørsmål om hva som kan forbedre læringsarbeidet til elevene svarer ei jente at:

Lærerne skal være mer interessert i faget og bli flinkere til å lære bort og veilede deg og gi gode råd og sånn. Noen ganger føler du deg ”lost” – du veit ikke hva du skal gjøre. Da er det godt å ha en lærer som veit hva han driver med.

Jeg spurte elevene om i hvilke sammenhenger og hvor ofte de snakker med læreren sin, og om de synes de har nok samtaler.

Elevene svarer:

Ganske ofte egentlig, elevsamtaler og sånn, av og til i kontaktlærers time.

En annen elev svarer:

Det er nok foreldresamtaler, men vi kunne hatt flere elevsamtaler. Det hadde vært kjekt med flere samtaler, informasjon om hva lærer synes om deg. Vi kunne kanskje bli informert litt bedre om hvordan vi ligger an.

En elev uttaler om lærerens rolle:

Det er forskjell på lærerne – det er jo hyggelig også da når du vet at lærerne har forventninger til deg, at de synes du er flink – da er det litt ekstra hyggelig å jobbe.

Andre utsagn som viser at lærer som veileder har stor betydning:

Det blir gjennomskuet fort – etter noen dager (her viser eleven til et eksempel der han faller for fristelsen og velger er for lavt nivå). Første innlevering i 9. da tok jeg lette blå oppgaver. Da sa læreren at leverer du dette får du 2. Da la jeg på noen ekstra algebra stykker og da fikk jeg 5.

En annen elev sier:

Vi får mer oppmuntring vi – at hun kommer bort og sier at vi gjør det bedre enn vi viser akkurat der og da så vi kan bare gå høyere – og så hjelper hun oss hvis vi trenger det.

En tredje elev sier:

Får kanskje ikke alltid nok veiledning. Det hadde kanskje vært bedre om de hadde kommet en gang i løpet av studieplanen, ganske tidlig, bare for å gi oss et hint om hva vi burde velge.

Samarbeid mellom lærerne

Elevene opplever at lærerne kan tjene på å samarbeide mer. De opplever i for sterk grad å få ulike beskjeder eller at arbeidsmengde i fagene ikke alltid samsvarer med tiden de får til rådighet. De mener imidlertid at når det gjelder prøver og innleveringer har lærerne blitt ”flinkere” til å samarbeide. Elevene ved de to skolene har likevel samme oppfatning, nemlig at lærerne ikke alltid har tilstrekkelig samarbeid til at det kan oppfattes som et helhetlig opplegg. Det er interessant å høre at elevene opplever at lærerne samarbeider om å lage planene, men bare inntil en viss grense. Elevene gir sprikende svar, fra:

Ja det gjør de. Alle har samme oppgavene til: Det er litt opp og ned eller: Nei, lærerne samarbeider ikke.

Av og til kan elevene oppleve at lærerne ikke er hundre prosent lojale seg imellom. Dette gjelder særlig planlegging av prøver og innleveringer. De opplever også at lærerne i de ulike fagene legger opp til for mye arbeid i sine egne fag, i forhold til den totale arbeidsmengden som elevene får. Elevutsagn:

De jobber sikkert sammen, men de gir forskjellige beskjeder og frister og sånn.

En annen elev svarer:

Det virker litt sånn at lærerne bare tenker på sitt eget fag. At de ikke har sittet sammen og planlagt når vi skal ha innlevering. Men det har blitt bedre, det er ikke så galt liksom.

Opplevelsene til elevene er samsvarende på de to skolene. På begge skoler opplever elevene noen lærere som samarbeider godt og noen som kunne samarbeidet bedre.

3. Mine refleksjoner

Jeg oppfatter at lærerens rolle vektlegges sterkt både blant elever og lærere ved de to skolene. En elev brukte begrepet ”lost” om en situasjon der han opplever at han står fast og trenger hjelp. Det føles da positivt å få støtte av en faglig dyktig lærer. Dette underbygger synet om at lærer som veileder har en viktig rolle. For å kunne gi god veiledning til en elev som føler seg ”lost” er det nødvendig med både faglig kunnskap og kunnskap om den enkelte elevs sterke og svake sider når det gjelder læring og læringsstrategier.

Ved begge skoler vektlegges tett oppfølging av elevene og struktur i organiseringen. Elevene trekker i tillegg fram lærerne som en faktor som gjør at de trives på skolen. Det var nesten rørende for meg å høre hvor stor pris elevene i mange tilfeller setter på lærerne sine. De forteller historier som kan tyde på at lærerne i stor grad lykkes i å motivere dem i læringsarbeidet ved at de stiller forventninger, ser dem og støtter dem. Flere elever trakk også fram at lærerne er flinke til å gi dem utfordringer som passet deres nivå. Dette sier meg at læreren må kjenne elevene sine godt. Lærerne på sin side ga meg et inntrykk av at de virkelig *ønsket* at elevene skulle lære.

Samarbeid mellom lærerne

Lærerne ved begge disse skolene er organisert i team. Skolene har også, som en følge av at elevene skal oppleve helhet i læringsarbeidet, innført temaårsplaner og vektlegging av tverrfaglige oppgaver. Alle lærerne jeg snakket med la vekt på at de trenger å samarbeide når det gjelder å løse utfordringene som tilpasset læring fører med seg. De beskriver en hverdag der de er presset når det gjelder tid:

Vi kunne godt samarbeidet mer men da er det dette med tida igjen.

De var innforstått med at samarbeid krever tid, men også kan være *tidsbesparende* når en lykkes i å delegerer oppgaver, eller kan dra nytte av hverandres sterke sider. Et eksempel på denne forståelsen viser seg i uttalelsen:

Nå skal vi for eksempel ha at temaarbeid om krig og konflikter i norsk, KRL og samfunnsfag. Da sitter alle lærerne i sammen - og lager premisser på hvordan vi skal planlegge, gjennomføre og vurdere - og delegerer oppgaver.

Uansett kan det virke som om lærerne har en del å hente når det gjelder å samarbeide. Jeg finner for store sprik og dette kan virke negativt både på lærere og elever. I kapittel 7 kommer jeg nærmere inn på betydningen av samarbeid.

Lærer som veileder

For å kunne veilede en elev eller gi tilpasset opplæring må en som lærer kjenne elevens faglige og sosiale nivå, og vite noe om elevens måte å lære på og hva som motiverer eleven. Lærer tilegner seg slik informasjon gjennom å bygge gode relasjoner til eleven. Lærer må *se* eleven og vise interesse for elevens læringsarbeid. Lærerne på begge skolene i min studie har et sterkt ønske om å oppnå gode relasjoner med elevene, og legger vekt på å bli godt kjent med den enkelte. De uttrykker at dette er en forutsetning i læringsarbeidet. Elevene opplever på sin side at de møtes med respekt, og de trives for det meste godt med lærerne sine. De svarer også at de ofte får oppgaver og veiledning på sitt nivå, noe som gir dem passe store utfordringer.

En stabil lærersituasjon trengs for å lykkes med tilpasset opplæring. Læreren må kjenne elevene godt. Lærerne trakk også fram viktigheten av regelmessige tilbakemeldinger til elevene og å rette elevenes arbeider ofte. Dette er faktorer som vi vet virker motiverende for elevenes læringsarbeid.

6.6 Kategori 4: Lærings situasjonen

1. Lærere

Lærerne mener at den måten de angriper tilpasset opplæring på er avhengig av bemanningssituasjonen. Læringsarbeidet krever tett oppfølging og noe deling av klassene. De mener også at situasjonen er sårbar der det kommer nye lærere eller det brukes vikarer i perioder. De sier at tilpasset opplæring krever at du kjenner elevene godt etter kartlegging, samtaler og lignende, og at det oppstår vanskeligheter når vikarer kommer inn, eller når andre faglærere på samme trinn skal ta timene.

Studieplan/ arbeidsplan og mål og målformuleringer

Den ene skolen bruker begrepet studieplan mens den andre skolen bruker arbeidsplan. De deler begge inn i ulike nivåer. Den ene skolen bruker tallkoder: *nivå 1,2,3*, mens den andre bruker begrepet veivalg og betegner de ulike veivalgene med fargekoder: *blå, gul, rød* (evt. lysblå som er enda litt enklere enn blå). Planene er noe ulikt oppbygd. Studieplanen på den ene skolen er en plan som elevene for det meste skal følge i studietimer og hjemme i fritiden over en periode på tre uker. Arbeidsplanen på den andre skolen er en samlet plan over elevenes arbeid i en bestemt periode, ofte fire til seks uker. Planen skisserer aktiviteter i timer, te-

maoppgaver og selvstendig arbeid. Studie- og arbeidsplanen gjenspeiler målsettingene i de lokale læreplanene med utgangspunkt i *Kunnskapsløftet*.

En lærer sier om veivalgene i studieplanene:

Dermed har vi også kommet fram til et redskap, som er studieplanen, der vi har ulike alternativ som skal møte både svake elever, de elevene som er midt i mellom og de sterke elevene.

En lærer fra den andre skolen sier om arbeidsplanene med veivalg:

Jeg er glad i de tre veiene og synes det løser mye, men man må se videre forbi de tre veiene for å kunne tilpasse for alle.

En annen lærer ved den samme skolen sier:

Jeg synes ikke det er utfordrende sånn at det skaper problemer - jeg synes det er nyttig med veivalgene. Når jeg ser at elevene mester så må jo det være det viktigste. Da gjør det jobben min meningsfull.

Når det gjelder differensiering i måloppnåelse sier en lærer:

*Jeg synes ikke det er det viktigste at eleven kommer seg i gjennom oppgavene, men det er at de lærer **litt** om det - for alle kan ikke lære alt - og at de når de målene de setter seg. Det trenger ikke å være mange mål men det må være realistiske mål som gjør at eleven ser en ende på det han starter på. Det er dumt å sette for høye mål slik at eleven blir frustrert eller oppgitt over arbeidet han holder på med.*

Variasjon i læremidler og arbeidsmetoder

Når det gjelder variasjon i bruk av læremidler svarer en lærer:

Jeg synes vi har vært flinkere nå til å gjøre oss friere fra læreboka enn det vi har vært før. Vi lager læringsmål eller læringstrapp først, og så ser vi i boka hva vi finner der etterpå. Vi har behov for flere bøker og å finne oppgavetyper flere steder, jeg synes det gir bedre undervisningsopplegg enn bare å bruke læreboka.

En annen lærer ved den samme skolen sier:

Vi bruker ikke læreboka i så stor grad. Det er litt temaavhengig. I samfunnsfag synes jeg det er enklere å bruke andre kilder for å gjøre stoffet mer interessant.

På den andre skolen får jeg de samme signalene. Lærerne bruker i stor grad varierte læremidler. De bruker Internett mye, og veksler mellom ulike læreverker når de utarbeider undervisningsopplegg.

En lærer sier om å bruke varierte læremidler:

Om du planlegger godt og har en god struktur på undervisningen så er det med på å heve kunnskapen tror jeg, og å variere undervisningen.

Variasjon i arbeidsmetoder er et annet tema. Her gir alle lærerne mange eksempler som viser at de legger stor vekt på variasjon:

Forelesning, gruppearbeid, bruk av digitalt verktøy, individuell jobbing, framføringer, drama, svarer en lærer.

En annen lærer nevner:

Labarbeid (forsøk i naturfag), praktiske ting som Robolab, forelesning, muntlige diskusjoner, stillelesning, tankekart, problemløsningsoppgaver i matte.

De andre lærerne gir tilsvarende inntrykk. En av lærerne svarer:

Vi prøver å få til at elevene kan velge. Det er en ambisjon vi har. Vi får det nok ikke til i alle fag.

En annen lærer sier:

De får valgfrihet enkelte ganger. Det er greit at de får valget for å klare å gjennomføre oppgaven best mulig etter sin egen arbeidsmetode.

Lærerne er bevisste når det gjelder elevenes valgmuligheter, og påpeker at ikke alle er like tjent med å ha for mange valg. Lærerne mener de har en viktig rolle i å hjelpe elevene i dette arbeidet:

Det er ikke alle elevene som er bevisste på hva som er det beste for dem. Da går vi lærere inn og justerer.

2. Elever

Studieplaner/ arbeidsplaner og mål/ målformuleringer

Begge skolene har arbeidsplaner som går over flere uker. Hovedinntrykket er at mange elever liker å ha studie- eller arbeidsplaner å jobbe etter, framfor å få lekser fra dag til dag. De snakker mye om organisering i den sammenhengen. Elevene trenger å kunne planlegge arbeidet ut fra fritidsaktivitetene sine. De mener slike planer gjør hverdagen mer forutsigbar:

Om du har en plan over tre uker er det lettere å gjøre lekser når det passer .

Elevene på en av gruppene er enige om følgende utsagn:

Før var det slik at læreren bare ga planer i hytt og pine. Nå er det slik at vi får et hefte. Det er bedre å få et hefte, det er mer oversiktlig. Før fikk vi en plan her og en plan der og plutselig var det seks innleveringer på en uke. Nå er jo den temaplanen lagt opp sånn at vi må jobbe litt hver uke og har kanskje en eller to innleveringer hver uke.

De elevene som foretrekker planer over flere uker innrømmer at det kan være lett å skyve oppgaver foran seg der de har lang frist, eller at oppgaver i slutten av perioden lettere blir

glemt slik at det oppstår stress og hastverksarbeid på slutten. Elevene på den gruppa som er enige om at de ikke liker planene sier:

Nei – vi syns ikke det er greit å ha slike planer. Det er kjedelig. Jeg blir nesten ikke ferdig, det er så lang frist så da gidder man liksom ikke å gjøre det. Det er så mange oppgaver, så kan du velge bort de som du syns er vanskelige, de som er viktige de tar du bare, de som ikke er så viktige de gjør man liksom ikke. Om vi hadde fått oppgaver i hver time måtte vi ha gjort dem uansett, for da var det bare en oppgave hver time. Når du har mange oppgaver så gjør du bare de viktige liksom - for det er bare dem de ser på. De oppgavene som er viktige er de som skal leveres inn, ikke de vi skriver i arbeidsboka.

De samme elevene sier også at de opplever at de får for lite veiledning og hjelp når det gjelder å velge oppgaver i arbeidsplanen.

Elvene har ulik oppfatning når det gjelder hvor viktig det er å kjenne til målene for læringsarbeidet:

Målene står på studieplanen, det står hva du skal lære denne perioden. Det er greit at målene står der, for den siste fredagen får vi studieplanprøve. Da står det faglige mål der og da er det som regel noen av de målene der, og da er det greit å pugge til den.

En annen gruppe sier:

Målene er nyttige – da vet vi hva skal lære.

Andre utsagn fra elevene om nytten av målsetningene er:

Jeg bruker det ofte – det er bra å bruke det. Det er lett å forstå målene, du ser hvor du ligger hen i forhold til faget.” En elev sier; ”Vi får sånne læringsmål på hver temaplan – hva er målet vi skal lære. Det er hva vi må kunne. Før var det sånn at ”skal ha hørt om det og det” mens nå er det sånn at vi skal kunne det og det.

Noen av elevene hadde imidlertid andre oppfatninger:

Vi ser ikke så mye på målene. Du gjør oppgavene som står der (på studieplanen) og ser ikke så mye på det andre.

En elev sier det slik:

Jeg bruker ikke målene i læringsarbeidet mitt, jeg tenker ikke så mye over det. Det er lett å forstå målene men jeg tror ikke det er noen som ser så spesielt på dem, lærerne bare sier - ”Det her er målet” – men jeg bare gjør oppgaven som står der.

Dette viser at det er sprik i elevgruppa når det gjelder bevissthet rundt mål og måloppnåelse.

Jeg kunne her skilt mellom elevenes faglige nivå og mest sannsynlig funnet noen tendenser.

Det vil imidlertid ikke være rom for en slik tolkning i denne oppgaven. Funnene er uansett

interessante når en ser dem i sammenheng med tanke på å gjøre eller å lære, når elevene jobber med læringsarbeid.

Variasjon i læremidler og arbeidsmetoder

Om variasjon i bruk av læremidler gir elevene samme inntrykk som lærerne, nemlig at det er viktig med variasjon og at lærerne bruker ulike læreverk, Internett og annen informasjon, og ikke bare den tradisjonelle læreboka. En elev sier:

Lærerne bruker sine egne bøker og Internett – det er bra - for det står sikkert forskjellige ting i de forskjellige kildene - så kan de samle det inn i et hefte – det viktigste.

Når jeg stilte elevene spørsmål om viktigheten rundt variasjon i undervisningen fikk jeg svar som:

Vi jobber mye forskjellig og det synes jeg er bra, å drive med forskjellige ting og ikke bare skrive på et ark og levere. Det blir morsommere når vi har valgmuligheter - hvis de (lærerne) gjør litt mer ut av det

En elev svarer:

Det er viktig å prøve mye ulikt. Viktig at vi kommer ut i arbeidslivet med andre erfaringer enn bare etter å ha lært ting ved å lese.

Elevene er likevel bevisste på at det skiller mye fra lærer til lærer i hvilken grad læringsarbeidet varierer. En elev svarer:

Det er lærere som skiller hvor mye valgmuligheter vi får. Noen lærere er bare tavle, tavle, tavle og noen er mer sånn – ”faktisk så er skuespill lærerikt også”.

Dette underbygges av en annen elev:

Det varierer veldig fra lærer til lærer hvem som gjør det og hvem som ikke gjør det - det er litt dumt.

De føler seg imidlertid trygge på at lærerne sørger for variasjon, men at det kan variere fra periode til periode:

Det blir noen ganger litt mye skrive av tavla, men variasjonen kommer. I samfunnsfag er det mye diskusjon og grupper og sånn. I engelsk er det ganske mye framføring og oppgaver og lesing.

En annen elev sier:

Kunne hatt litt annen fordeling så vi ikke hadde hatt de samme fagene hver uke – det blir litt kjedelig å ha de samme fagene hver eneste dag og hver uke. Vi kunne kjørt noen fag i en periode og så de andre fagene som ikke blir tatt da en annen periode – så det hadde blitt litt variasjon.

I min undersøkelse er det slik at elevene har flere lærere i undervisningssituasjonene enn dem jeg har intervjuet. Det vil derfor ikke være mulig å sammenligne lærernes og elevenes erfarte virkelighet fullt ut.

3. Mine refleksjoner

Studieplaner/ arbeidsplaner og mål/ målformuleringer

Jeg finner en sprikende oppfatning i elevgruppa når det gjelder hvor fornøyd de er med å ha studie- eller arbeidsplaner. De fleste elevene foretrekker en plan som går over flere uker. For en del elever kan det imidlertid bli ”overveldende” med slike planer. Mitt inntrykk er at planene skaper forutsigbarhet hos lærere og elever. Flere elever trakk fram hvordan det var ”før”, da lærerne delte ut lekser og planer i ”hytt og pine”.

En slik organisering av elevenes arbeid som den de har nå forutsetter et tett samarbeid, både på team og blant faglærere. Jeg har tidligere påpekt at samarbeid kan være utfordrende. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at de har god kontroll på situasjonen rundt elevenes arbeidsplaner.

Bevisstheten omkring mål og målformuleringer er ikke den aller største hos elevene. Noen få av elevene sier de har nytte av målene i læringsarbeidet mens de fleste svarer at de ikke bruker målene aktivt. Faren, som jeg synes å fornemme under intervjuene, ved denne type arbeidsplaner er at elevene har mer fokus på ”å gjøre” enn på ”å lære”.

Variasjon i læremidler og arbeidsmetoder

Lærerne legger vekt på *variasjon* i undervisningen. De legger vekt på å bruke *varierte arbeidsmetoder* og å gi elevene *valgmuligheter* i vanskelighetsgrad i oppgaver og arbeidsmåter. Elevenes oppfatning på disse områdene samsvarer med lærerens i stor grad. Elevene på den ene skolen får ulike *nivåer* å velge mellom, mens det på den andre skolen kalles *veier*. Det kan dreie seg om tre til fem ulike veier. Veivalgene er som en av lærerne sier: *...delt inn etter vanskelighetsgrad og etter grad av måloppnåelse*. Valgene er ofte definert gjennom oppgaver der de kan velge mellom å beskrive, tolke eller reflektere, avhengig av elevens faglige og kognitive nivå. Videre har elevene i varierende grad mulighet til å velge arbeidsmetode. Jeg erfarte at både elever og lærere *opplever* stor grad av variasjon i arbeidsmetodene.

Ofte innebærer arbeidsmetodene de bruker at elever skal *samarbeide* om oppgaver i grupper eller i par. I noen tilfeller kan elevene velge arbeidsmengde, men dette kjennetegner ikke tilpasningene i særlig grad. Vi vet jo at det tradisjonelt har vært *mengde* som har differensiert elevenes arbeidsplaner på mange skoler. En av Krogskogen skoles lærere uttaler det samme som på Sagvolden når det gjelder mengde:

Det går ikke på mengde i det hele tatt. Det er vi veldig bevisste på.

Elevene på begge skolene får individuell veiledning der det er behov for dette, også på nivå- eller veivalg på arbeidsplanene. En lærer uttaler:

Når det gjelder tilpasninger utover veivalgene så gjør en det individuelt ved å forkorte oppgaver, finne flere utfordringer og tilpasse oppgaver som allerede er laget.

Peder Haug advarer i innlegget *En god fellesskole er garanti for tilpasset opplæring* (Utdannings hjemmeside, 06.02.07) mot variasjon i organisering dersom en ikke har nødvendig struktur på plass. Lærerne på ”mine” to skoler beskriver en skolehverdag der strukturene virker innarbeidet. Lærerne er bevisste på viktigheten av sin rolle som veiledere når det gjelder elevenes valg. De understreker at mange elever trenger tett oppfølging når de skal ta valg. Ikke alle elever bør overlates til seg selv når valgene skal gjøres. Lærerne virker trygge på at de ivaretar elevenes behov for klare rammer innenfor et fleksibelt system.

6.7 Kategori 5: Elevmedvirkning

I intervjuguiden hadde jeg mange spørsmål som gikk på elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring, vurdering og evaluering av undervisning.

1. Lærere

På spørsmål om elevene deltar aktivt ved å medvirke under planlegging av undervisning sier den ene læreren ved en av skolene:

*De deltar ikke i så stor grad som vi nok **burde** ha fått til, har vi nok diskutert.*

En annen lærer sier:

De er ikke med på å utarbeide planene. De er med på å evaluere planene i etterkant. Om de syns det har vært for enkelt eller det har vært for mye stoff må vi kunne justere. Det ideelle hadde vært om elevene hadde vært med å planlagt eller utarbeidet noe.

Den tredje læreren sier:

Men vi burde nok sikkert vært flinkere til å ha med elevene tidligere i den planleggingsfasen. Både i forhold til hva det er vi skal legge vekt på og hva det er som skal vurderes. Det er vi nok ikke gode nok på.

På den andre skolen får jeg de samme signalene. En lærer uttaler:

Elevene deltar ganske lite egentlig. Det er klart vi har jo en dialog med dem i timene i forhold til hvor mye de føler de behersker i de ulike emnene.

Lærer nummer to har samme oppfatning:

Vi er ikke flinke til å trekke elevene med i planleggingen. Vi presenterer for dem og går ut fra at de aksepterer det. Vi driver litt sånn gammeldags. Elevene er flinke til å akseptere.

Den tredje læreren svarer:

Jeg skulle ønske de kunne deltatt mer – vi har vel ikke klart å få så veldig stor deltakelse fra elevene.

Lærerne er altså i stor grad enige om at elevmedvirkning er viktig, men at de får til altfor lite av det i hverdagen. Når jeg spør lærerne om hvilke utfordringer de ser for å kunne utvide elevmedvirkningen noe så svarer den ene læreren:

Jeg ser egentlig ikke noen utfordringer, det er bare å gjøre det tror jeg. Vi kan si at: ”nå setter vi av møtetid i en midtøkt”. Der kunne vi lagt inn møtetid for eksempel, og lagt et elevråd for eksempel sammen med prosjektgruppa med lærere for å planlegge neste temaarbeid for eksempel.

En lærer viser til at hun tidligere (til kollegaer) har sagt at:

Det ideelle er at elevene kan være med å utarbeide planer. Det har vi prøvd på et trinn jeg jobbet før. Elevene får da et bedre eierforhold til oppgavene og synes det er spennende. Grunnen til at det ikke blir gjort kan være tidsaspektet, det er ganske travelt.

På begge skolene sier imidlertid flere av lærerne at de trekker elevene inn i evaluerings- og vurderingsarbeidet i større eller mindre grad. En lærer sier:

Vi evaluerer temaplanene sammen med elevene og prøver å ta hensyn til dette (innspillene de får) når ny plan lages.

En av de andre lærerne svarer:

På enkelte temaer så gjør vi det – vi har en diskusjon med elevene på hva som skal vektlegges.

En tredje lærer sier:

Ja, det hender at de får lov til å vurdere sine egen skriftlige arbeider – eller andres.

2. Elever

Svarene jeg fikk fra elevene når det gjelder elevmedvirkning var i stor grad sammenfallende med lærernes. Elevene deltar noe i arbeidet med målene og med vurdering og vurderingskriterier, men lite når det gjelder planlegging av læringsarbeidet:

Nei – vi deltar ikke i planlegginga. Om vi har temaarbeid eller forskjellige prosjekter så planlegger vi selv, men ikke hva vi skal gjøre – oppgaver og sånn.

En elev sier:

Det hadde egentlig vært litt fint å være med å planlegge, men det hadde vært litt stress også.

En annen elev på gruppa svarer:

Syns planene som lærerne lager er greie.

Når det gjelder vurdering og evaluering av undervisningen er svarene annerledes. En elev svarer at de noen ganger har medvirkning når det gjelder vurderingsform:

Vi får lov til å være med og bestemme om vi skal ha muntlige eller skriftlige prøver – om hva som er best for oss. Og om vi skal få lov å ha med hjelpearb – da blir prøvene vanskeligere - eller om vi ikke skal ha, og da blir det enklere.

En av de andre elevene på gruppa utfyller svaret:

De spør noen ganger hvordan vi vil gjøre det, og så får vi velge om vi vil ha framføring eller skriftlig eller muntlig, vi kan bestemme hvordan vi vil gjøre oppgaven. Kan lage film, powerpoint - velge selv - det er bra.

En tredje elev bekrefter:

Ganske ofte får vi være med.

I likhet med variasjonen når det gjelder arbeidsmetoder og oppgaver, finner jeg sprik når det gjelder i hvilken grad lærerne lar elevene være med i prosesser:

Men jeg vet ikke om det er så mye med oppgaver og alt sånn der. Det er bare noen ganger når vi for eksempel skal ha en annerledes ukeplan da er vi litt med, det spør jo litt med hvordan fag det er - og lærer og - det har skjedd at vi har vært med på å utsette ting i engelsk og sånn hvis det skjer for mye og læreren er borte og sånn – så får vi være med på det.

Et annet utsagn som det er verdt å merke seg er:

Jeg syns vi har mange undersøkelser - "Hva syns du?" og "Hvordan er det du lærer best?" – Men jeg tror ikke det blir gjort så mye med det. Det har ikke jeg merket iallfall.

Her etterlyser eleven oppfølging og at det tas hensyn til deres meninger etter at de har svart på ulike undersøkelser, logger og lignende.

3. Mine refleksjoner

Når det gjelder *elevmedvirkning* mener både elever og lærere at skolene har mer å gå på. Særlig gjelder dette i planleggingen av læringsarbeidet. Enkelte lærere oppleves av elevene som *flinkere* på dette enn andre. Mange av lærerne uttrykker et klart ønske om å kunne trekke elevene mer inn i både planleggings- og vurderingsarbeid. Tidsaspektet ble trukket fram, særlig blant lærerne, som en forklaring på hvorfor de ikke får til elevmedvirkning. Lærerne ved begge skolene lar imidlertid elevene få flere valgmuligheter både når det gjelder valg av nivå, arbeidsmetoder og vurderingsform. Elevene blir også, om enn i ulik grad, trukket noe med i arbeidet rundt mål og målformuleringer, dette må også kunne kalles elevmedvirkning.

Det kan virke som om elevene i stor grad synes det er ”greit” at lærerne tar seg av planleggingen uten at de medvirker i særlig grad. Dette kan igjen henge sammen med manglende opplæring i og forståelse av elevmedvirkning og -demokrati. Et spørsmål en kan stille, men som jeg ikke skal utdype i denne oppgaven, er om elevene i det hele tatt har *forutsetninger* for å uttale seg om dette dersom de ikke har fått tilstrekkelig opplæring eller har erfaring med elevmedvirkning i planleggingsfasen. Vi vet, fra for eksempel *Elevundersøkelsen*, at det oppleves som motiverende og positivt for læringsutbyttet å delta i planleggingen av eget læringsarbeid. Kanskje har lærere og elever på disse skolene mer motivasjon å hente hos elevene?

6.8 Kategori 6: Den erfarte læreplanen

1. Lærere

Mitt inntrykk er at lærerne har høye ambisjoner for seg selv og for sine elever. De ønsker sterkt å tilpasse opplæringen for elevene, og gir helt klart uttrykk for at de ønsker å følge prinsippet om at **alle elever** skal ha tilpasset opplæring. De er også bevisste på at elevene skal oppleve mestring. Lærerne ønsker at elevene skal få oppgaver som er tilpasset et nivå der de kan mestre, få utfordringer og oppleve at de lykkes. Jeg opplever at lærerne føler sterkt at det *kreves* at de skal tilpasse opplæringen, og dette gjelder alle lærerne. Et eksempel som viser dette er følgende utsagn fra en lærer:

...men det har vi fått veldig klare retningslinjer om fra ledelsen - at det skal være i antall (oppgaver) omtrent like mange, men det er vanskelighetsgraden som skal skille.

Lærerne føler imidlertid at de ikke strekker helt til, og at utfordringene er store. De fleste lærerne sier imidlertid at de lykkes i ganske stor grad. De har funnet løsninger som favner flere elever eller grupper av elever (fellesskap), og ikke bare en og en elev (individ). Jeg opplever at lærerne er bevisste på å skape et godt klassemiljø. De ønsker oppriktig at elevene skal trives og føle seg inkludert.

2. Elever

Elevene sier at *alle elever skal få* tilpasset opplæring i skolen, eller at de har *krav* på det. Elevenes opplevelse er slik jeg oppfatter det at de *får* tilpasset opplæring. En av elevene sier:

Vi får utfordringer på vårt nivå.

Elevene legger i intervjuene stor vekt på at det er viktig å trives godt på skolen. De ønsker å ha et godt forhold til lærerne sine, og de fleste oppfatter også forholdet som godt. Elevene viser tydelig at de setter pris på samtaler med lærerne sine, og de liker å få tilbakemeldinger som sier noe om hvor de står faglig og hva som skal til for å bli bedre. Noen svært få elever sier imidlertid at de føler de kunne hatt et bedre forhold til enkelte lærere.

Når det gjelder samarbeid ved gruppearbeid opplever jeg at mange av elevene foretrekker at det er lærerne som deler inn i grupper når de skal ha gruppearbeid:

Om jeg bestemmer selv så tar jeg de jeg er venn med og da blir det gjort lite, derfor er det bedre at læreren bestemmer.

Elevene er imidlertid delte i oppfatningen av hva som er bra når det gjelder gruppeinndeling. Flere elever mener at de får best utbytte av samarbeidet når de samarbeider med noen som har mer innsikt eller er på samme nivå enn dem selv, og at de ”taper på det” dersom de skal jobbe med noen som er svakere enn dem selv.

Det kommer tydelig fram er at elevene opplever lærerne som forskjellige, men samtidig at *læreren er en svært viktig faktor i læringsarbeidet*, både som motivator og veileder. Hvilke metoder og hva slags undervisning de ulike lærerne legger opp til varierer ganske mye. Elevene trekker fram lærernes evne til å motivere dem som avgjørende for læringsarbeidet:

En lærer kan gjøre noe interessant som jeg ikke syns var interessant i begynnelsen.

En annen elev har et utsagn som understreker lærerens betydning:

Av og til kan læreren gjøre noe som er veldig interessant veldig kjedelig også.

Elevene (særlig på den ene skolen) er opptatt av karakterer i større grad enn jeg hadde trodd på forhånd. Det er tydelig at dette er en faktor som virker inn når det gjelder motivasjon i læringsarbeidet. Noe i samtalene sa meg, som jeg har nevnt tidligere, at elevene har et sterkere fokus på ”å gjøre” enn ”å lære”. Dette er jo noe som vi i skolen har et stort fokus på og som vi derfor bør merke oss. Elevenes opplevde virkelighet (den erfarte læreplanen) er noe som bør interessere oss som jobber i skolen.

3. Mine refleksjoner

Jeg ser en sammenheng mellom læreres bevissthetenivå, måten tilpasset opplæring er vektlagt i de lokale bakgrunnsdokumentene og måten lærerne oppgir at det er arbeidet med området på internt på skolene. På Krokskogen skole kommer det tydelig fram at tilpasset opplæring har vært vektlagt. Dette kommer også til uttrykk i skolens utviklingsplan. På Sagvolden skole oppgir lærerne at det ikke er arbeidet svært mye i personalgruppa med forståelse av og innhold i begrepet. Lærerne ved denne skolen viser også en mer usikker holdning til hvordan de skal tolke begrepet. Lærerne ved denne skolen hadde forholdsvis stort fokus på elever med enkeltvedtak. Det kunne også virke som de ikke hadde like lang erfaring i å tenke tilpassede planer som lærerne ved Krokskogen skole.

I kommunenes planer finner jeg at Kroken kommune i vesentlig større grad enn Sagen kommune har innarbeidet begrepet i planene. Dette gjenspeiles også i skolenes planer. I Krokskogen skoles planer kommer det fram et overordnet mål om at elevenes opplæring skal tilpasses, og det skisseres også konkrete tiltak for dette. Sagvolden skole knytter tilpasset opplæring opp mot kartleggingsprøver og oppgaver ut fra testene i norsk, engelsk og matte.

Når det gjelder å tilby elevene tilpasset opplæring i *praksis* opplever jeg imidlertid at lærerne på begge skoler har et høyt ambisjonsnivå, og at de er kreative og bevisste. Om lærerne selv er skeptiske til om de klarer å gi elevene et tilstrekkelig tilpasset opplegg, så opplever elevene i stor grad at de får opplæring som er tilpasset deres nivå. Dette må lærerne oppleve som positivt. Elevenes erfarte læreplan sier oss at elevene har en opplevelse av at opplæringen er tilpasset.

6.9 Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å gi et innblikk i skolenes planer og organisering, og å gjengi funn fra intervjuene med elever og lærere. Jeg ønsker å gi et inntrykk av informantenes erfarte virkelighet, slik at jeg skal kunne gi svar på om tilpasset opplæring oppleves som *ideal* eller *realitet* ved de to skolene.

Kommunenes og skolenes utviklingsplaner

Jeg har en klar oppfatning av at skolenes og kommunenes planer i stor grad bygger på ideologiene fra læreplaner og andre sentralt fastsatte dokumenter, den operasjonaliserte læreplanen samsvarer med den formelle læreplanen. Denne oppfatningen bygger jeg blant annet på at jeg finner et fokus på *læring* og *elever* som er forenelig med hva jeg legger i sosiokulturell teori. Elevens læring settes i sentrum i begge kommuner og det legges vekt på å betone betydningen av at elevene skal ha en opplæring som oppleves som tilpasset.

Generelle inntrykk

Jeg sitter igjen med et positivt bilde av begge skolene. Lærere og elever har på mange områder en sammenfallende oppfatning av virkeligheten. Elevene opplever i stor grad at opplæringen er tilpasset deres eget nivå. Jeg opplever videre at lærerne på begge skolene bestreber å tilpasse opplæringen for elevene. Bevisstheten rundt læring og læringsarbeid er høy hos mange av informantene. Flere av lærerne (uavhengig av skole) beskriver en organisering der de jobber systematisk med tilpasset inndeling av elevenes arbeids- og studieplaner.

Elevmedvirkning er et område der jeg ser at skolene har en utfordring. Lærerne er enige om at de ikke er gode nok på å trekke elevene aktivt inn i planlegging av undervisningen. Elevene på sin side synes for så vidt det er greit. Når vi vet at aktiv medvirkning kan virke positivt på elevenes læring og motivasjon, mener jeg likevel at dette er et område skolene ville vært tjent med å utvikle. Lærerne uttrykker tydelig at de er positive til å utvikle elevmedvirkningen men at de mangler noen rammer. Mangel på tid blir trukket fram som den største hindringen. Jeg har et inntrykk av at lærere og elever fikk ”aha-opplevelser” rundt elevmedvirkning i løpet av intervjuet.

Det har vært spennende å møte elever i gruppesamtaler. Som lærer og skoleleder bør en bli minnet om hvor reflekterte elevene er, og hvilke nyttige innspill de kan bidra med i samtaler

rundt læring. Kanskje tror vi som er voksne at vi har svarene på det meste. Det er imidlertid elevene som føler opplæringen på kroppen. Elevene på en av gruppene trakk fram dette ved å bruke temaplanene som eksempel. Bakgrunnen var spørsmålet om elevene får være med på å utarbeide temaheftene, noe elevene svarer at de i liten grad får delta i. En elev kommenterte på følgende måte:

...men det er jo vi som skal løse oppgavene.

Han mente derfor det hadde vært naturlig at de også hadde vært med i utformingen.

Det har vært positivt å erfare at elevene stort sett er godt fornøyd med skolen og med lærerne sine. De sier at de trives på skolen for det meste. Vi vet at trivsel er viktig for læringsarbeidet. Selv om trivsel i seg selv ikke er *nok* for at læring skal ha gode forutsetninger, så er det bra å ha som utgangspunkt. Det var positivt å høre at enkelte lærere underveis i intervjuet kom på ting som de kunne prøve ut eller sjekke ut selv. Dette er en gevinst man kan reflektere over når det gjelder å delta i intervju - kanskje kan et intervju sette i gang læringsprosesser?

Det har blitt tydeligere for meg at lærere bruker for liten tid på å diskutere pedagogikk og reflektere sammen. Samtidig sitter de inne med betydelige ressurser som burde vært delt, dette som jeg i avsnitt 3.4.1 beskriver som *taus kunnskap*. Lærerne etterlyser samtaler og diskusjoner om pedagogikk i kollegiet. Dette er et signal som skolens ledere bør ta alvorlig.

Samarbeid er i seg selv utfordrende. Dette kommer fram både hos elever og lærere. Læreren har tradisjonelt arbeidet mye alene, med planlegging og gjennomføring av undervisning. Selv om denne tradisjonen er i ferd med å endre seg kan vi nok her finne noe av årsaken til at samarbeid oppleves som utfordrende finnes her. Skolen har mer å hente når det gjelder samarbeid. Det gjelder "mine" to skoler og sikkert en rekke andre.

Mange lærere og skoleledere vil oppleve kompleksiteten og alle faktorene som spiller inn når det gjelder tilpasset opplæring som nærmest uoverkommelige.

Etter å ha studert tilpasset opplæring i en bred sammenheng mener jeg at det skal være mulig å møte utfordringen ved å arbeide målrettet, systematisk og grundig over tid. I kapittel 7 vil jeg synliggjøre noen tanker om dette. Jeg vil blant annet presentere en modell som er bygget på egne erfaringer.

7 Avslutning og konklusjoner

”Tenk om vi kunne leke sammen alle sammen.....”

Tema for oppgaven er *tilpasset opplæring i ungdomsskolen*. Hovedproblemstillingen har vært: *Er tilpasset opplæring i grunnskolen idealer eller realiteter?* Jeg har hatt følgende forsknings-spørsmål som jeg ønsket å finne svar på gjennom masteroppgaven: *Hvordan defineres og tolkes begrepet tilpasset opplæring i dag (i offentlige dokumenter og pedagogisk forskning)? Hva innebærer det at opplæringen er tilpasset (generelle kriterier og kategorier)? Er opplæringen som blir gitt i ungdomskolene tilpasset, sett med elevenes og lærernes øyne? (Når oppfatter elever og lærere at det blir gitt tilpasset opplæring; kriterier)? Hvilke fellesnevner finner vi i skoler som synes å lykkes i å tilpasse opplæringen? Hvilke utfordringer finner vi når det gjelder tilpasset opplæring?*

I dette kapittelet skal jeg oppsummere og konkludere funn jeg har gjort i dokumenter og gjennom empiri.

7.1 Definisjon og tolking av begrepet tilpasset opplæring i dag

Tilpasset opplæring er i dag et politisk vektlagt prinsipp og et ideal i norsk skole. Prinsippet skal omfatte *alle* elever i grunnskolen. I styrende dokumenter som opplæringsloven, stortingsmeldinger og i læreplanen kommer dette tydelig fram, slik jeg omtalte i kapittel 1 og 2. Det er grunn til å anta at de fleste ”skolefolk” er enige om at tilpasset opplæring er et overordnet mål og et *ideal*.

Når det gjelder hvordan begrepet tilpasset opplæring *defineres og tolkes* kommer det imidlertid fram mange ulike synspunkter. Inntrykket som gis gjennom faglitteratur, rapporter, publikasjoner og i media viser at usikkerheten er stor og at innfallsvinklene er mange. Jeg vil i dette avsnittet forsøke å gi et overordnet bilde av hvordan jeg tolker *dagens* oppfatninger av begrepet.

Det blir særlig viktig å skille mellom to forhold: det *politiske* idealet og det *pedagogiske* innholdet. I kapittel 1 framsatte jeg et ønske om å belyse disse forholdene ved å studere tilpasset opplæring både fra *utsiden* og fra *innsiden*.

At det ofte er språk mellom ideal og realitet er blitt tydeligere for meg gjennom studien. Man kan slå fast at skolene ikke har lyktes i særlig stor grad med å *realisere* tilpasset opplæring. Utfordringen ligger trolig i usikkerhet når det gjelder tolkning av begrepet og den praktiske gjennomføringen.

Individ versus fellesskap

Man kan tolke begrepet tilpasset opplæring ut fra to ulike innfallsvinkler: *individnivå* og *kollektivt nivå*, eller som Backmann og Haug (2006) beskriver det: *smal og vid tilnærming* (beskrevet i avsnitt 4.2). Enkelte vil hevde at dersom en skal kunne si at elevene får tilpasset opplæring er det en forutsetning at alle elever følger *hvert sitt utdanningsløp* i den takt som er mest hensiktsmessig for den *enkelte* elev (individorientering). Andre vil mene at tilpasset opplæring må ses i en *kollektiv sammenheng* (orientering mot fellesskapet). Om man tolker begrepet fra et individrettet eller kollektivt perspektiv kan ha både en politisk og en pedagogisk innfallsvinkel.

Tilpasset opplæring som politisk vektlagt prinsipp finner vi i styringsdokumenter uavhengig av partipolitisk retning. Ulikhetene vises, som jeg var inne på i kapittel 2, når hensynet til *individ* eller *fellesskapet* drøftes. Hvilke politiske ideologier som ligger til grunn i styringsdokumentene vil gjenspeiles i synet på tilpasset opplæring.

Om man ser disse to retningene, individ eller fellesskap, i sammenheng med læringssyn vil man kunne finne noen sammenhenger. I kapittel 3 drøftet jeg ulike konsekvenser som ulike utgangspunkt når det gjelder læringsteori kan gi når det gjelder tilpasset opplæring. Om man har et behavioristisk eller et sosiokulturelt syn på læring kan gjenspeiles i ulikheter i lærings-situasjonen hos den enkelte lærer. Forenklet kan en framstille det slik at en *vid tilnærming* til tilpasset opplæring i stor grad sammenfaller med prinsipper fra sosiokulturelt læringssyn, mens en *smal* tilnærming kan ha utgangspunkt i et behavioristisk læringssyn.

Ulike tilnærminger

Høsten 2007 gjennomførte Utdanningsdirektoratet regionale konferanser om tilpasset opplæring (Utdanning 11/ 07). Det ble påpekt at tilnærmingen til hvordan tilpasset opplæring tolkes er forskjellig fra region til region. Mange "famler i blinde" eller prøver ut metoder eller modeller som de henter fra andre skoler. I dette tilfellet er det beskrevet bruk av IUP (individuelle utviklingsplaner) og stegark, metoder som kan knyttes til behavioristiske teorier og opplæ-

ring rettet mot individet. Thomas Nordahl (ibid.) kommenterte at Utdanningsdirektoratet burde ventet med å innføre metodene fordi det mangler forskning på området. Peder Haug og Terje Ogden sier i samme artikkel at tilpasset opplæring er et såpass sammensatt område at det er for "lettvin" å si at man har funnet løsningen gjennom IUP eller et annet individuelt opplegg (ibid.). Ogden påpeker at variasjon i metoder og gruppestørrelser og tett og mer systematisk oppfølging fra læreren er faktorer som virker positivt for læringen. Han advarer mot å fokusere for sterkt på individet og la dette gå ut over tiden som kan brukes til samarbeid i klassen. Ogden sier også at: "... det går ikke an å forske seg fram til hvilken undervisningsmetode som virker best. Undervisningen må tilpasses elevgruppen, temaet og faget" (ibid.:17).

Nordahl (ibid.) sier at metoder der en tar i bruk individuelle planer vil kreve for mye tid fra lærerne, at det blir lite tid til undervisning og at: "... forskningsbasert kunnskap viser at gruppeundervisning er langt bedre enn undervisning en til én" (ibid.:17).

Klassens betydning

Flere sentrale pedagoger hevder at det har skjedd en dreining fra R93 og R97 til L-06 der fokus skifter fra fellesskap til individ. Gunn Imsen (2005) mener det er viktig at tilpasset opplæring ikke oppfattes for snevert, men at man må ha en *mangedimensjonal tilnærming* (ibid.:355), se figur 4.1. Hun advarer også mot å rette for sterk oppmerksomhet på spesialisering, ved for eksempel å opprette profilklasser slik som flere skoler i Sverige gjør (Utdanning 06/06). Hun mener vi må ta vare på fellesskapet i tråd med den norske skoles tradisjonelle tenkning rundt *enhetsskolen*. Backmann og Haug (2006) viser også til at tilpasset opplæring kan ses på som et viktig prinsipp for å ivareta enhetsskolen. Enhetsskolen bygger på fellesskapstanken. I avsnitt 2.3 beskrev jeg enhetsskolen som et bærende prinsipp for norsk skole, et prinsipp som vektlegger likeverd og likhet. Peder Haug (2003) er opptatt av at en må bruke dynamikken som finnes i ei gruppe for å få maksimalt læringsutbytte. Disse oppfatningene samsvarer dårlig med en individfokusert skole. På Utdannings hjemmeside skriver Peder Haug (06.02.07): "Når fellesskolen fungerer, da gis det tilpasset opplæring."

Han sier videre at han:

"... synes at stadig flere individualiseringstiltak i skolen er misforståtte forsøk på å gi tilpasset opplæring. Det er viktig å ha ei brei forståing av tilpasset opplæring, og det betyr å være opptatt av generell god undervisningskvalitet, ei opplæring som er variert med engasjerte lærere som arbeider systematisk og strukturert."

Mange skoler organiserer elevene i ulike former for *grupper* i stedet for tradisjonelle klasser, og hver lærer har i utgangspunktet kontaktlæreransvar for 12-15 elever (basisgruppe). Peder

Haug uttaler seg på Utdannings hjemmeside (23.09.07) om betydningen av *klassen* i læresammenheng, og skriver at han mener klassen bør gjeninnføres. Han mener at den økte individualiseringen i skolen fører til lite samspill og liten læring. Haldis Holst, leder i seksjon grunnskole i Utdanningsforbundet, omtaler klassen som ”et begrep for tilhørighet” og et ”uttrykk for et fellesskap” (Utdanning 21/07:73). Hun mener klassen er viktig for læringsbetingelsene ved at elevene opplever et læringsmiljø preget av forutsigbarhet og sosialt fellesskap. At klassen bør gjeninnføres kan sies å være i tråd med UNESCOs *Salamanca-erklæring*, beskrevet i avsnitt 2.3, der det kommer fram at opplæringen bør skje i *klasserommet*. Et *fellesskap* der elever kan bygge solidaritet, få felles erfaringer, kan lære av hverandre, styrke demokratiet og få bedre *tilpasset opplæring* trekkes fram (Solstad/ Engen, 2004). Alfred Oftedal Telhaug skriver i en kronikk i Aftenposten 08.12.07, der han kommenterer de dårlige resultatene i PISA og PIRLS, om klassens betydning for læringsarbeidet. ”Jeg tror at vi vil stå sterkere i fremtiden om vi gjeninnfører klasserommet og klassen”, skriver Telhaug blant annet.

Politikk eller pedagogikk

Thomas Nordahl snakket i et foredrag om tilpasset opplæring om forholdet mellom det politisk vektlagte *prinsippet* tilpasset opplæring og forskningsbasert *kunnskap* (Gjøvik kino, 02.11.07). Forskning, utviklingsprosjekter og evalueringer slår fast kriterier for hva som kjennetegner god opplæring. Nordahl sitt poeng er at det som blir oppfattet som *politisk korrekt* ikke alltid er i samsvar med hva forskning viser. Han mener videre at begrepet tilpasset opplæring bør erstattes med *kvalitativ god opplæring*. Opplæring som oppfyller kvalitetskriterier vil etter hans mening sørge for at alle får en god opplæring. Disse kriteriene er etter hans beskrivelse *faglig dyktige* og *tydelige* lærere som evner å gi tilstrekkelig *ros*, *oppmuntring* og *anerkjennelse* og som sørger for å gi en opplæring som gir elevene faglige og sosiale *mestringsopplevelser*. I tillegg trekker han fram tydelige *forventninger*, *struktur*, *engasjement* og *forutsigbarhet* som kvalitetskriterier. Nordahl advarer mot å la den pedagogiske pendelen svinge for mye i enten den ene eller den andre retningen (individ – fellesskap). Det som blir viktig er å *balansere* vektleggingen. En utfordring for skolene er å sørge for at elevene skal være en del av et tydelig fellesskap, samtidig som opplæringen i varierende grad tilpasses den enkelte; med andre ord hvordan man skal *ta vare på individet innenfor fellesskapet*. I kapittel 4 viser jeg til flere modeller og skisserer kriterier og kategorier for tilpasset opplæring som er i tråd med det som Nordahl skisserer.

Per Bjørn Foros skriver i *Bedre skole* nr. 03/ 07 om tilpasset opplæring. Han har tatt for seg *Kunnskapsløftet* og peker på koplingen mellom spesifikke kompetansemål, nasjonale prøver og tilpasset opplæring. Han stiller seg kritisk til forholdet mellom marked og humanisme med et underliggende budskap om at fellesskapet må ses i sammenheng med dannelsesperspektivet sett fra et humanistisk hold, mens det i et markedsstyrt perspektiv vil være truende for individets muligheter. Foros trekker spesielt fram gode relasjoner mellom elev og lærer i læringsarbeidet. Foros (ibid.) ønsker å få fram at Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring kan bli til tilpasninger kun ut fra et kompetanseperspektiv, og at dannelsesperspektivet blir underordnet. Igjen stilles forholdet individ og fellesskap opp som motsatser til hverandre når det gjelder hvilke verdier som ivaretas.

Mine refleksjoner

Vektlegging av individet versus kollektivet blir, med utgangspunkt i framstillingen i forrige avsnitt, et prinsipielt poeng når det gjelder tilpasset opplæring. Dette er en diskusjon man også må ta på den enkelte skole. Backmann og Haug (2006) peker på utfordringer og muligheter som ligger i *Kunnskapsløftet*. Med den lokale friheten følger *metodefrihet* og medansvar for *resultater*. En slik frihet fordrer at skoleledere og lærere tar ansvar og jobber fram grundige lokale planer. Når det gjelder innfallsvinkelen til tilpasset opplæring vil det være av avgjørende betydning *hvordan* skolene tak i og utformer hovedmålene for opplæringen i sine utviklingsplaner. Den lokale friheten som L-06 gir, kan på mange måter hevdes å være positiv. En læreplan som angir kompetansemål og legger opp til stor lokal frihet når det gjelder vurdering, valg av litteratur, arbeidsmåter og læremidler kan være positiv med tanke på tilpasset opplæring. Hvordan en tolker begrepet og hvordan en nærmer seg området har imidlertid konsekvenser for undervisningen og for elevene. Backmann og Haug (ibid.) setter i denne sammenhengen fokus på bevissthetgjøring. Om skolen velger en tilnærming mot en *helhetlig* opplæring med fokus på fellesskapet som blant annet skal jevne ut sosiale ulikheter, eller om *individets* behov og forutsetninger skal være overordnet, vil få ulike konsekvenser. Dersom skolene lykkes i å holde fast ved de grunnleggende verdiene og jobber systematisk med pedagogiske, kollektive rammer og forståelse hos lærerne, vil man kunne utnytte de mulighetene og den friheten som ligger i *Kunnskapsløftet*. Resultater fra målinger, undersøkelser og tester kan benyttes aktivt i elevenes læringsarbeid for å tilpasse opplæringen. Tilnærmingen til tilpasset opplæring vil blant annet avspeiles i hvilke arbeidsmetoder som velges. Elevaktive metoder med vinkling på prosjekt- og temaarbeid vil eksempelvis være mer i tråd med et kollektivt fokus og en vid tilnærming (sosiokulturelt læringssyn) enn en opplæring som i hovedsak ba-

seres på formidling og tilrettelegging på individnivå (behavioristisk læringssyn). Metodefriheten kan i ytterste konsekvens føre til at skoler eller enkeltlærere velger å jobbe utelukkende ut fra et behavioristisk ståsted. Dette kan medføre at elevene utsettes for formidling mye av tiden og at elevaktiviteter som fremmer evne til dialog, refleksjon og samarbeid prioriteres ned. Videre kan skoler velge instrumentelle løsninger der elevenes biologiske egenskaper kartlegges og brukes ensidig i læringsarbeidet (læringsstiler). Med en slik oppfatning av tilpasset opplæring kan konsekvensene bli at en utelukkende fremmer tilnærming til individet og toner ned læringsarbeid fellesskapet.

I avsnitt 3.6 drøftet jeg læreplaner i sammenheng med læringssyn. De siste læreplanene (L-97 og L-06) bygger i hovedsak på et sosiokulturelt læringssyn. Jeg har tidligere drøftet ulike kunnskaps- og læringssyn (kapittel 3 og avsnitt 7.1). At tilpasset opplæring bør ha en *kollektiv* og *vid* tilnærming med fokus på *fellesskapet* synes helt klart for meg. Et pragmatisk kunnskapssyn med sosiokulturell tilnærming vil slik jeg oppfatter det underbygge denne tenkningen. Mine erfaringer, støttet av funn i arbeidet med masteroppgaven, underbygger det som forskere og pedagogisk litteratur konstaterer, nemlig at tilpasset opplæring er et komplekst og sammensatt område. Man må ta hensyn til den sosiale konteksten og kommunikasjonsfellesskapet som elevene inngår i når læringsarbeidet planlegges og gjennomføres.

Som jeg har beskrevet flere steder i oppgaven vil tilpasset opplæring leses, tolkes og utøves på mange ulike måter. At tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i den offentlige skoles styringsdokumenter kan oppfattes som utfordrende og kanskje urealistisk for dem som skal utøve ”oppdraget” i hverdagen. Politikernes oppfatninger og krav er i tillegg neppe alltid forenelig med hva pedagoger og forskere mener. Vi som jobber i skolen bør stille oss spørsmål om hvilke konsekvenser det får for elevene når vi velger den ene eller den andre tilnærmingen til tilpasset opplæring. Hovedpoenget må være at læreren må ha *rom for alle og blikk for den enkelte*, slik at en kan lykkes i å gi alle mestringsopplevelser i læringsarbeidet. Dette gjelder både i forhold til den enkelte elev og for fellesskapet, mestring som medfører at elevene utvikler seg faglig og sosialt fram mot et liv som aktive deltakere i samfunnet.

Tilpasset opplæring bør etter min oppfatning forankres i skolens praksis ut fra de forutsetninger som er til stede i den enkelte skole. En pedagogisk plattform med en lokal forankring bygges på erfaringer fra praksis knyttet mot teoretisk input, og mot erfaringer fra nasjonal og internasjonal forskning. Skoler som lykkes i å bygge opp en sterk pedagogisk plattform vil bli

mindre sårbare, og unngå å ende opp som *Kenguruskole*, beskrevet i avsnitt 3.4.1. En *kvalitativ god undervisning* som Peder Haug og Thomas Nordahl beskriver når de drøfter *tilpasset opplæring* vil kanskje være den det alle ”leter” etter, en løsning som ikke innebærer noe direkte nytt men som er så sammensatt og kompleks som praktisk pedagogikk og læringsprosesser i realiteten er, j. fr avsnitt 3.1 og 3.3.4.

Jeg vil videre beskrive og drøfte noen indikatorer som vil kunne sees på som positive for *kvalitativ god undervisning* og dermed for *tilpasset opplæring*.

7.2 Hva det innebærer at opplæringen er tilpasset

Jeg finner at lærerne i min studie har en sterk vilje til å tilpasse opplæringen, men de gir samtidig klart uttrykk for at oppdraget er utfordrende å gjennomføre. Som lærer vil en kanskje oppleve at en *aldri når målet* fullt ut fordi oppdraget og målet er så stort i seg selv. Mange lærere sier at de opplever at de alltid kunne gjort ting *litt bedre* eller *litt grundigere*. Mange skoler har hatt en praksis der differensiering av mengde stoff eller tempo er blitt sett på som tilpasset opplæring. Dette vil ikke være tilstrekkelig for å kunne kalle opplæringen tilpasset. Dersom den enkelte skole hadde hatt noen *indikatorer* eller noen *felles mål* når det gjelder å tilpasse opplæringen kunne en kanskje oppleve hverdagen noe lettere når det gjelder opplevelsen av å kunne mestre tilpasningen. I følgende beskrivelse knytter jeg funn fra studien opp mot indikatorer:

1. Individet i fellesskapet

I den litteraturen jeg har konsentrert meg om innenfor området tilpasset opplæring, legges det stor vekt på læring innenfor *fellesskapet*. Med utgangspunkt i at læring er sosiale prosesser som vanligvis skjer i møte mellom mennesker (sosiokulturell læringsteori), blir det naturlig å *se individet i et fellesskap* som kontekst for tilpasset opplæring.

Erfaringer fra egen kommune og egen praksis bidrar i stor grad til at jeg støtter oppfatningen om en *vid tilnærming* til tilpasset opplæring. Videre mener jeg at tilpasset opplæring må være et *overordnet prinsipp* som skal prege hele skolen og skolens aktiviteter. Dersom en skole velger å tolke begrepet i vid forstand vil det være av betydning at skolen har en tydelig *pedagogisk plattform* som bygger på inkludering og likeverdighet som bærende prinsipper. Skolen

vil på denne måten synliggjøre at *felleskapet* er viktigere enn individfokuset, og at en ønsker å utjevne sosiale ulikheter og legge vekt på læring i en sosial kontekst.

En helhetlig tenkning basert på et tett samarbeid mellom alle skolens aktører vil etter min erfaring kunne oppfylle intensjonen om å gi samtlige elever en følelse av at opplæringen tar utgangspunkt i deres faglige og sosiale ståsted. Tenkningen bør komme til uttrykk i skolens planer og være forpliktende for alle involverte parter. Jeg opplever at prinsipper for læring innenfor fellesskapet kom tydelig fram ved de to skolene i min studie.

2. Læringssyn

Kunnskap om pedagogikk og kjennskap til forskning innenfor fagfeltet kan bidra til å klargjøre området tilpasset opplæring. Det bør blant annet legges opp til konstruktive læringsprosesser i skolene, der ulike innfallsvinkler gjøres kjent og drøftes. Tilpasset opplæring dreier seg om å gi elevene utfordringer ut fra det nivået hver elev befinner seg (j.fr. Vygotskys nærmeste utviklingszone, avsnitt 3.3.3). Elever som får utfordringer i læringsarbeidet ut fra denne tenkningen vil ha bedre muligheter for å strekke seg, og dermed også kunne oppnå bedre resultater på sikt. De vil ha muligheter til å forstå stoffet bedre når progresjonen i opplæringen er tilpasset deres behov.

I skolene der jeg gjorde intervjuundersøkelsen min oppfatter jeg at lærerne i stor grad er preget av en sosiokulturell tilnærming til læringsarbeidet. Jeg fant at lærerne i stor grad benytter elevaktive metoder og metoder som krever at elevene samarbeider for å løse problemer. Da jeg spurte elevene om de kunne trekke fram en situasjon (konkret) der de *lærte noe nytt* er det påfallende mange elever som nevner oppgaver med et eller annet praktisk tilsnitt, der oppgavene er vinklet opp mot deres egen virkelighet. Elevene nevner blant annet en oppgave der de skulle regne ut hvor mye strøm de bruker på rommet sitt i løpet av et døgn, og en oppgave der de skulle framføre resultatet gjennom skuespill. Noen nevnte også oppgaver der de skulle sette opp budsjett eller ta bilder. Elevene trekker fram oppgaver der de er aktive på ulike måter gjennom spill (Landbruksspillet), dramatiseringer, diskusjoner, gruppearbeid og lignende. En elev sier det slik: ”Jeg lærer mye når jeg jobber på gruppe sånn som vi gjorde i går på Landbruksspillet” (forklaring: praktisk og virkelighetsnær oppgave der en bonde var ansvarlig for den faglige gjennomføringen).

Et annet funn er at de fleste elevene gir uttrykk for at de lærer best gjennom en kombinasjon av læringsmetoder. De nevner da kombinasjoner der de jobber muntlig i diskusjoner, skriftlig med oppgaver og har forelesninger om det samme temaet. De nevner også tilfeller der læreren har bilder på powerpoint samtidig som han forteller om et tema.

Elevene poengterte at læringsmetoder der de kan samarbeide og benytte hverandres sterke sider oppleves som nyttig og gir gode muligheter for læring. En elev sier: ”Hvis læreren forklarer og snakker på tavla og vi har oppgaver og grupper og sånn etterpå, så lærer jeg mye bedre enn om jeg må lese selv.”

Disse utsagnene er i tråd med et sosiokulturelt syn på læring og viser virkelighetsnære og varierte undervisningssituasjoner der elevene samarbeider i stor grad.

3. Pedagogisk bevissthet – lærerens profesjon

Jeg opplevde at lærerne i min studie i stor grad er opptatt av *aktiviteter*, dvs planer, organisering og gjennomføring. De samme lærerne mente at det blir brukt for lite tid på pedagogiske diskusjoner. Årsakene til dette er, etter lærernes oppfatning, i stor grad tidsnød. Med pedagogiske diskusjoner mener jeg her drøfting av hva som skal til for å tilpasse opplæringen, utarbeide gode oppgaver og drøfte faglig innhold i oppgavene. Dette stemmer godt overens med det jeg omtaler i avsnitt 3.4.1 om lærernes pedagogiske ansvar og *det pedagogiske språket*. Pedagogiske diskusjoner bør etter min oppfatning vektlegges i ekstra stor grad når en ny reform gjennomføres.

Forfatterne av *Ledelse av skoler i utvikling* (2001) poengterer at det er viktig å være bevisst på at skolen ikke bare er en kunnskapsformidler, men at skolens mandat i tillegg er å utvikle elevenes identitet, sosialisering og oppdragelse i et demokratisk perspektiv. Dersom en ikke ser hele bildet klart for seg kan man lett bli offer for markedskreftene og styre mot å bli en markedsorientert organisasjon som tilpasser sin aktivitet til markedet også når det gjelder testing (j.fr. problematikken ”teaching for testing”).

Skolen er i utgangspunktet en regulert organisasjon der rammene er satt på politisk nivå. Det vil imidlertid alltid være rom for tolkning. Det viktigste er etter mitt syn å sørge for at grunnleggende verdier ivaretas. Verdier som toleranse, likestilling, samarbeid og demokratisk for-

ståelse bør i liten grad være gjenstand for tolkning ved den enkelte skole eller av den enkelte lærer.

4. Lærerenes rolle og lærer som veileder

I kapittel 3 beskriver jeg lærerenes rolle, og at læreren i pedagogisk forskning framstilles som den viktigste faktoren i elevenes læringsarbeid. Mine elevintervjuer og *Elevundersøkelsen* bekrefter denne oppfatningen: Læreren skal ha god faglig innsikt, være en god og rettferdig klasseleder og støtte og oppmuntre elevene i læringsarbeidet. Lærerenes engasjement kan være avgjørende for hvordan eleven opplever skolen og faget.

Gjennom blant annet evalueringer av L-97 vet vi at læreren i noen grad abdiserte når honnørbegrepene *ansvar for egen læring* og *lærer som veileder* ble innført. *Lærer som veileder* er et begrep som ble aktualisert gjennom R97. Dette forutsetter lærere som er i stand til å skape gode relasjoner til elevene. For å kunne veilede på en god måte er det en forutsetning at lærer viser interesse for den enkelte elevs læringsarbeid. Mange skoler velger i dag å la elevene jobbe ut fra arbeidsplaner som strekker seg over flere uker. Lærer og elev bør i denne sammenhengen jobbe sammen for å legge til rette en tilpasset kurs når det gjelder gjennomføring av arbeidsplanen.

For å kunne tilrettelegge tilpasset opplæring må man som pedagog i størst mulig grad bestrebe å sette seg inn i elevenes livsverden og forståelseshorisont. I Kapittel 5 kom jeg inn på hermeneutikk som metode for å nærme seg andre personers livsverdener og få tak i deres forståelseshorisont. Dette er også en interessant innfallsvinkel i møte med elever som skal få tilpasset opplæring. Å få tak i elevens forståelseshorisont vil medføre at en som lærer må jobbe med sin egen forståelse, og på best mulig måte tolke den andres utgangspunkt uten forforståelse. Med dette mener jeg at vi som arbeider i skolen kanskje alt for ofte har med oss noen ”sannheter”, der vi plasserer elever i bestemte *grupper* med sammenfallende vansker eller egenskaper. Vi kan kalle det stigmatisering. På samme måte bør en kunne legge bort en holdning om at læreren alltid skal vite mer enn elevene uansett fagområde og tema. I møte med de sterkeste elevene må læreren tåle å komme til kort, men samtidig være innstilt på å finne utfordringer til eleven slik at han/ hun kan strekke seg ytterligere. Kanskje kjenner vi her igjen en holdning fra et behavioristisk ståsted; *lærer er den som kan og vet mest*. Tradisjonelt ble jo læreren sett på som *kunnskapspersonen* i samfunnet. Slike myter og holdninger sitter dypt og jeg opplever at vi som lærere fortsatt møter disse holdningene av og til.

Lærerne ved skolene i min studie skisserer tiltak som elevsamtale og mer tilfeldige samtaler, foreldresamtale og logg som tiltak for å kunne bli kjent med eleven og elevenes læringsarbeid, og for å kunne skape gode relasjoner. Alle lærerne var av den oppfatning at dette arbeidet er viktig, men også tidkrevende.

5. Lærings situasjonen: Studie- og arbeidsplaner

Mange skoler med ønske om å tilpasse opplæringen for elevene har tatt i bruk individuelle arbeidsplaner som et redskap. Videre har mange skoler hatt som mål å gi elevene *ansvar for egen læring*. Kirsti Klette m.fl startet høsten 2007 en debatt omkring bruk av arbeidsplaner. Kirsti Klette viser, i *Bedre skole* (03/07) og i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (04/07), til forskning omkring arbeidsplaner. Hun beskriver arbeidsplanenes ”inntog” i norsk skole: ”Arbeidsplaner som læringsverktøy har røtter i romantikken, pedagogisk progressivisme og det 20. århundres lærings- og utviklingspsykologi” (Bedre skole 03/07:66).

Klette viser til begrunnelser som at arbeidsplaner skulle frigi tid for lærerne både ved bedre organisering og ved at ”selvgående elever” kunne vies mindre tid, mens elevgrupper med stort behov skulle kunne få mer hjelp. Hun skriver at arbeidsplaner forutsetter at elevene kan planlegge deler av læringsarbeidet selv, og at lærer får en økt funksjon som veileder og i mindre grad blir en formidler av fagstoff. Hun peker på at arbeidsformen kan fremme individualisme og at kollektive læringsarenaer tones ned. Videre trekker hun fram problematikken rundt såkalte ”underyttere” som krever at lærerne er ”på” hele tiden. Hun er bekymret for at disse i stor grad blir overlatt til seg selv. Hun stiller også spørsmål når det gjelder elevmedvirkning og arbeidsplaner. I Sverige er individuelle arbeidsplaner (IUP) innført i stor skala. Bruk av arbeidsplaner er utbredt også i norske skoler. Det er positivt at det kommer en debatt om denne måten å organisere og strukturere læringsarbeidet på.

Jeg oppfatter bruken av arbeidsplaner på de skolene jeg har studert som annerledes enn de arbeidsplanene Klette beskriver i skolene hun viser til. Særlig på Krokskogen skole legges det vekt på at fellesskapet skal benyttes også når elevene arbeider med arbeidsplaner. Deres plan skisserer elevenes arbeid i en periode på fire til seks uker. Her ligger alle tverrfaglige oppgaver, gruppearbeider, individuelle oppgaver og oversikt over innleveringer og prøver. Begge skolene gir i noen grad elevene valgmuligheter når det gjelder vanskelighetsgrad og metode. Omfanget av valg er noe ulikt fra skole til skole, men også fra lærer (fag) til lærer. Det er et mål at de elevene som har behov for tilrettelegging når det gjelder struktur, arbeidsfordeling

og lignende skal få det. Elevene selv svarer i stor grad at de får hjelp til å strukturere arbeidet sitt. Elevene blir ikke overlatt til seg selv og gitt *ansvar for sin egen læring* i for stor grad, slik jeg oppfatter det. Lærerne er aktive i studie- og arbeidstimer ved at de veileder elevene og anbefaler elever hvilke oppgaver de bør arbeide med den enkelte timen: ”Nå er det **jeg** som er tilstede denne timen. Jeg er engelsklærer og jeg råder dere derfor til å arbeide med oppgaven vi startet på i engelsktimen”

Slik viser læreren at han ikke *abdiserer*, men at han tvert i mot ønsker å være aktiv i forhold til elevenes læringsarbeid. Jeg ser imidlertid at det kan være uheldig å bruke arbeidsplaner i stor utstrekning uten at det følger tett oppfølging og veiledning med.

6. Samarbeid

I kapittel 3 viste jeg til at det i *Stortingsmelding 30* (2003-2004) kommer fram at skoler som har lyktes i å utvikle en kultur for *samarbeid* også lykkes best med å tilpasse opplæringen for elevene. En tilnærming mot tilpasset opplæring, slik skolene i min studie velger, er avhengig av et tett samarbeid mellom de ulike aktørene. I teorikapitlet beskriver jeg betydningen av å jobbe sammen i team for å kunne lykkes i det sammensatte læringsarbeidet som tilpasset opplæring innebærer. Det var derfor av interesse å undersøke i hvilken grad det forekommer samarbeid i de to skolene jeg har forsket på .

Skolens kultur, beskrevet i avsnitt 5.3, spiller helt klart en rolle for hvordan skolen kan lykkes i et opplegg som krever et utstrakt samarbeid. Begge skolene i min studie har, slik jeg oppfatter det, en organisering og en kultur som fremmer samarbeid. De har forholdsvis lang erfaring når det gjelder fagsamarbeid og arbeid i team. Lærere som jobber sammen i team, og som samarbeider om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen er etter min oppfatning en forutsetning for å kunne lykkes. Skolene har arenaer for samarbeid i form av avsatt tid, dette gjelder både samarbeid i team og fagsamarbeid. Tilpasset opplæring eller *kvalitativ god undervisning* krever at faglærere samarbeider om å utarbeide undervisningsopplegg og senere følger dem opp. I en elevaktiv skole der elevmedvirkning, tverrfaglighet og fleksibilitet er viktige prinsipper, vil samarbeid komme som en naturlig konsekvens.

For å fremme elevens læringsarbeid kreves det et tett samarbeid mellom kontaktlærer, elev og foreldre. Kontaktlærer er den som sitter inne med opplysninger om elevens særskilte behov, og vil være den som i første rekke har kontakt med hjemmet. Faglærere har ansvar for å tilret-

telegge undervisningen i egne fag. Dette medfører at det vil være behov for erfaringsutveksling og samordning av tiltak som settes inn.

7. Elevmedvirkning

Thomas Nordahl har gjennom sin forskning og litteratur, for eksempel i *Eleven som aktør* (2002) og sitt bidrag i artikkelsamlingen *Kompetanse for tilpasset læring*, hatt fokus på elevenes muligheter for å delta aktivt i egne læringsprosesser. Å bli tatt med i planlegging, evaluering og vurdering i læringsarbeidet virker motiverende på elevene. Analysen av *Elevundersøkelsen* understreker dette i sterk grad. Elevmedvirkning er etter min oppfatning viktig for å kunne lykkes i å tilpasse opplæringen for elevene. Som lærer bør en lytte til elevenes tanker og refleksjoner rundt egen læring og skolesituasjon. Elevene bør kjenne til målene og hvilke kriterier de vurderes etter, og kunne påvirke hvilke arbeidsmetoder og læringsstrategier de bruker for å nå målene. Dette vil igjen nødvendigvis styrke elevenes opplevelse av å være deltakende i eget læringsarbeid. Jeg har tidligere vært inne på slagordet *Ansvar for egen læring* fra R97. Dette ble av mange oppfattet slik at store deler av læringsarbeidet ble overlatt til elevene selv. Det mange ikke tenkte på eller ”glemte” var at elevene manglet *opplæring* i *hvordan* de skulle kunne bli i stand til å ta ansvar for egen læring. Dette ansvaret kan elevene bare ta etter at de gjennom flere år trener, reflekterer og deltar aktivt i demokratiske prosesser. Lærer må legge opp en stram struktur rundt læringsarbeidet og følge elevene tett opp med vurderingssamtaler, mappevurdering, logg, egenrevisninger og lignende.

Om læreren styrer på en ensidig måte vil han risikere å tone ned betydningen av de gode *møtene* og *samtalene* med eleven. Om en som lærer lykkes i å skape gode relasjoner med eleven og å følge opp eleven systematisk, vil en ha et godt grunnlag for å kunne lykkes i et godt samarbeid om elevens læring.

7.3 Fellesnevnerne i skoler som synes å lykkes i å tilpasse opplæringen

Som jeg har beskrevet innledningsvis og i kapittel 5 om metode, valgte jeg til min studie to skoler som jeg i utgangspunktet hadde en formening om jobber målrettet med tilpasset opplæring. Dette viste seg i stor grad å stemme. Skolene jobber systematisk med å løse det de ser på som *utfordringen* tilpasset opplæring. I hvilken grad skolene har lykkes i sin intensjon, er det ikke mulig å gi et fullstendig svar på gjennom en studie som den jeg har gjennomført. Til det er den samlede situasjonen for kompleks. Jeg mener likevel

at jeg har kunnet gi et grundig bilde fra virkeligheten som beskriver hvordan tilpasset opplæring løses i *praksis* ved de to skolene.

Tidligere har jeg vært inne på hva ulike forskere sier om faktorer som spiller positivt inn når det gjelder læring og læringsarbeid. I begge skolene ”mine” finner jeg faktorer som er i overensstemmelse med kunnskap hentet fra forskning og teori. Dette mener jeg er interessante funn.

De faktorene som trekkes fram er blant annet *tett og systematisk oppfølging* av elevenes læringsarbeid fra læreren sin side. Læreren bør være dyktig på både *fag* og *klasseledelse*. At læreren lykkes i å *skape gode relasjoner* til elevene, gi ros og oppmuntring og stille tydelige *forventninger* er også viktig. *Variasjon* i arbeidsmetoder, *læremidler* og *gruppestørrelser* er andre faktorer som trekkes fram. *Samarbeid* er også en faktor av betydning. Det legges imidlertid aller størst vekt på viktigheten av å *ta vare på fellesskapet* og å jobbe for at eleven skal føle seg *inkludert faglig og sosialt*. I denne sammenhengen trekkes betydningen av *mestringsopplevelser* fram.

I de skolene jeg har brukt i min studie finner jeg, slik jeg påpekte i kapittel 6, at de fleste av disse kriteriene er oppfylt. En utfordring som jeg trakk fram var *elevmedvirkning*. Dette gjelder særlig når det dreier seg om forståelse av innholdet og planlegging av læringsarbeidet. Videre kunne *samarbeid* virke som et område der skolene har noe mer å hente.

Jeg har ikke sett på oppnådde resultater i form av *karakterer* i min studie. De karakterene som oppnås vil være ett av flere kriterier på hvor vellykket opplegget har vært. Karakterer er særlig interessant når de sees i sammenheng med forskjeller i oppnådde resultater mellom gutter og jenter, og i hvilken grad skolene evner å *bidra positivt* til læring når det gjelder å jevne ut sosiale ulikheter. Det siste kan måles gjennom skolebidragsindikatoren.

7.4 Tilpasset opplæring som ideal og realitet. Den erfarte læreplanen

I kapittel 2 beskriver og drøfter jeg læreplaner og historisk utvikling i grunnskolen i Norge. Det har vært et mål i norsk skole helt fra N-39 å skulle ta hensyn til elevenes forskjellighet når undervisning planlegges og gjennomføres.

Når det gjelder den *erfarte læreplanen* generelt så viser forskning at selv om progressiv pedagogikk (kapittel 3) har vært vektlagt i flere reformer så skjer det lite med lærernes praksis. Det samme kan en si om tilpasset opplæring. Forholdet mellom ideologisk og erfart læreplan er et område jeg drøfter i kapittel 3. Dette påpekes også av flere forfattere blant annet Fevolden og Lillejord (2005) og Hølleland (2007). Hølleland viser til Richard F. Elmore som gjennom femti års forskning på læreplaner i USA har funnet at det som regel ikke er sammenheng mellom politiske ideologier og hva som faktisk skjer på skolene.

Et av mine mål med oppgaven var å finne ut hvordan prinsippet tilpasset opplæring *forstås* og *praktiseres* i de skolene jeg har valgt å studere. I de to skolene finner jeg i stor grad at tilpasset opplæring er bevisst innført i skolens praksis. Jeg finner med andre ord samsvar mellom *idealet* tilpasset opplæring og *praksis* (realiteter) i skolene. Lærerne, og til dels elevene, har et uttalt forhold til begrepet tilpasset opplæring og innholdet i det. Jeg ser resultater i arbeids-/studieplaner og i skolens offentlige dokumenter, og jeg hører elever og lærere snakke om det.

Lærerne bestreber i stor grad å gi elevene sine tilpasset opplæring. Dette løser de ved blant annet ulike **veivalg** og valg av **alternativer**, og de gir elevene ulike utfordringer. De lar videre elevene delta i valg av vurderingsformer og de legger stor vekt på samtaler om læring og læringsmål med elevene. De ser utfordringene og begrensningene i skolen, men mitt inntrykk er at de utnytter det handlingsrommet og den situasjonen de står midt oppe i på en god måte. De gir et tilbud som både lærerne og elevene i stor grad opplever som tilpasset. Skolene har med andre ord en praksis som langt på vei må sies å tilfredsstillende det Nordahl og Haug kaller *kvalitativ god undervisning*.

De to skolene har nærmet seg utfordringene rundt tilpasset opplæring på noe ulik måte, men jeg fant også mange fellestrekk. Den ene skolen har arbeidet aktivt med temaet i kollegiet, mens dette er blitt gjort i mindre grad i den andre skolen. Felles for lærerne er imidlertid at de alle sammen ser på det å tilpasse opplæringen for elevene som en viktig del av jobben sin (sitat fra en lærer: "...som vi ikke kommer utenom"), men at det byr på betydelige utfordringer. *Viljen* er til stede på begge skolene. At alle lærerne arbeider bevisst for å kunne tilpasse opplæringen for elevene viser også at de har *mot* og *evne* til å gjennomføre.

7.5 ”Mye er forskjellig, men.....”

Utfordringer og nye problemstillinger

Jeg finner ingen umiddelbar eller tydelig *definisjon* på hva tilpasset opplæring er, eller hva det innebærer i praksis. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg imidlertid fått økt innsikt i, og en klarere oppfatning av, innholdet i begrepet og hvordan skoler griper tak i utfordringene som tilpasset opplæring innebærer. Skillet som finnes mellom politisk ideologi og pedagogisk praksis og som jeg beskrev i avsnitt 7.1 er et forhold som det er nødvendig å ta med seg inn i debatten.

I oppgaven har jeg skissert den historiske utviklingen og gransket offentlige dokumenter, pedagogisk litteratur og ulike rapporter, i letingen etter en *videre* forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Teori rundt læring- og kunnskapssyn, læreplanteori og kunnskap rettet mot relasjonsbygging og klasseledelse bør etter mitt syn være på plass før utforming av oppgaver og organisering diskuteres.

At skolene jobber som *lærende organisasjoner* kan i denne sammenhengen være en viktig faktor. Med lærende organisasjoner mener jeg her skoler som blant annet lykkes med å: finne arenaer og former som fremmer samarbeid og deling av erfaringer, å reflektere og lære av erfaringer, å utvikle ny kompetanse og å jobbe målrettet for å utvikle seg. Et samspill mellom skoleledere, lærere, elever og foreldre er en forutsetning for å kunne møte utfordringene.

I kapittel 1 refererte jeg til *Stortingsmelding 16* (2006/ 2007), der det skisseres kjennetegn på tilpasset opplæring, og poengteres at det ikke finnes enkle løsninger på hvordan man kan gi tilpasset opplæring. *Kompleksitet* er det ordet som står tydeligst for meg når jeg skal oppsummer mine funn. Tilpasset opplæring er relasjoner og sosial kompetanse (lærer/ elev, lærer/lærer), samarbeid, faglig kompetanse, pedagogisk teori, organisering, menneske-/ elevsyn og ikke minst refleksjon. I oppgaven har jeg undersøkt og forsøkt å synliggjøre kompleksiteten.

Jeg ønsker å skissere *helheten* som jeg mener må ligge til grunn for å kunne lykkes. Jeg mener med dette å si at for å kunne lykkes med tilpasset opplæring så er en nødt til å ”ha flere tanker i hodet samtidig”. For å understreke kompleksiteten har jeg utarbeidet en modell, vedlegg 10. Modellen viser sammenhengen mellom føringer og satsningsområder sentralt og lokalt, sett i

forhold til en måte å jobbe med tilpasset opplæring på. Den skisserer en *helhet og en sammenheng* mellom styringsdokumenter, kriterier for tilpasset opplæring, lærende organisasjon, kvalitetsvurdering, pedagogisk plattform og organisering og gjennomføring av undervisning.

Det er viktig å ha med seg at *oppdraget* tilpasset opplæring skal løses innenfor rammene som skolen har til disposisjon. Med rammer mener jeg i dette tilfellet personer, bemanning, økonomi, elevene og de rommene og det utstyret man har til en hver tid.

Etter å ha gjennomført oppgaven mener jeg i likehet med Thomas Nordahl at tilpasset opplæring i realiteten handler om en *generell god kvalitativ opplæring og undervisning*, en opplæring som er *variert* med *engasjerte lærere* som arbeider *systematisk og strukturert*. Jeg mener imidlertid at skolene har mye å tjene på å ta noen organisatoriske, metodiske og didaktiske grep lik de som Sagvolden og Krogsbogen har gjort. Elevgruppen i skolene er som jeg har vært inne på tidligere svært sammensatt når det gjelder faglig og sosialt utviklingsnivå. Slik læringsarbeidet er organisert i ”mine” to skoler opplever elever og lærere at det gis tilpasset opplæring, samtidig som mesteparten av opplæringen foregår i klassesammenheng. På denne måten mener jeg det er belegg for å si at skolene ivaretar *både* fellesskapet og den enkelt eleven (j.fr *Stortingsmelding 16*).

Etterord

Det har vært en interessant prosess å arbeide med masteroppgaven. I løpet av tiden som har gått siden jeg startet arbeidet (høsten 2006) har det vært skrevet og drøftet mye omkring tilpasset opplæring. Det har blitt gitt ut flere forskningsrapporter og analyser. Dette sier meg at tilpasset opplæring er et aktuelt tema som det finnes mange oppfatninger om. Desto mer interessant har det vært å forsøke å samle trådene og danne seg et konkret bilde.

I vedlegg 7 gjengir jeg en samtale med foreldre fra høsten 2006. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju foreldre og skoleledere i tillegg til elever og lærere i studien min. Det viste seg at omfanget hadde blitt altfor stort dersom jeg skulle gjort dette. Jeg var imidlertid såpass nysgjerrig på hvilke forventninger foreldre egentlig har til skolen når det gjelder tilpasset opplæring, at jeg tillot meg å gjennomføre en styrt samtale om tilpasset opplæring da anledningen bød seg. Det interessante er at samtalen i stor grad underbygger mine funn og oppfatninger fra oppgaven. Foreldrene trekker fram viktigheten av at barna blir tatt på alvor og at de blir hørt når det er nødvendig. Foreldrene gir i stor grad uttrykk for at de har tillit til lærernes arbeid.

Høsten 2007 (18.10.07) deltok jeg i en debatt i NRK, Østnytt. Temaet var ulikheter når det gjelder gutter og jenters prestasjoner og karakterer i ungdomsskolen, og kom i kjølvannet av funn fra Høgskolen i Hamar ved Thomas Nordahl. Utviklingen henger etter det en har grunn til å anta nøye sammen med samfunnsutviklingen forøvrig. At dette temaet er blitt så sterkt belyst i høst understreker min oppfatning av kompleksiteten innenfor pedagogikk. Tilpasset opplæring kan være *en* tilnæringsmåte når det gjelder å utjevne ulikhetene mellom gutter og jenter, dette kommer også fram i *Stortingsmelding 16* (2006/ 2007). Andre tilnæringsmåter kan være trening av sosial kompetanse og utvidet skoledag (leksehjelp). Det blir uansett interessant å følge utvikling og forskning omkring disse ulikhetene.

En kan jo håpe at opplæring omkring tilpasset opplæring vil bli sterkere vektlagt i framtiden da særlig med tanke på å skape en forståelse av hva begrepet rommer. Å gå inn i lærerutdanningen for å forbedre og utvikle denne vil bli viktig også med tanke på tilpasset opplæring.

Samfunnsdebatten rundt nyttårsskiftet 2007/2008 har i stor grad dreid seg om de dårlige resultatene i PISA og PIRLS. Ulike fagmiljøer og mange politikere har uttalt seg om årsaker og tiltak som kan avhjelpe situasjonen. En ting som trekkes fram er at finnes for lite kunnskap

om skole, og at det mangler forskning som sier noe om *hvorfor* det oppnås dårlige resultater. I stedet spekuleres det i alt fra mangel på struktur og systematikk til innhold og organisering. Enkelte trekker fram at det har vært for mange reformer og at disse har tatt oppmerksomheten bort fra læringsarbeidet i for stor grad. Vi kan tydelig merke dragkamper mellom høyre- og venstresiden i det politiske miljøet.

Å skulle forske i praksisfeltet har vært en lærerik prosess. I løpet av prosessen, har jeg hatt mange ”opp- og nedturer”. Å erfare at jeg har tilegnet meg ny kunnskap er en god følelse, kunnskap som jeg mener jeg vil ha nytte av i mitt videre arbeid i grunnskolen. Jeg har også fått utvidet forståelse når det gjelder forskning, i den forstand at jeg har fått trening i å planlegge, gjennomføre og analysere et forskningsarbeid. Utfordringene jeg har møtt har gjort meg klokere. Jeg har lært mye gjennom å møte ulike mennesker og slik få mulighet til å få innblikk i deres *livsverden*. Ydmykhet i sammenheng med behandling av data og funn en gjennom intervjuer vil være noe som sitter igjen etter prosessen jeg har vært i gjennom.

Jeg har reflektert mye i løpet av de årene jeg har studert pedagogikk, både alene og sammen med veileder, kollegaer og venner. Refleksjonene har gitt meg noen nye erkjennelser. Jeg håper å kunne dele min nye kunnskap med kolleger og andre interesserte.

Å ha tydeliggjort kompleksiteten i læringsarbeid har vært en nyttig erfaring. Det blir viktig å formidle at det ikke finnes fasitsvar eller lettvinte løsninger, men at områder innenfor pedagogikk er i kontinuerlig utvikling og endring, og at tilnærmingen er sammensatt. Dette er budskap vi som pedagoger bør bidra med i debatten rundt tilpasset opplæring. Målet med opplæringen i grunnskolen må være å gi elevene det best mulige læringsutbyttet, helhet og sammenheng i læringsarbeidet og et godt ståsted for å kunne takle voksenlivet. For å understreke dette velger jeg å avslutte med et sitat fra *Kunnskapsløftet*, L-06, Generell del s. 20:

”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.”

Litteraturliste

Aasen, P og Markussen E: Arbeidsnotat 39/ 2006 *Til elevens beste? Noen lærere og foreldres synspunkter på og vurderinger av spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: 2006.

Arneberg, P og Overland B.(2001): *Fra tilskuer til deltaker*. NKS-Forlaget.

Bachmann, K og Haug, P (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda.

Bergesen. H.O (2006) : *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bern, K og Blom-Bakke, A (2005): *Tilpasset opplæring. En diskursanalyse*. Hovedfagsoppgave, HiL.

Bjørndal, B og Liberg, S (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.

Bruner, J (1999): *Folk pedagogies in Leach, Jenny& Bob Moon Learners and Pedagogy*. U.K. Paul Chapman Publishing/ The open University.

Bråten, I (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen Akademisk Forlag as.

Bø, I og Helle, L (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, T, Klewe L og Skov P (2004): *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitet-sudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Dale, Erling L. (red).(1992): *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal AS.

Dale, E.L og Wærness J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Engelsen, BU (2003): *Ideer som formet vår skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fevolden, T og Lillejord, S (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foros, PB (2007): *Tilpasset opplæring fra humanisme til marked* , Bedre skole 03/07.
- Furre, H med fl (2006): *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford research.
- Føllesdal, D og Walløe L. (2000): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, kap 4.
- Goodlad, John et al (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Grøterud, M og Nilsen, B.S (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Abstrakt forlag AS.
- Hargreaves, A (1994): *Lærerarbeid og skolekultur. L reryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Helle, L (2006), 3.utg: *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S (2001): *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hundeide, K (2003): *Barns livsverden – Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hølleland, H (2007): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Imsen, G (2006): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, T. G. (1996) : *Vitenskapsfilosofi for natur- og humanvitenskapene*. Cappelen Akademisk forlag.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Kunnskapsdepartementet (2005): *Læreplaner for grunnskolen – midlertidig trykt utgave*.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*.

Kunnskapsdepartementet, rapport (2006): *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

Kvale, S (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lindqvist, G (red) 1999: *Vygotsky och skolen. Texter ur Lev Vygotskys Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Originaltexter: L.S Vygotsky och Pedagogiska-Press Publishing House, Moskva 1996.

Lødding, B, Markussen, E og Vibe, N (2005): ”.....utnytte sine evner og realisere sitt talent”?. *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*, Rapport 5/ 2005. Oslo: 2005.

M74: Mønsterplanen for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.

M86: Mønsterplanen for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.

NIFU STEP, Marcussen E./ Høgskolen i Hedmark, Nordahl, T: *Evaluering av Kunnskapsløftet. 1.3. Gjennomgang av spesialundervisning. Endelig prosjektbeskrivelse, 16.11.06.*

Nordahl, T (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA Rapport 19/05.

NOU 2002:10 (2002): *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*.

NOU 2003:16 (2003): *Iførste rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

NOU 2007:6 (2007): *Formål for framtid*.

Rambøll Management (2006): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*.

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

Solstad, KJ og Engen TO (red.) (2004): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinshold, K og Løvlie L (2004): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Stensmo, C. (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stette, Ø (red.) 2007: *Opplæringslova med forskrifter. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007):.....og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Telhaug, Alfred O. og Mediås, O.A (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Telhaug, Alfred O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Tiller, T (1990): *Kenguruskolen. Det store spranget - vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Tveit, S.(red) (2007): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2007): *Kompetanse for tilpasset læring*. Artikkelsamling.

Tidsskrifter, nettsteder og aviser

Antonsen, AD (2007): Om ungdomsskolen; læringskrise og problemdefinisjoner, *Bedre skole* nr. 03.

Haug, P (06.02.07): En god fellesskole er garanti for tilpasset opplæring. *www.utdanning.no*.

Haug, P (24.09.07): Djupedal må gjeninnføre klassen. *www.utdanning.no*.

Holst H. (2007): Klassen. *Utdanning* nr. 21.

Klette, K (2007): Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr.4.

Klette, K (2007): Oppskrift for ”Busy Kitchens”? Bruk av arbeidsplaner i klasserommet. *Bedre skole* nr.3.

Tessem, LB: Vet ikke hva elevene har lært, *Aftenposten* 07.12.06.

Telhaug, A.O., (2007): Skolens rådville vingling. *Aftenposten*, kronikk i morgenutgaven 08.12.07.

Pettersen J.R.(2007): Saman om tilpassa opplæring. *Utdanning* nr. 02.

Ruud M (2007): Tema. Tilpasset opplæring. *Utdanning* nr. 11.

Vedlegg 1

Hilde Dahl Lønstad
Ellef Marcussensvei 7
2817 Gjøvik
tlf. 95 92 09 30/ 61188800

Gjøvik 04.01.07

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 Bergen

Meldeskjema

Sender med dette meldeskjema for mitt studentprosjekt på Høgskolen i Lillehammer.

Håper på en rask behandling.

Med hilsen

Hilde Dahl Lønstad

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Egil Støfring
Avdeling for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
2626 LILLEHAMMER

Personvernombuder for forskning, NSD
Personvernombuder: har vist den prosjektmeldingen, og finner at den ikke er omfattet av meldeplikten all den nå materialet som behandles elektronisk kan foreligge anonymt.

Det forutsettes at informasjonen i materialet er personlig identifiserbar, og at informasjonen ikke ligger på pc.

Vår dato: 12.02.2007

Vår ref:16120/GT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16120 *Masteroppgave i pedagogikk om tilpasset opplæring i ungdomsskolen. Tilpasset opplæring - prinsipp eller praksis? Et kvalitativt studie av to ungdomsskoler - situasjonen slik et utvalg aktører ser det*

Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder*

Daglig ansvarlig *Egil Støfring*

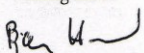
Student *Hilde Dahl Lønstad*

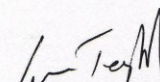
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Dahl Lønstad, Ellef Marcussensvei 7, 2817 GJØVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svana@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16120

Personvernombudet har vurdert prosjektmeldingen, og finner at studien ikke er omfattet av meldeplikt all den tid materialet som behandles elektronisk kun foreligger anonymt.

Det forutsettes at transkriberte intervju ikke inneholder identifiserende opplysninger, og at lydopptakene ikke lagres på pc.

Senest ved prosjektslutt 10.10.2007 skal lydopptak destrueres.

MÅSKTMELDING PÅ VEIING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.11.07. Meldingen gjelder prosjektet

Dokumentet er utarbeidet av [navn] og [navn]. Tiltaksplanen gjelder behandling av personopplysninger i forbindelse med [tema].

Personopplysningene vil bli behandlet i henhold til [lovgivning].

Personopplysningene er opplysningsgrunnlag for [formål] og er behandlet i henhold til [lovgivning].

Personopplysningene er opplysningsgrunnlag for [formål] og er behandlet i henhold til [lovgivning].

Meldingen følger de tilsvarende for [tema] (personer) ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

[Signature]
Datavernombudet

[Signature]
[Navn]

Kontaktperson: [Navn] Tlf: 55 58 33 48

Veiløst Prosjektmelding

Kopi: Hilde Dahl Læstøl, Elin Mørch, [navn] 2317 SIGVIK

Arbeidsnavn: [navn]

NSD, 4022 Skillebekk, Postboks 4474 Skillebekk, 0407 Oslo, Tlf: 55 58 33 48, E-post: [navn]

Tilleggsinformasjon: [navn] Tlf: 55 58 33 48, E-post: [navn]

NSD, 4022 Skillebekk, Postboks 4474 Skillebekk, 0407 Oslo, Tlf: 55 58 33 48, E-post: [navn]

Hilde Dahl Lønstad
Ellef Marcussensvei 7
2817 Gjøvik
Telefon 95 93 09 20

Gjøvik07

Rektor v/u-skole

Tidspunkt for intervju

Jeg har tidligere vært i kontakt med deg vedr. spørsmål om intervju i forbindelse med min masteroppgave om *tilpasset opplæring* (Høgskolen i Lillehammer).

Jeg ønsker å intervju 3-4 lærere og ca. 15 elever på 9.trinn. Jeg skal undersøke hvordan lærerne jobber for å tilpasse opplæringen og ungdomskoleelevers oppfatning av opplæringstilbudet de får på skolen sin. Elevgruppene bør bestå av 3-5 personer. Lærerne skal intervjues individuelt.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuene.

Jeg ber om at rektor foretar en utvelgelse av lærere på 9.trinn. Lærerne bør representere et mangfold når det gjelder alder, kjønn, faglig bakgrunn, ansiennitet og lignende.

Jeg ber også om at kontaktlærere på 9.trinn foretar en utvelgelse av elever i grupper på 3-5. Jeg ønsker å intervju 3 grupper. Gruppene bør representere mangfoldet på trinnet både når det gjelder kjønn, kulturell bakgrunn og lignende. Når det gjelder faglig og sosialt ståsted så ber jeg om at gruppene, så langt det lar seg gjøre, deles inn slik at det blir en gruppe med over middels, en med middels og en med under middels nivå. Alle gruppene bør, dersom det lar seg gjøre, bestå av minimum en elev med minoritetsbakgrunn.

Mitt mål er å komme fram til læreres og elevers *opplevde* hverdag.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ca. høsten 2007. Oppgaven vil bli publisert ved Høgskolen i Lillehammer.

Tidspunkt for intervju vil bli avtalt i forkant av intervjuet. Jeg ber om en oversikt over grupper og lærere innen utgangen av uke 6.

Til intervjuene som varer fra 30-60 minutter behøver jeg et rom der vi kan sitte uforstyrret.

Dersom du/ dere skulle ha noen spørsmål knyttet til gjennomføringen av intervjuet kan du/ dere ringe meg på telefon 95920930 eller sende e-post til hilde.dahl-lonstad@gjovik.kommune.no. Det er også mulig å ta kontakt med min veileder Egil Støfring ved Høgskolen i Lillehammer (telefon 61288080/ 95117058).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Hilde Dahl Lønstad

Hilde Dahl Lønstad
Ellef Marcussensvei 7
2817 Gjøvik
Telefon 95 92 09 30

Gjøvik 15.01.07

Til elev og foreldre påtrinn vedu-skole

Navn: _____

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er *tilpasset opplæring* og jeg skal undersøke hvordan ungdomsskoleelevers oppfatning er når det gjelder opplæringstilbudet de får på skolen sin. Jeg ønsker å teste min intervjuguide på en gruppe elever før jeg starter den endelige innsamlingen.

Jeg vil bruke fokusgruppeintervju som metode. En fokusgruppe er sammensatt av personer som har felles kjennetegn eller felles erfaringer, og som i fellesskap diskuterer et emne med den som intervjuer. I denne sammenhengen vil deltakerne i gruppene være barn på samme skole og på samme trinn og de vil dele erfaringene de har med tilpasset opplæring.

Spørsmålene vil dreie seg om opplevelser knyttet til undervisningssituasjonen og erfaringer som elevene har gjort seg i tiden de har gått på u-skolen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ca. høsten 2007.

Tidspunkt for intervju vil bli avtalt med elevene i forkant av intervjuet.

Dersom du har lyst til å delta på intervjuet og dine foreldre godkjenner det, er det fint om du/dine foresatte skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg; innen **onsdag 17.01.07**.

Dersom du/ dere skulle ha noen spørsmål knyttet til gjennomføringen av intervjuet kan du/ dere ringe meg på telefon 95920930 eller sende e-post til hilde.dahl-lonstad@gjovik.kommune.no.

På forhånd takk.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Hilde Dahl Lønstad

Samtykkeerklæring

Jeg/ vi har mottatt informasjon om studien om tilpasset opplæring og ønsker at barnet vårt stiller på intervju

Signatur: _____

Foreldre

Telefonnummer: _____

Jeg har mottatt informasjon om studien om tilpasset opplæring og ønsker å stille på intervju

Signatur: _____

Elev

Telefonnummer: _____

Hilde Dahl Lønstad
Ellef Marcussensvei 7
2817 Gjøvik
Telefon 95 93 09 20

Gjøvik07

Til elev og foreldre påtrinn vedu-skole

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er *tilpasset opplæring* og jeg skal undersøke hvordan ungdomsskoleelevers oppfatning er når det gjelder opplæringstilbudet de får på skolen sin. Jeg ønsker å intervjuere elever på 9.trinn. Det skal være 3-5 personer på hver gruppe.

Jeg vil bruke fokusgruppeintervju som metode. En fokusgruppe er sammensatt av personer som har felles kjennetegn eller felles erfaringer, og som i fellesskap diskuterer et emne med den som intervjuer. I denne sammenhengen vil deltakerne i gruppene være barn på samme skole og på samme trinn og de vil dele erfaringene de har med tilpasset opplæring.

Spørsmålene vil dreie seg om opplevelser knyttet til undervisningssituasjonen og erfaringer som elevene har gjort seg i tiden de har gått på u-skolen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ca. høsten 2007. Oppgaven vil bli publisert ved Høgskolen i Lillehammer.

Tidspunkt for intervju vil bli avtalt i forkant av intervjuet.

Dersom du har lyst til å delta på intervjuet og dine foreldre godkjenner det, er det fint om du/ dine foresatte skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til din kontaktlærer; innen _____.

Dersom du/ dere skulle ha noen spørsmål knyttet til gjennomføringen av intervjuet kan du/ dere ringe meg på telefon 95920930 eller sende e-post til hilde.dahl-lonstad@gjovik.kommune.no.

På forhånd takk.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Hilde Dahl Lønstad

Samtykkeerklæring

Jeg/ vi har mottatt informasjon om studien om tilpasset opplæring og ønsker at barnet vårt stiller på intervju

Signatur: _____

Foreldre

Telefonnummer: _____

Jeg har mottatt informasjon om studien om tilpasset opplæring og ønsker å stille på intervju

Signatur: _____

Elev

Telefonnummer: _____

Intervjuguide masteroppgave

Hilde Dahl Lønstad, 2007 - Tema: ”Tilpasset opplæring – idealer eller realiteter?”

| Tema | Forsknings- spørsmål | Intervjuspørsmål elever | Intervjuspørsmål lærere |
|---|--|--|--|
| Innledende spørsmål Tilpasset opplæring Kriterier | 1.Hva innebærer det at opplæringen er tilpasset (kriterier)? | Beskriv en gang du lærte noe nytt. Hvordan kan dere ”merke” at du har lært noe nytt? Hva vet dere om deres egen måte å lære på? Fortell. Når lærer du best? (stikkord: gruppearbeid, prosjekt, alene, hjemme, på skolen, aktiv, lese, jobbe med oppgaver, drama osv | Gjennom Kunnskapsløftet fikk vi økt fokus på tilpasset opplæring. 1. Hva legger <u>du</u> i begrepet tilpasset opplæring? 2.Jobber dere på <u>din skole</u> (i personalgruppa) med bevisstgjøring rundt tilpasset opplæring? Hvordan? |
| | | Vet du hva uttrykket tilpasset opplæring betyr? | Er det <u>klarere</u> for deg hva tilpasset opplæring er/ kan være nå enn for noen år tilbake? |
| 1.Planlegging | | | |
| | | 1. Hva slags arbeidsplaner jobber dere etter? Stikkord: Skriftlige planer? Temaplaner? Arbeidsplaner? Hvor ofte får dere planen utdelt? Er dere fornøyd med denne type planer? Fordele arbeidet? | 1.Hvilke fag underviser du i? Hvem velger ut fagene? 2.Hvordan jobber du når du planlegger undervisningen i fagene dine med tanke på å tilpasse undervisningen til elevgruppa di? 3.Hva slags planer jobber dere etter? (Stikkord: Årsplaner) |

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| | | <p>Hender det dere har andre typer planer?</p> <p>2. Kjenner dere til at lærerne har planer som de legger opp undervisningen etter?</p> <p>Kan du si noe mer om disse planene? (Kunnskapsløftet, årsplaner...)</p> | <p>Arbeidsplaner (hvor mange uker) Temaplaner Samarbeid på tvers?</p> <p>4. Hvordan organiseres uka? Fast timeplan?</p> |
| Elevmedvirkning | | <p>Kjenner du til at lærerne har planer som de legger opp undervisningen etter?</p> <p>Deltar dere i planlegging?</p> <p>Hva får dere være med å bestemme?</p> | <p>2. Deltar elevene i planlegging av undervisningen? Hvordan?</p> <p>3. Hvilke utfordringer ser du for å kunne trekke elevene mer inn i planleggingen (for å få til det)?</p> |
| Mål og målsettinger | | <p>Kjenner du til målene for det du skal lære?</p> <p>Hvor viktig mener du det er å kjenne til målene? Er det lett å forstå målene?</p> | <p>Hvordan jobber du for å konkretisere målene i læreplanen for elevene?</p> |
| Samarbeid | | <p>Har du inntrykk av at lærerne samarbeider om å lage planene dere får?</p> <p>Hvordan merker dere det?</p> | <p>1. Samarbeider du med andre lærere om å planlegge undervisningen? 2. Hvordan jobber dere da? 3. Opplever du at samarbeidet er tilstrekkelig?</p> |
| Læremidler | | <p>Bruker dere lærebok i alle fag? Bruker alle elevene samme lærebok? Bruker dere læreboka mye? Andre kilder?</p> | <p>Bruker dere lærebok i alle fag? Bruker alle elevene samme lærebok? Bruker dere læreboka mye? Andre kilder?</p> |
| Tilpasset opplæring | | <p>Har du <u>valgmuligheter</u> i arbeidsplanen/ temaplanen? Kan du velge mellom ulike oppgaver?</p> <p>Hvilke?/ Arbeidsmetoder?</p> | <p>1. Hvordan skaffer du deg kunnskap om eleven? 2. Hvordan tilpasser dere planene for elevene?</p> |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| | | <p>Stikkord Veivalg Fargevalg Mengde Tid Får dere oppgaver som gir dere passe store utfordringer? Fortell.</p> | <p>3.Hvordan er planene bygd opp?</p> <p>Stikkord Veivalg, Fargevalg, Mengde, Tid Progresjon</p> <p>4.Hvis det er noen som ikke får til det med temaplaner har dere noen grep for å fange opp dem? Hvor mange dreier det seg om? 5.Har elevene valgmuligheter? Hvilke?</p> |
| Kartlegging | | Bli dere kartlagt i noen fag? For å finne ut hva dere kan/ ikke kan. | Kartlegger dere elevene på 8.trinn? Når? Metode? Hvordan brukes resultatene? |
| 2.Gjennomføring | | | |
| Arbeidsmetoder | | Hvilke arbeidsmetoder benytter dere? | Hvilke arbeidsmetoder benytter dere? |
| Elevmedvirkning | | Kan dere velge mellom ulike arbeidsmetoder? | Kan elevene velge mellom ulike arbeidsmetoder? |
| Veiledning | | Hvordan veileder/ hjelper lærer deg i læringsarbeidet? Velge nivå/ oppgaver og lignende | Hvordan jobber du når du veileder elever? (valg av oppgaver/ nivå og lignen- de) |
| Forventninger | | Har lærerne forventninger til deg og det du skal prestere? Hvordan merker du det? | Hvor bevisst er du når det gjelder å stille krav og forventninger til ele- vene? Fortell |
| Mestring | | Synes dere at dere får oppgaver som dere klarer å løse? For lett/ for vanskelig? | Hvor viktig mener du det er at ele- vene mester oppgavene de får? |
| Samarbeid | | Fortell hvordan lærerne eller dere selv legger opp til samarbeid og hvordan dere opplever å samar- beide om å løse oppgaver. | Samarbeider du med andre lærere om å planlegge, gjennomføre eller vurdere undervisning? |

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| | | Hva er fordelene av å samarbeide? Hvordan få med hele klassa? Hva med dem som ikke har noen å jobbe sammen med? | |
| Utfordringer | | Får du oppgaver som gir deg utfordringer?/ Interessante å jobbe med? | Hvordan gir du elevene utfordringer? Beskriv |
| Tilpasset opplæring | | Snakker læreren din med dere om hvordan du kan lære best? Når? Hvordan? Fortell (Stikkord: Elevsamtale? Foreldresamtale? uformell samtale? I gruppa?) Hvor ofte har dere elev-/ foreldresamtaler? Er det ofte nok? Opplever du at opplæringen blir tilpasset deg? | 1. Jobber du for å bevisstgjøre elevene når det gjelder deres egen læring og læringsprosesser/ læringsstrategier? Hvordan Fortell. (Stikkord: Basisgruppe? Elevsamtale?) 2. Hvor ofte har dere elev-/ foreldresamtaler? Er det ofte nok? 3. Opplever du at du lykkes i å tilpasse opplæringen for elevene? 4. Føler du at inndelingen i grupper pluss <u>individperspektivet går ut over fellesskapstanken</u> med læring i et stort fellesskap med alle mulige elever innblandet? |
| 3. Vurdering | | | |
| Elevmøte | | Deltar du i diskusjoner/ samtaler om vurderingskriterier? Er du med på å vurdere ditt eget arbeid? | Trekkes elevene inn i diskusjoner rundt vurdering og vurderingskriterier? Kan elevene velge vurderingsmetoder? Er elevene med og vurderer seg selv, sitt arbeid, sin arbeidsinnsats? |

| | | | |
|----------------------|--|--|--|
| | | <p>Hvilke måter blir dere vurdert på? (for å sjekke hva dere har lært)</p> <p>Stikkord Åpne spørsmål/ svaralternativer Muntlig Skriftlig prøve – ulike eksempler? Åpen bok Framlegging av prosjekt/ temaoppgave Andre</p> <p>Hvilken måte liker du best å bli vurdert på?</p> | <p>Hvilke vurderingsmåter bruker dere?</p> <p>Stikkord Åpne spørsmål/ svaralternativer Muntlig Skriftlig prøve – ulike eksempler? Åpen bok Framlegging av prosjekt/ temaoppgave Andre</p> <p>Hvilken måte foretrekker du å bruke?</p> |
| Samarbeid | | | Samarbeider du med andre lærere om å vurdere undervisningen? |
| | | Mener du at vurderingen av arbeidet ditt er med på å utvikle deg/ gjøre at du lærer mer? | Hva er viktigst for deg når du skal vurdere elevene? (videre utvikling...) |
| 4. Evaluering | | | |
| Elevmedvirkning | | <p>Er dere med på å evaluere undervisningen? Etter temaperioder for eksempel?</p> <p>Hva gjør dere?</p> <p>Tar lærerne hensyn til det dere sier?</p> | <p>1. Når du/ dere har gjennomført et undervisningsopplegg/ periode. Hvordan evaluerer dere det?</p> <p>2. Trekker du inn elevene når det gjelder evalueringen?</p> |
| Trivsel | | Hvordan trives dere på skolen? | <p>1. Hvordan jobber du for at alle elevene skal føle seg inkludert?</p> <p>2. Hvordan jobber du for å gjøre deg kjent med elevene? (for å kunne tilpasse opplæringen for dem.)</p> <p>3. Hvordan jobber du med ei ny elevgruppe for å bli kjent med dem?</p> |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---|
| Foreldreinvolvering | | Pleier foreldrene deres å involvere seg i skolearbeidet deres? Hvordan? | Inkluderer du foreldrene i elevens læringsarbeid? Hvordan? |
| | | Kjenner foreldrene deres til hvordan dere best lærer? | |
| 5. Avsluttende spørsmål | | | |
| Utfordringer | | <p>1. Hvordan kunne læringsarbeidet vært lagt opp for at dere kunne fått et enda bedre opplæringstilbud på skolen?</p> <p>Er det noe annet dere har lyst til å si om læring eller skolehverdagen deres?</p> | <p>1. Hvilke utfordringer ser du når det gjelder å tilpasse opplæringen for elevene?</p> <p>2. Gjennom den måten dere organiserer på; mener du at det er individet eller fellesskapet som blir tatt vare på? Beskriv.</p> <p>3. Føler eleven seg inkludert og opplever mestring ved deres måte å organisere på</p> <p>4. Er det noe mer du har lyst til å si om tilpasset opplæring?</p> <p>5. Noe som kan gjøre situasjonen bedre?</p> <p>Stikkord: Hva som er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring?</p> |

Foreldres syn på tilpasset opplæring – en liten historie fra virkeligheten

Høsten 2006 hadde jeg en uformell samtale med sju foreldre med til sammen ni barn i skolepliktig alder. Jeg stilte spørsmålene; ”Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?” og ”Hvordan forventer du at opplæringen skal legges til rette når det gjelder ditt eget barn?”

En slik samtale er selvsagt ikke gyldig sett ut fra et vitenskaplig ståsted og en kan selvsagt heller ikke generalisere oppfatningene som kom fram. Foreldrene var imidlertid ikke klar over at jeg skriver oppgave om emnet og svarene deres vil dermed ikke være merket av ”forutinntatthet”. Foreldregruppen er selvsagt ikke representativ for hele befolkningen og en kan dermed ikke tillegge svarene deres stor betydning. Imidlertid vil svarene kunne gi noen signaler/indikatorer på hvordan foreldre oppfatter betydningen av begrepet tilpasset opplæring og også gi et bilde av hvilke forventninger de møter skolen med.

Foreldrenes svar var i stor grad sammenfallende. Foreldrene forventer at barna blir tatt på alvor, at de selv og barna blir tatt med på råd i de tilfellene det er naturlig og at elevene får utfordringer slik at de kan utvikle seg. Foreldrene forventer ikke at barna skal få individuelle planer, men at planene bør være tilpasset ulike nivå/ grupper av elever. Det viktigste for flere av foreldrene er at barna skal oppleve tilhørighet til en gruppe og lære i samvær med andre barn. To av foreldrene sier også at de mener de ikke har grunn til å blande seg inn i lærernes vurderinger.

De signalene som denne samtalen gir sier meg at foreldrenes oppfatning i stor grad er sammenfallende med en vid tilnærming til tilpasset opplæring med fokus på fellesskapet. Foreldrene sier også implisitt at de i stor grad har tillit til at lærerne legger opp undervisningen på en hensiktsmessig måte og elevene får tilfredsstillende oppfølging.

At elever og foreldre blir tatt på alvor, blir lyttet til og blir tatt med på råd er av stor betydning for å kunne lykkes med opplæringen.

Vedlegg 8

| Kategorisering – tilpasset opplæring | |
|--|---|
| Kategori | Kriterier |
| 1. Fokus på tilpasset opplæring og forståelse av begrepet | <ul style="list-style-type: none"> • Elevers og læreres oppfatning av innholdet i prinsippet og idealet tilpasset opplæring |
| 2. Fellesskap/ individ | <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på individ eller fellesskap • Hvordan det jobbes for at alle skal være inkludert i fellesskapet |
| 3. Lærerens rolle | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk bevissthet • Veiledning: faglig, oppmuntring, ros, engasjement • Samarbeid |
| 4. Læringssituasjonen | <ul style="list-style-type: none"> • Struktur og systematikk • Kjennskap til mål og målformuleringer • Studieplan/ arbeidsplan • Kartlegging av elevenes faglige ståsted • Lærer som veileder • Variasjon i undervisningsmetoder • Variasjon i læremidler • Variasjon i arbeidsmetoder/ -måter • Forventninger som stilles til elevene • Valgmuligheter/ differensiering innenfor oppgaver/ lærestoff, arbeidsmetoder og læremidler • Hensynet til elevenes ulike progresjon • Opplevelsen av å få oppgaver som tilsvarer elevens faglige nivå/ mulighet for utfordringer og mestring • Samarbeid blant lærere og elever |
| 5. Elevmedvirkning | <ul style="list-style-type: none"> • Elevenes reelle medvirkning • Valgmuligheter: arbeidsplaner/ studieplaner • Valgmuligheter: læremidler • Valgmuligheter: arbeidsmetoder • Elevsamtalen • Følelsen av å være inkludert |
| 6. Erfart læreplan | <ul style="list-style-type: none"> • Samsvar mellom den erfarte læreplanen (reell situasjon) og idealet tilpasset opplæring |

Hilde Dahl Lønstad
Ellef Marcussenvei 7
2817 Gjøvik
Tlf. 95920930
Mailadresse: hilde.dahl-lonstad@gjovik.kommune.no

Gjøvik 17.11.07

Til lærerne som deltok på intervju, februar 2007

Takk for at du stilte opp til intervju i forbindelse med min masteroppgave om tilpasset opplæring. Du var til stor hjelp og jeg fikk mange interessante funn å gripe tak i.

Nå har jeg kommet et godt stykke på vei med oppgaven min. Jeg ber om at du leser igjennom det transkriberte intervjuet med deg, det er gjengitt ordrett. Som du ser har jeg transkribert i bokmål (uavhengig av din dialekt) – dette er fordi det gjorde arbeidet med oppsummering og analyse lettere for meg. Jeg ber om at du er overbærende når det gjelder skrivefeil i materialet, jeg har ikke kunnet prioritere å bruke tid på det grammatiske i transkriberingen.

Jeg sender også over et foreløpig utkast til kapittelet om undersøkelsen der jeg gjengir et utvalg sitater. Dette gjør jeg for at jeg ikke skal risikere å gjengi funn som du ikke kjenner deg igjen i (sitert feil), ønsker at jeg ikke skal gjengi eller som du synes har blitt for ”gjenkjennelig” (kan spores tilbake til deg). Jeg ber om at du sjekker innledningen i kapittelet der jeg skisserer organiseringen ved de to skolene, det er viktig at dette beskrives korrekt.

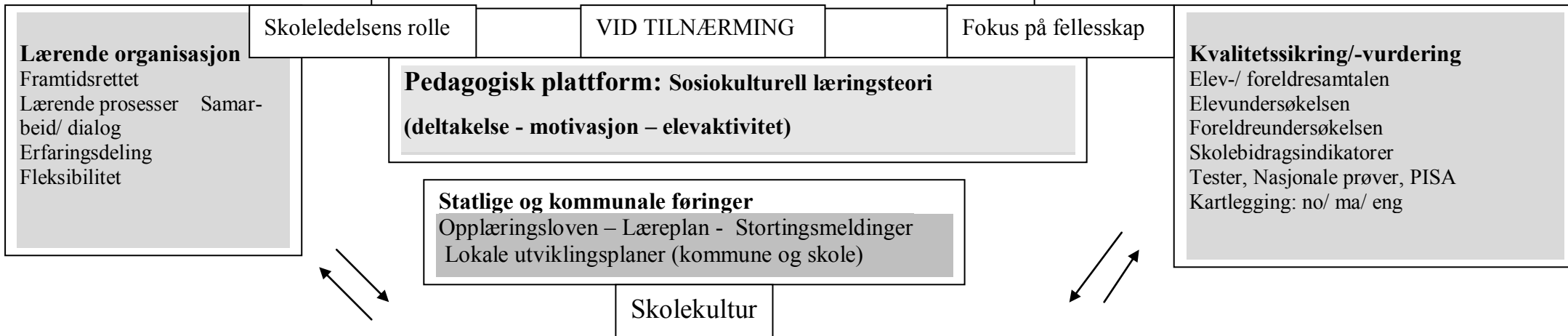
Gi meg gjerne en tilbakemelding. Dersom jeg ikke hører fra deg innen 01.12.07 så går jeg ut fra at det ser greit ut.

Igjen takk for hjelpen.

Hilsen fra

Hilde Dahl Lønstad

Tilpasset opplæring ved u-skole



Kunnskapsløftet: Generell del - Prinsipper for opplæringen – Fagplaner

Del 1: Det integrerte menneske. **Del 2:** sosial kompetanse – samarbeid – læringsstrategier – elevmedvirkning. **Del 3:** Fagplaner og lokale læreplaner

Innhold – fag/ tema - mål – planer (års-/ tema-/ arbeid) – vurdering. **Grunnleggende ferdigheter:** Lesing, regning, skriving, muntlig, IKT

Mål og målformuleringer: Læringstrapper. **Veivalg** (3 nivåer): hente ut informasjon - tolke – reflektere. Nivå og tempo. Åpne oppgaver. **Variasjon** i arbeids-/ undervisningsmetoder og læremidler

