

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Anna Ragnhild Salberg Hagen

Masteroppgave

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Does «Ungdomstrinn i utvikling» contribute to a more focused approach to the pedagogical practise of differentiated teaching when it comes to classroom management?

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

En krevende arbeidsperiode er over. Nysgjerrigheten til emnet har ytterligere blitt vekket underveis i masterarbeidet. Nye erfaringer er gjort.

Motivasjonen i masterarbeidet har vært et ønske om å belyse erfaring og kunnskap som kan bidra til økt læring og motivasjon hos elever.

Takk til de som har bidratt til at oppgaven fikk den strukturen den nå har, og uvurderlig hjelp. Uten veilederen, professor Thor Ola Engen ved Høgskolen Innlandet, hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys. Hjelp ved oppstart og underveis i prosessen var viktig for framdriften i studien.

Det er også på sin plass å rette en stor takk til administrasjonen og pedagogene ved ungdomsskolene som bidro som informanter. De har svart på spørsmål med en positiv holdning slik at det ble et bredt grunnlagsmateriale i oppgaven min.

Arbeidsprosessen med å skrive oppgaven har vært interessant og krevende. Det har vært utviklende for meg som menneske, ikke minst i jobbsammenheng.

En takk går også til støttespiller, kollegaer og venner for gode diskusjoner, kritisk blikk, støtte og oppmuntring. Dere har vært en god støtte og et godt bidrag for å belyse mine tanker på ulike måter.

En stor takk til mann og barn som lot mor i huset få rom til å skrive, dere har vært tålmodige og hjelpsomme i en krevende periode.

Hedmark, mai 2018.

Anna Ragnhild Salberg Hagen

Innholdsfortegnelse

1	1. Innledning	10
1.1	Tema og formål med oppgaven	10
1.2	Temaets aktualitet og bakgrunn	17
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	21
1.4	Pedagogisk praksis	23
1.5	Tilpasset opplæring i skolehverdagen	27
1.6	Oppgavens oppbygning	29
2	Teori.....	30
2.1	Pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer i skolehverdagen.	32
2.2	Tilpasset opplæring	34
2.3	Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv.....	36
2.4	Tilpasset opplæring på systemnivå	39
2.5	Tilpasset opplæring på individnivå	41
2.6	Tilpasset opplæring, smal forståelse.	43
2.7	Klasseledelse	44
2.8	Motivasjon, mestring og anerkjennelse	48
3	Metode	51
3.1	Valg av metode.....	52
3.2	Kvalitativ forskning	53
3.3	Observasjon som metode	56
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	59
3.5	Fenomenologien i forskningsarbeidet	62
3.6	Hermeneutikken	63
3.7	Forskerrollen og datainnsamlingen	64
3.8	Utvalg	67
3.9	Kvalitet, validitet og reliabilitet.....	68
3.10	Utvelgelse av informanter	72
4	Resultater	72
4.1	Presentasjon av observasjon	73
4.2	Helhetsinntrykk av observasjonen	77
4.3	Presentasjon av intervjuene.....	79
4.4	Helhetsinntrykk av intervjuene	84
5	Drøfting og analyse.....	86

5.1	Drøfting av funn fra observasjonene	88
5.2	Oppsummering observasjon	94
5.3	Drøfting av funn fra intervju	95
6	Oppsummering	102
6.1	Oppsummering om tilpasset opplæring	103
6.2	Oppsummering arbeidsmåter	103
6.3	Oppsummering anerkjennelse, mestring og motivasjon	104
7	Avslutning og konklusjon	105
7.1	Formålet med oppgaven	105
7.2	Oppsummering av oppgaven	105
7.3	Valg av teori og metode	106
7.4	Oppsummering av funn	106
7.5	Videre forskning.....	107
7.6	Avsluttende konklusjon.....	108
LITTERATURLISTE.....		110
Vedlegg 1: Intervjuguide		116
Vedlegg 2: Transkribering av observasjon		120
Vedlegg 3 Transkribering av intervju		130
Vedlegg 4: Svar fra NSD		148

Norsk sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke om den kollegabaserte kompetansehevinga fra Utdanningsdirektoratet «Ungdomstrinn i utvikling» har hatt den effekten den var ment som. Det var å bidra til mer varierte og praktiske arbeidsmåter slik at elevene i ungdomskolen skal få mer motivasjon og mestring når pedagogene legger opp til og endrer sine arbeidsmåter og metoder.

Hovedspørsmålet er om dette store kollegabaserte lærende nettverket, som satsningen har vært, har bidratt til at pedagogene på ungdomstrinnet har endret fokuset i sitt arbeid i skolen. Ikke bare i sin pedagogiske praksis med å variere arbeidsmåter og metoder mer praktisk, men også når det gjelder tilpasset opplæring. Lærerens stemme er i denne studien informant.

Skolen som læringsarena har i perioder ulike skoleutviklingsprogram og lærende nettverk. Som pedagog i skolen har det gjort meg interessert i effekten av disse ulike periodebaserte kompetansehevende tiltakene som vi møter i skoleutviklingsarbeidet. Felles for de aller fleste av dem er målet om å bidra til bedre læringsmiljø for elevene. Studier som evaluerer er ofte etterspurt for å kvalitetssikre tiltak som fremmer læring

Hensikten med min studie er å se nærmere på effekten av «Ungdomstrinn i utvikling». Målet er at min studie kan være et bidrag til å belyse om dette skoleutviklingsprogrammet har hatt effekt for bedre læring og læringsmiljø.

Denne studien er et kvalitativt arbeid med observasjon og intervju som metode. Den teoretiske strukturen er grunnlaget for arbeidet.

Den teoretiske strukturen baserer seg på læringsteorier.

Innsamlingen av data er gjort i en tilfeldig valgt gruppe pedagoger ved en ungdomsskole på Østlandet. Under observasjon arbeidet pedagogene med en oppgave gitt av ressurslærerne i dette kollegabasert kompetansehevende nettverket. Da var de inne i det siste skoleåret av to, hvor de var en del av «Ungdomstrinn i utvikling». Deretter intervjues to av pedagogene, helt på slutten av perioden, etter at deres skole har vært gjennom «Ungdomstrinn i utvikling».

Datamaterialet er analysert og bearbeidet gjennom en deduktiv tilnærming. Gjennom dette kommer informantenes uttalelser frem. Observasjon og intervjuene er basert på pedagogenes tanker, erfaringer og vurderinger. Om de utvalgte pedagogenes kunnskaper og erfaringer endres belyses i denne studien, slik «Ungdomstrinn i utvikling» la vekt på.

Resultatene drøftes opp mot teorier med særlig vekt på kognitiv læringsteori. Hovedfokuset er anerkjennelse, motivasjon og mestring sett i lys av tilpasset opplæring og klasseledelse. Utgangspunktet for valgt teori i denne studien er hva «Ungdomstrinn i utvikling» baserer sin satsning på, læring.

Informantenes ord blir drøftet mot oppgavens teoretiske grunnlag og settes i lys av hverandre. Datamaterialet drøftes mot det teoretiske grunnlaget. Læreplanen med Kunnskapsløftet er også vesentlig i arbeidet, sett i lys av hva læreplanen sier om tilpasset opplæring for den enkelte elev.

I denne studien blir det trukket frem at tydelig klasseledelse er av stor betydning og at læring fremmes når elevene vet hva målet for emnet er.

Studien viser at det periodebaserte utviklingsarbeidet gir et økt fokus på arbeidsmåter og bidrar til å oppfylle målsetningene fra Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring, varierte arbeidsmåter og tydelige mål fremmer mer læring i form av god klasseledelse.

Abstract

Does «Ungdomstrinn i utvikling» contribute to a more focused approach to the pedagogical practise of differentiated teaching when it comes to classroom management?

The purpose of this Master thesis is to investigate whether the colleague based competence increase from The Norwegian Directorate for Education and Training (Utdanningsdirektoratet) called “*Ungdomstrinn i utvikling*” has had the intended effect. The purpose of “*Ungdomstrinn i utvikling*” was to contribute to more varied and practical ways of working and hence increase student motivation and subject mastery as a result of the faculty members changing their methodological and pedagogical approach.

The question this thesis asks is whether this big colleague based learning network, which is what “*Ungdomstrinn i utvikling*” has been, has made faculty members in lower secondary school change the focus of their work. Not only in their pedagogical practise by having a more practical approach to their ways of working and methodological approaches, but also when it comes to differentiated teaching. The voice of the teacher is the informant in this study.

Schools as learning arenas work with different school development programmes and learning networks. As a faculty member, I have been interested in investigating the effect of these temporary collective measure of improve classroom management that we meet when working with school development programmes. Most of these programmes aim to increase the learning environment for the students. Studies that evaluate these temporary collective measure of improve classroom are often questioned to secure approaches that increase learning.

My study sheds light on the effect of “*Ungdomstrinn i utvikling*.” The aim is to contribute to seeing whether this particular school development programme has resulted in improving learning and the learning environment.

This thesis presents a qualitative study, with observation and interviews used as methodological framework. The theoretical approach is the foundation for the work.

The theoretical structure is based on learning strategies.

The collection of the data was done in a random group of faculty members at a lower secondary school in the Eastern part of Norway. During the observation, the faculty members were

working with a task given by the teamleader in this colleague based temporary collective measure to improve classroom management. The observation was done in the final year of the two-year-long programme “*Ungdomstrinn i utvikling*”. At the end of the second year, when the school was about to finalize the programme, two of the faculty members were interviewed.

The data was analysed through a deductive approach, to allow for the voice of the informants to come through. The observation and the interviews are based on the faculty members’ thoughts, experiences and assessments. The study sheds light on any change in the chosen faculty members’ attitude and knowledge, as the project emphasises.

The discussion of the results is based on theories, with a particular focus on cognitive learning theories. The main focus is recognition, motivation and subject mastery coupled with differentiated teaching and classroom management. The choice of theoretical approach in this study was the same approach is used in “*Ungdomstrinn i utvikling*”.

The informants’ words are discussed in view of the theoretical approach of the thesis, and the evidence found in the interviews. The data collected is discussed through the theoretical approach. The current curriculum with “Kunnskapsløftet” also plays an important role in this study, considering what it says about differentiated teaching for every single student.

This study shows that classroom management is important and that learning is promoted when the students know what the aim of the teaching unit teaching unit is.

The study shows that temporary collective measure improve classroom management gives an increased focus on different ways of working. Hence it contributes to fulfilling the aims of curriculum “Kunnskapsløftet”, which suggest that differentiated teaching, varied ways of working, and clear targets promote learning in the form of good classroom management.

1 1. Innledning

I innledningen blir leseren kjent med tema og formålet med oppgaven og det gjøres rede for valgene som er gjort. I denne sammenhengen presenteres problemstillingen. Det gis også en presentasjon av «Ungdomstrinn i utvikling» før temaets aktualitet knyttes til denne. På slutten av dette første kapitlet redegjøres det for valg av teoretisk bakteppe før undersøkelsens utforming kommenteres.

1.1 Tema og formål med oppgaven

Alle skoler i Norge med ungdomstrinn fikk i perioden 2013-17 et tilbud fra Utdanningsdirektoratet om å delta i skoleutviklingsprogrammet «Ungdomstrinn i utvikling».

Ungdomstrinn i utvikling» skal som en kollegabasert kompetanseheving i et lærende nettverk, hvor det skal samarbeides for å erfaringsdele og motivere for mer læring. (udir.no)

«Ungdomstrinn i utvikling» skal bidra til at læring og *motivasjon* på ungdomstrinnet aktualiseres i et periodebasert skoleutviklingsprosjekt. Periodebaserte utviklingsprosjekt er en del av arbeidshverdagen til mange arbeidstakere. Målet er at denne type prosjekter skal bidra til nytenkning som skal skape utvikling og ny viten.

Klasseledelse er et av elementene i skoleutviklingsprosjektet. Ny viten er ment å omsettes til nye og utviklende former for samhandling i praksis. Evidensbasert forskning bærer preg av dette. Den evidensbaserte forskning til John Hattie om klasseledelse (2009) la vekt på hva det er i pedagogisk praksis av metoder, strategier, teknikk og tiltak som gir læringsutbytte i skolen. Den evidensbaserte forskningen knyttes mot retorikk og faglighet som kan underbygge at innsats gir resultater i pedagogisk praksis.

Skolene i Norge ble delt i fire puljer med ulik oppstart i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Hver del i prosjektet var over flere skolesemestre. Det er ønske om å rette oppmerksomheten mot kunnskap for å bedre grunnlaget for læring i et læringsmiljø. Våren 2018 er prosjektet inne i sin siste fase i regionen hvor denne studien har samlet sitt datamateriale fra.

Skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass. Med den hensikt å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (www.regjeringen.no)

Utviklingsprosessene settes ut i tiltak på den enkelte skole med tema som peker seg ut som diskusjonsoppgaver i kollegabaserte grupper. Temaene er tilknyttet læring, undervisning og samarbeid innen grunnleggende ferdigheter. Gjennom ulike samarbeidsformer bidrar ressurslærere og ledelse, sammen med kommunene, å sette mål, retning og gjennomføring. Det skal skape grunnlag for sunne og gode utviklingsprosesser med ressurslærerne som veiledere.

Elever med lite motivasjon ligger til grunn for valget av tema. Elever kan vise en annen adferd og interesse når pedagogen bruker praktiske og varierte tilnæringsmåter av lærestoffet. Skal disse elevene nå få økt *motivasjon* med fokus på en mer inkluderende og tilpasset skolehverdag? Skulle utviklingsprosjektet bidra til at pedagogene la opp til mer tilrettelagte, varierte og praktiske arbeidsmåter? Vil elevene bli mer inkludert, *motivert* og anerkjent og oppnå en større grad av *mestring*?

Studien settes i en kontekst hvor formålet er å finne svar gjennom et teoretisk perspektiv i lys av *anerkjennelse, motivasjon og mestring* og knytte den opp mot en samfunnsmessig relevans. Bakgrunn for valget er at av *tilpasset opplæring* står sentralt i opplæring i norsk skole. Studien fokuserer på ulike sider ved teori tilknyttet *anerkjennelse, motivasjon og mestring*. Det er å anse at pedagogen skal ha fokus på toleranse og bekreftelse sammen med en god menneskelig nærhet som grunnlag for læring.

Elever kan ha en varierende grad av *motivasjon* for læring. Ved å se nærmere på «Ungdomstrinn i utvikling» kan det anskueliggjøre effekten av dette skoleutviklingsprogrammet etter satsingsperioden.

I denne studien er pedagogens stemme noe av grunnlaget. Studien er et kvalitativt arbeid med observasjon og intervju som metode. Den teoretiske strukturen er grunnlaget for arbeidet. Data og funn i studien skal belyse problemstillingen. Kognitiv læringsteori bygger spesifikt på læring og skal bidra til å understøtte dette. Det kan forklare sider ved fellesskapet og integreringen sett i lys av det sosiokulturelle. Alle elever i skolen skal med på sitt nivå.

Å velge to metoder gir noen utfordringer som blir belyst i kapittelet om metode. Forskningsresultatene utsettes for kritiske spørsmål for å sikre kvaliteten på arbeidet.

Skolepolitiske dokument er et lovpålagt grunnlag for opplæring i Norge og ligger til grunn for studien. Gjennom masterstudiet i tilpasset opplæring har studentene vært en del av diskusjoner, framlegg og forelesninger hvor Opplæringsloven og læreplanen Kunnskapsløftet har blitt løftet fram. Masterstudiet har også gitt kjennskap til ulike teorier og tema, som danner grunnlaget for elevens læring. Derfor er disse med i denne oppgaven.

Da «Ungdomstrinn i utvikling» kom i Stortingsmelding 22, 2010-11 «Motivasjon, mestring og muligheter» var det et grunnlag basert på et fokus av varierte og praktiske arbeidsmåter.

Når betingelsene for «Ungdomstrinn i utvikling» er *praktiske, varierte, relevante og utfordrende* arbeidsmåter i skolen er formålet med studien definert. Den vil undersøke og belyse i hvilken grad «Ungdomstrinn i utvikling» bidrar til en mer fokusert tenkning om læring. Søkelyset rettes mot pedagogens tilrettelegging av skolearbeidet med tanke på valg av arbeidsmåter. Studien vil også kaste lys over det relevante og det utfordrende i rollen som pedagog i form av klasseledelse.

Fokuset i problemstillingen er *pedagogisk praksis, klasseledelse, tilpasset opplæring og arbeidsmåter*. Pedagogisk praksis og tilpasset opplæring er vide og overordnede begreper som gis en rolle som teoretisk ramme. Klasseledelse og arbeidsmåter noe smalere. De essensielle begrepene er satt i kursiv gjennom oppgaven.

På bakgrunn av den som når er presentert og med politiske føringer og lovtekster som grunnlag blir problemstillingen operasjonalisert:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Problemstillingen skal bidra til økt systematisk kunnskap i skolen med et praktisk og samfunnsmessig formål om mer forståelse. I et teoretisk perspektiv knyttes den opp mot skolen som et element i den samfunnsmessige relevansen. Ved å gi tydelige forbindelser til implikasjoner for elevens læring søkes det etter svar både vitenskapelig, teoretisk og praksisnært. Sammen med forskningsspørsmålene skal dette bidra til svar på problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

- 1: Er det noen *pedagogiske mål* fra Kunnskapsløftet som løftes mer frem etter arbeidet med «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 2: Er det noe ved *tilpasset opplæring* som ivaretas bedre etter «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 3: Er det noen *arbeidsmåter* som brukes mer nå enn før «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 4: Opplever pedagogen en større *faglig mestring* og *motivasjon* blant elevene etter «Ungdomstrinn i utvikling?»

For å gi en bredere presentasjon av «Ungdomstrinn i utvikling» og gjøre problemstillingen funksjonsdyktig gjengis kort en beskrivelsene fra Utdanningsdirektoratet (2012) om utviklingsprosjektet:

Hva er «Ungdomstrinn i utvikling?»

-Ungdomstrinn i utvikling er en nasjonal satsning, og alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om å delta og skolene som deltar jobber med et eller flere satsningsområder. Satsningsområdene er lesing, skriving og regning som grunnleggende ferdighet, og klasseledelse.

-Arbeidet skal øke motivasjon for læring og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, sikre god klasseledelse og vurderingspraksis gjennom en enda mer motiverende og praktisk skolehverdag.

-Ungdomsskoleelever har rett til tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet, de skal vite hva som er målet med opplæringen og hva de vurderes etter slik at de vet hva som forventes av dem. Elevene skal øves i å vurdere egne prestasjoner og være aktivt med i vurderingsarbeidet.

-Klasseledelse handler om evnen til å skape et positivt læringsmiljø hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling. De skal møte en klasseleder som er dyktig og som har blick for den enkelte.

Grunnleggende ferdigheter:

-Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig om ulike emner og ulike fag, og å kunne kommunisere med andre gjennom skrift, det er stadig større krav til større skriveferdigheter i alle fag.

-Å kunne lese er å kunne finne informasjon i tekst, kunne tolke og skape mening fra tekst og kunne reflektere over innhold og form i tekst. God leseundervisning skal hjelpe eleven til å lese, forstå og lære i alle fag.

-Å kunne regne i et fag handler for eksempel om å kunne sette seg inn i og trekke slutninger fra tekster, bilder, figurer, grafer og tabeller med matematisk innhold. Elevene skal bruke regning for å utvikle kompetanse i de ulike fagene.

Hva er skolebasert kompetanseutvikling?

-Innebærer at skolen med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Kjentetegnes av kollektiv innsats og innsats over tid.

Hva er grunnleggende ferdigheter?

-Grunnleggende ferdigheter, lesing, skriving, regning, skal utvikles som en del av kompetansen i alle fag og på fagenes egne premisser.

-Alle lærere skal legge til rette for at det skjer en utvikling av ferdighetene hos elevene gjennom hele opplæringsløpet.

I Kunnskapsløftet er disse definert som

- Muntlige ferdigheter
- Å kunne skrive

- *Å kunne lese*
- *Å kunne regne*
- *Digitale ferdigheter*

(Udir.no)

I Kunnskapsløftets generelle del omtales tre kunnskapstradisjoner som er nedfelt i menneskets historie. Den ene av disse kunnskapstradisjonene er tilknyttet praktisk virke og læring gjennom erfaring.

LK-06 har et fokus på kompetansehevende tiltak og det henger sammen med et behov for å styrke skolens evne til å tilpasse opplæringen, for å sikre likeverdig og inkluderende undervisning til alle. LK-06 har et grunnleggende prinsipp at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for alle i dagens skole. Dette bygger på St.meld. nr. 030 «Kultur for læring» (2003-2004, godkjent i statsråd samme dag)

Læreplanen Kunnskapsløftet og Opplæringsloven er en forpliktelse som legger stor vekt på at skolen er for alle, og det er også vesentlig å se på *tilpasset opplæring* i denne studiens sammenheng.

Alle skoler er ute etter å legge til rette for at alle elever skal lære og utvikle seg til å bli bevisste og gode deltagere i samfunnet de skal ta del i. Det gjelder både faglig, kulturelt og sosialt, slik Opplæringsloven legger vekt på (*Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61.2006*)

«Ungdomstrinnsatsningen» (*St. meld. nr. 22, 2010-11*) skriver at skolebasert kompetanseutvikling er et av de sentrale virkemidlene i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling.» Målet med å fornye ungdomstrinnet er å gjøre opplæringen mer motiverende og variert, slik at elevene får større utbytte av skolen og opplever den relevant og givende.

I Stortingsmelding 22, 2010-11 står det: «... den skal fremme tiltak som gjør opplæringen mer motiverende for alle elever. Slik skal opplæringen bli mer praktisk, variert, utfordrende og relevant...»

Stortinget sluttet seg til disse forslagene og det ble avgitt en innstilling i desember 2011 før Stortingsmeldingen ble behandlet og det ble gjort en innstilling i januar 2012. I vedtaket står det:

«Stortinget har sluttet seg til forslagene i Stortingsmeldingen «Motivasjon, mestring og muligheter» om ungdomstrinnet i grunnskolen. Undervisningen skal bli mer praktisk rettet og variert. Et eget program skal utvikle god klasseledelse. Valgfag med tverrfaglig tema blir innført, med start på 8. trinn høsten 2012. En 5-årig strategi skal sikre gjennomføringen av tiltakene.»

Videre peker Stortingsmeldinga på at samfunnet framover vil ha behov for arbeidskraft med fagbrev og av den grunn er det vesentlig å opprette god rekruttering til yrkesfagene som har store elementer av praktisk rettet arbeid i programfagene. Statusen for yrkesfagene må økes på lik linje med akademiske fag allerede i ungdomsskolen, og arbeidslivsfag som valgfag skal innføres som et forsøk i enkelte skoler. Dette understøtter arbeidet med mer praktisk rettet arbeid i læringsarbeidet i skolen.

Det var flere faktorer som lå til grunn for dette fokuset på praktisk arbeid. Det kommer frem i arbeidet med Stortingsmeldinga 22, 2010-11: «Motivasjon, mestring og muligheter». Denne Stortingsmeldinga legger sitt grunnlag på en tidligere Stortingsmelding (nr. 31, 2007-08 Kvalitet i skolen), på forskning. Det ble også bedt om innspill fra et bredt spekter av ulike aktører i utdanningssektoren i tillegg til at mangfoldet i befolkningen ble forespurrt. Her nevnes både akademikere, foreldre og mange ulike sektorer i arbeidslivet som respondenter med tanke på hva slags kvaliteter og kompetanse som vil bli etterspurrt i arbeidslivet i fremtiden.

Elementene *praktisk, variert, relevant og utfordrende* fra utdraget ovenfor i «Ungdomstrinn i utvikling» oppleves som svært vesentlige og gode grunnpilarer i skolehverdagen. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet skal sikre at pedagoger og hele læringsinstitusjonen har en god forståelse for arbeidet som kreves.

Vi kjenner også igjen det politiske grunnlaget med ønske om fellesskap og et demokratisk tankesett. Norsk skole skal være en inkluderende skole der det skal være plass for alle. (Kunnskapsløftet 2006)

Opplæringsloven og tilpasset opplæring knytter seg også til denne grunnervervelsen:

Opplæringsloven §1-3 «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*» Lovdata, (2016)

En av utfordringene med *tilpasset opplæring* er nettopp arbeidet med å integrere alle elever i læringssituasjoner. Pedagogens mål skal være å bidra til økt *motivasjon* og *læring* for den enkelte elev med differensiering og inkludering i alle skolefaglige prosesser.

Når *tilpasset opplæring* vies et fokus i denne studien henvises det til skolepolitiske dokumenter for norsk skole. Der er det hjemlet tilpasning etter evner og forutsetninger til den enkelte elev, lærling, praksiskandidat og lærekandidaten [Opplæringslova¹ §1-3, 5 juni 17]. På systemnivå er det læreplanverket med opplæringsloven som ligger til grunn for arbeidet i norsk skole. Dette er forskrift til opplæringsloven, og som skal styre innholdet i opplæringen [Læreplan generell del, Utdanningsdirektoratet]. Hensikten er spesielt å kunne ivareta faglig svake barn i de teoretiske fagene og tilpasse for alle elever uansett nivå generelt.

Det er ingen kartlegging eller observasjon av utfordringer og metoder i klasserommet med enkeltelever i denne studien. I stedet er det lagt vekt på informasjonen som observasjonen og intervjuene gir.

Metodevalget observasjon og intervju mener å bidra til å forstå materialet. Både for å anskueliggjøre hva som er irrelevant og i periferien, men også for å påpeke hva som er viktig å belyse. Pedagogens mål om å bidra til økt *anerkjennelse*, *motivasjon* og *mestring* for den enkelte elev er elementært i forskningsarbeidet. Det er både det teoretiske perspektivet og tolkningsstrategiene som bidrar til valg av metoder.

1.2 Temaets aktualitet og bakgrunn

Skolen som utdanningsinstitusjon har et bredt innhold og et stort profesjonelt ansvarsområde. Det fellesskapet som elevene trenes i under et sosialt skoleløp er ment å bedres med «Ungdomstrinn i utvikling». Den pedagogiske kompetansen skal gjøres tilgjengelig for hverandre ved en god delings og erfaringskultur på den enkelte skole.

Det er et overordnet mål for opplæring at elevene skal møte en mulighet for å realisere potensialet de har for utvikling og læring med *tilpasset opplæring*. Da må pedagogene ha kjennskap til hvordan elever lærer. Studien legger også vekt på hva forskning sier om

¹ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)

anerkjennelse, motivasjon og mestring i teoridelen og det danner grunnlaget for valg av forskningslitteratur tilknyttet *kognitiv læringsteori* og *tilpasset opplæring* som danner en ramme for studien.

Eleven skal være sikret en skolehverdag preget av kvalitet og faglig trygghet gjennom skolepolitiske føringer. Det er et stort mangfold av elever som skal lære i skolehverdagen. Fra et hverdagsperspektiv vil det generelt si at det i skolesammenheng fokuseres på menneskenes betydning og erfaring i relasjon med hverandre. Det skal samhandle til et best mulig resultat. *Tilpasset opplæring* og *klasseledelse* står også sentralt i dette. Pedagogen spiller en stor rolle i elevenes læringsutbytte i skolen ved valg av *arbeidsmåter*.

Det er stadig debatter om læring i skolen, spesielt blant politikere, og det er stadig debattert i fagblader og presse. Det påpekes i denne type debatter at Norge kommer for langt ned på statistikkene. Ressursbruken samsvarer ikke med resultatene.

Ministerposten tilknyttet skole har også innspill og rettet sitt fokus mot praktisk rettet arbeid. I Aftenposten 12. februar 2018 kan vi lese at kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utforme et praktisk rettet valgfag. Allerede fra høsten 2019 skal noen skoler prøve ut faget som baserer seg på et lokalt samarbeid mellom skole og bedrift. Målet er at fra 2020 – 2021 skal alle elever i Norge tilbys dette valgfaget. Her legges det også vekt på praktisk rettet arbeid.

PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver kjennes igjen fra debatter:

Det overordnede målet til PISA er å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landene forbereder elevene til videre studier, yrkesliv og en aktiv deltagelse i samfunnet. Dette gjør forskerne ved å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper, ferdigheter og erfaringer i konkrete situasjoner hentet fra elevenes hverdagsliv. (Udir.no)

Samfunnet er stadig i endring og elevgruppa er i endring. Det er å anta at dette også påvirker læring. Fra tidligere å være et forholdsvis homogent samfunn i Norge, både befolkningsmessig og kulturelt, er landet blitt et mer interkulturelt samfunn og det er ulike familieformer. Dette gjenspeiles også skolen i det institusjonelle. Dette er en stor samfunnsmessig endring over tid.

Det bidrar også til behov for *tilpasset opplæring*. Uansett bakgrunn skal alle elever møte utfordringer, bli anerkjent og trives.

En inkluderende skole er i stadig endring for å kunne ivareta mangfoldet i elevgruppa, og et nøkkelbegrep i denne prosessen er tilpasset opplæring. (Nes og Strømstad, 2001)

Det er en erkjennelse at skolen til enhver tid er i endring. Rammetimetallet har økt og elevene tilbringer mer tid på skolen.

Elever tilbringer stadig med tid på skolen og skolens betydning er derfor viktig for deres utvikling (Nordahl & Manger, 2005)

Elevmangfoldet endres ved at ulike nasjonaliteter er representert i norsk skole. Ulik bakgrunn og deres ulik referanseramme hos elever og skolen er et stort element inn i den enkelte elevs hverdag. Det er en endring i læringsmiljø.

I forbindelse med utdanningssystemets samfunnstjeneste har det vært fremhevet som en hovedutfordring: å integrere alle elever i gode skolefaglige prosesser (Dale, 2008)

Det er en erkjennelse at ikke alle elever har det samme utbyttet av en ensartet form for undervisning. En differensiering med *tilpasset opplæring* kan bidra til variasjon og tilpasning for den enkelte elev. Som et bidrag til dette må behovet for å oppnå økt læringsutbytte representere en hverdag sterkt preget av trygghet og kvalitet. Det må åpnes for gode faglige refleksjoner mellom pedagogene for hva som gir læringsutbytte.

Den evidensbaserte forskning til John Hattie (2009) om god klasseledelse la vekt på hva det er i pedagogisk praksis av metoder, strategier, teknikk og tiltak som faktisk gir læringsutbytte i skolehverdagen. Den evidensbaserte forskningen knyttes mot retorikk og faglighet som kan underbygge at innsats gir resultater i pedagogisk praksis.

Tilpasset opplæring responderer på god klasseledelse og den står sentralt i læreplanverket. Skolen må ha tydelig klasseledelse og gi en så god *tilpasset opplæring* som mulig for å møte og se den enkelte eleven. Undervisningen skal ikke bare tilpasses spesifikt på fag, men også alderstrinn og utviklingsnivå til den enkelte heter det i læreplanen. For å oppfylle dette er det en utfordring å organisere og ha gode didaktiske tilnæringsmåter. Målet er varierte

lærings situasjoner tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Kompetansemålene fra læreplanen skal være elementært i undervisninga og pedagogene skal tilpasse undervisningen til den enkelte elevs utgangspunkt.

Læreplanverket inneholder føringer for læring som er relevante for *tilpasset opplæring*. Inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdisetting, sammenheng og medvirkning er begrep som representerer begrepet *tilpasset opplæring*. Alle elever skal oppleve skolen på en god måte ved at alle elever føler seg inkludert i klassen.

Kravet om *tilpasset opplæring* finner vi både i Opplæringsloven og læreplanverket Kunnskapsløftet.

Et sitat kan bidra til hva lovverket sier om en *tilpasset opplæring*:

Opplæringsloven og kunnskapsløftet forplikter skolen når det gjelder tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal kunne utvikle seg å lære i tråd med egne muligheter, ved den skolen de går på. Elevene skal lære fag i henhold til skolens mål, de skal utvikle seg som personer, og elevene skal erfare fellesskap med andre. (Berg & Nes, 2010)

En lærer som gjør sitt ytterste for at lærings situasjonen skal bli så god som mulig, opplever ikke alltid at elevene lærer som forventet. Lærere har i den forbindelse fått skylden for at arbeidet med skoleutvikling ikke har gitt ønskede resultater (Lillejord, 2003)

Pedagogen har sammensatte oppgaver i sitt virke og at det er mange aspekt knyttet til denne rollen. Tilrettelegging i skolehverdagen styrer arbeidet med tanke på valg av innfallsvinkler i relasjon med elevene. utfordringene med å legge til rette for det praktiske og varierte, men også det relevante og det utviklende, er store. Samarbeidet i «Ungdomstrinn i utvikling» med et lærende nettverk blant pedagogene skal øke kompetansen. Ved samhandling og med delingskultur er målet er at dette skal bidra til en skolehverdag preget av variert og praktisk rettet undervisning. Når arbeidsmåtene varieres og ulike elever samarbeider kan det være et bidrag til sosialisering prosessen når ulike lærings partnere blir satt til samhandling.

Kunnskapsløftet sier også at prinsippet om *tilpasset opplæring* for alle, skal foregå i en skole som er felles for alle elever og møte den enkelte. Elever møtes i et lærende fellesskap og tilfredsstillende tilrettelegging skal møte eleven i skolehverdagen.

«Et viktig argument for at elever skal trives i skolen er å møte jevnbyrdige, få tettere oppfølging, arbeide i en liten gruppe. Slik vil de oppnå opplevelse og mestring av å lykkes sosialt og faglig. Denne måten vil gi elever en mulighet for å bygge opp en beredskap for å kunne fungere best mulig i samfunnet etter endt skolegang» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016)

Som framtidig samfunnsborger og deltaker i arbeidslivet kan det å øve på å tilpasse seg, bidra i fellesskapet, møte motstand og samarbeide med ulike personer etterfulgt av forpliktende avgjørelser virke utviklende for trivsel, *motivasjon*, *anerkjennelse* og *mestring*.

«Ungdomstrinn i utvikling» har som grunnlag å videreutvikle skolen som lærende organisasjon. Ved hjelp av skolering av ressurslærere på den enkelte skole skal disse støtte og veilede kolleger i arbeidet. Det bidrar med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og skriving. Kompetanseutviklingen skal gi praksisrelevant kunnskap om satsningsområdene og bli en arena for refleksjon over eksisterende praksis.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Denne studien er en masteroppgave tilknyttet studieløpet *tilpasset opplæring*. I denne delen gis en kort bakgrunn for begrepene *pedagogisk praksis*, *klasseledelse* og *tilpasset opplæring* til leseren. *Tilpasset opplæring* har som intensjon å ha en sentral plass i skolens praksis og utvikling og det vises til en større forståelse av begrepet i teoridelen selv om begrepet presenteres tilknyttet skolehverdagen.

Lærerprofesjonen har et uendelig hav av muligheter og utfordringer når mennesker skal samhandle. Det er vesentlig å gjøre noen valg. Tema knyttet til «Ungdomstrinn i utvikling» er stort og det må gjøres en spesifikk avgrensning i masteroppgaven.

Problemstillingen skal besvares på en forsvarlig måte forankret i teori, forskning og empiri. Det skal videreformidles erfaringer i lys av pedagogens stemme fra prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Som presentert innledningsvis knyttes funn til metodene observasjon og intervju, forskning og fra skolepolitiske dokumenter. Masteroppgaven begrenser «Ungdomstrinn i

utvikling» ved å se på utvalgt teori tilknyttet *kognitiv læringsteori* og *anerkjennelse, motivasjon og mestring*.

Utdanningsdirektoratet bruker begrepet «Ungdomstrinn i utvikling» eller «Ungdomstrinnsatsninga» i sitt materiale. Denne studien bruker konsekvent «Ungdomstrinn i utvikling» som begrep.

Hvilke arbeidsmetoder som brukes i skolen er i seg selv et vidt tema. *Motivasjon og mestring* henger sammen med læring i en sosial kontekst. Det gjør også *anerkjennelse*. Elevenes læring kan skifte ut fra sammenhengen og det er glidende overganger hvordan læring skjer. Det antas at mennesket søker *anerkjennelse*, et ideal som eleven tilstreber seg å oppnå. Hvordan læringsinstitusjonen bidrar til dette, i relasjon med andre, i et bredt sosialt miljø, har mange ulike aspekt. Alt kan ikke belyses her.

Kognitiv læringsteori er valgt med bakgrunn i grunnsynet om at læring skjer ved individet som en aktiv deltager og gis et stort fokus. Atferdsteorien som grunnsyn vies ikke plass her i en kognitiv sammenheng. Grunnen til at det velges bort er at problemstillingens formulering ikke er knyttet til læring med direkte fokus på atferd, selv om dette kan ha betydning for læring.

«Ungdomstrinn i utvikling» vektlegger også god vurderingspraksis i prosjektets presentasjon. Dette emnet tas ikke spesifikt med i denne studien. Det ville blitt for omfattende. Studien legger et stort fokus på *tilpasset opplæring* både generelt og spesifikt. Det er gjort for å danne en helhet siden *anerkjennelse, motivasjon, mestring og klasseledelse* er valgt som fokusområde for læring.

Avgrensning gjøres også ved valg av metode. Det brukes to metoder i studien, observasjon og intervju. Videre avgrenses arbeidet i metoden ved å bruke to informanter i intervjuene. Den ene pedagogen er ressurslærer i noen få prosent av stillingen sin. Det innebærer å være en igangsetter og pådriver i det kollegabaserte nettverket. Ressurslæreren «Margrete» har en stor andel undervisning og en nærhet til klasserommet. Den andre informanten, pedagogen «Kari» er deltaker i «Ungdomstrinn i utvikling» på lik linje med alle sine andre kollegaer ved skolen.

Metodene legges vekt på å observere og intervjuer pedagogene og deres syn på didaktiske arbeidsmåter. Kognitiv læringsteori knyttes læring. *Anerkjennelse, motivasjon og mestring* knyttes til *klasseledelse* og *arbeidsmåtene* med elevene og i en *tilpasset opplæring*. Videre blir

det i intervjuene spurt om pedagogens utdanning og tidligere arbeidserfaring. Hensikten med dette er å se om dette var erfaring som pedagogen dro nytte av i skolehverdagen i valg av arbeidsmåter, både som en del av allmennkunnskapen og i lys av sin oppdragelsesrolle i et samfunnsperspektiv.

Oppgaven vurderer ikke flerkulturelt arbeid og det fokuseres ikke på elevenes bakgrunn i form av klassesammensetning, kjønn, individuelle opplæringsplaner eller sakkyndige vurderinger. Empirien baserer seg hovedsakelig på pedagogens erfaring og oppfatning i siste semester i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling».

Læring og utvikling innebærer også et nært og tett samarbeid med hjemmet til den enkelte elev. Fokuset på dette nevnes i delen om pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer, men samarbeid hjem – skole blir allikevel ikke trukket frem som en del av denne studien.

Studiens omfang som masteroppgave velger ikke å gå spesifikt inn på hver og en av elementene lesing, skriving, regning, organisasjonslæring og vurdering for læring. Dette hadde blitt alt for omfattende i dette masterarbeidet og de nevnes derfor bare generelt. Kommunikasjon eller kommunikasjonsteori ble vurdert, sammen med et flerkulturelt perspektiv. Samfunnet er flerkulturelt i Norge. Dette ble valgt bort for å avgrense. Den er mindre relevant for selve problemundersøkelsen i masteroppgaven siden denne studien retter seg mer mot arbeidsmåter for økt læring. Formålet i masteroppgaven er ikke kommunikasjon som prosess i et meningsfellesskap. Dette på tross av at språk, kultur og samfunn, sammen med erfaringen fra oppvekst, også kan prege læring og motivasjon.

Når hovedfokuset i forskningslitteraturen knyttes til *anerkjennelse*, *motivasjon* og *mestring* er det ikke fokus på hvordan opplæringsforholdene er rent kommunikativt. Det blir en mer implisitt antagelse om at pedagogen har erfaring med endring av arbeidsmåter under prosjektperioden.

1.4 Pedagogisk praksis

Det stilles store og omfattende krav til en pedagog som skal forholde seg til en gruppe elever med hvert sitt unike behov. I en kollegabasert kompetanseheving som «Ungdomstrinn i utvikling» er det en utviklingsprosess hvor ledelse og kollegaer støtter seg på hverandre.

Utviklingsprosessene er strategiplaner som ressurslærere har tilegnet seg i samlinger organisert regionvis og er noe av grunnlaget for *pedagogisk praksis*.

Begrepet *pedagogisk praksis* kan defineres ulikt etter hva slags bakgrunn og førforståelse hver enkelt har. *Pedagogisk praksis* og *tilpasset opplæring* er vide formuleringer og er å anse som overordnede begreper.

Gunnar Berg (2003) fokuserer i sin bok på *yrkesetos* og *autonomi*. Her legges det vekt på pedagogens tradisjonelle *yrkesetos*, det som kjennetegner dette, ifølge forfatteren, er en individualisme, nå-orientering og konservatisme. Motsetningen, hevder Berg, finner vi i begrepene *samarbeid*, *utvikling* og *fleksibilitet*. Selve begrepet *autonomi* setter han i sammenheng med individ og organisasjon. Individuell *autonomi* relateres mer til læreren som et *ensomt individ* i undervisningssituasjonen. Kollektiv *autonomi* ses på som en større tilknytning mot skolen som en læringsinstitusjon og organisasjon. Her er fokuset å ta vare på selve frirommet, som er innen de ulike rammene, av mangetydige ytre rammer inne i frirommet. Berg hevder at dette i fellesskap blir et uttrykk for lærerprofesjonens komplekse hverdag.

I litteratur som omhandler skole og styringsdokumenter brukes begreper som *lærer*, *pedagog* og *spesialpedagog*. I denne studien menes *pedagogisk praksis* med det den voksne klasselederen med pedagogisk utdanning utøver. Dette omhandler undervisning og iverksettende arbeid i samspill med elever og andre ansatte. Studien bruker konsekvent *pedagog* som begrep.

Grunntanken bak all opplæring er at den uansett skal tilpasses den enkelte elev, interesser og erfaringsbakgrunn. *Pedagog* brukes som begrep om den voksne som er klasseleder der og da i situasjonen. I enhver skole er *pedagogen* opptatt av metoder og opplegg som bidrar til at læreplanens krav kan fylles. Hver *pedagog* har sin *praksis* ut fra erfaring og forskning, men også gjennom sin pedagogiske utdanning.

Begrepet *pedagogisk praksis* betegner pedagogens virkemåte i sitt arbeid med elever i en læringssituasjon. Interesser kan på mange måter være knyttet til kultur og erfaringsbakgrunn når elever kommuniserer og samhandler. En samlet forståelse av hva interesser beror på kan være interessant å diskutere for å se på hvordan dette på forskjellige måter kan arbeides med i skolehverdagen.

Pedagogen som undervisningspersonale har en samhandling med elever ut fra kompetanse i undervisningssituasjonen. Det brukes ulike benevnelser også i litteratur om *pedagogisk praksis*, men også i hverdagen av profesjonen selv. Konsekvent vil det bli brukt pedagog som begrep i min studie knyttet til person, mens utøvelsen knyttes til *pedagogisk praksis*. Allikevel vil det hvor litteraturen omtaler pedagog som undervisningspersonale, lærer eller andre begrep, bli referert ordrett fra teksten. Slik kan andre begrep forekomme.

Pedagogen i skolen skal styres av skolepolitiske dokumenter og planer som har tydelige føringer og forpliktelser. Enhver pedagog må innrette seg slik at egen praksis og egne planer følger lovverket. Pedagogen må også vise seg som en profesjonell yrkesutøver ved å fange opp endringer og klare å omstille seg etter gitte føringer. Teori og forskning skal ligge til grunn for arbeidet i skolen. For å illustrere dette ytterligere henvises det nedenfor til en beskrivelse om kompetanse i klasseledelse.

I litteraturen omtaler Nes (Nes, 2013) lærerens betydning for en inkluderende og god skole og bruker lærer og spesialpedagog som begrep når undervisningspersonale omtales. Hun refererer til prosjektet «The Teacher Education» (TE41) og deres oversikt over hvilken kompetanse en spesialpedagog bør inneha:

- -lærerens evne til å verdsette elevenes ulikheter og forskjeller i hvordan de lærer
- -viktigheten av å være en støttende lærer for alle elever
- -læreren må se viktigheten av samarbeid med andre lærere
- -læreren må selv være lærende og ha et reflekterende syn på sin egen lærergjerning

Det er å anta at evidensbasert forskning og teorigrunnlag gir en empiri som er kunnskapsbasert. Det er å anse at forskningen kan underbygge det faktum at det finnes en kausal sammenheng mellom den *pedagogiske praksisen* og evidensbasert erfaring i norsk skole. Det kan begrunnes ved at det finnes implikasjoner for praksis som tilsier dette. Ikke bare sett i lys av det retoriske, men det menneskelige samspillet må også gis fokus som en helhet for hvordan mennesket tilegner seg kunnskapen og læring oppstår.

For å få *tilpasset opplæring* til å fungere i praksis viser (Nordahl & Overland, 2015) til åtte pedagogiske tilnærminger som har vist seg som gode strategier for å oppnå læring hos alle typer elever på best mulig måte. Dersom denne type strategier skal fungere må pedagogene ha planer som følges over tid. Disse åtte pedagogiske tilnærmingene for god klasseledelse er:

1: Tydelig ledelse av klasser og undervisning

Kjennetegn på tydelig klasseledelse er gjentakende handlinger, god struktur, faste rammer, forutsigbarhet med god tilstedeværelse. Klasseleder definerer regler som er like for hele elevgruppa.

2: Språklig og faglig klarhet og struktur

Strukturert og god informasjonsdeling som er forståelig for å ha effekt for læring.

3: Gode relasjoner til elevene

Læreren må respektere elevene, ha god relasjon til dem så de trives. Positiv relasjon vil gi motiverte og engasjerte elever.

4: En autorativ praksis

Væremåte og lederstil må bære preg av kontroll, men også varme. Kontroll handler om en oversikt over elevens progresjon. Varme omhandler selve relasjonen. Samlet sett vil dette gi et optimalt læringsutbytte.

5: Høye og realistiske forventninger til alle elever

Lærer må ha forventninger om arbeidsinnsats og læring. Lave eller for høye forventninger vil føre til redusert utbytte av læring. Samtlige elever må gis forventninger om læring slik at ikke utbytte av læring reduseres.

6: Mestringsorientert læringskultur i klassen

Læreren må hjelpe elevene til å ha tro på sine egne faglige prestasjoner.

7: Variert og sammenholdt undervisning

Godt strukturert sammenholdt undervisning med variasjon gir læringsutbytte. Individuell undervisning basert på egne planer viser seg å svekke læringsutbyttet. Den kollektive tilnærmingen svekkes.

8: Et problemløsende og gjensidig støttende samarbeid mellom hjem og skole

For god faglig og sosial utvikling baserer seg på at foreldre og skole samsnakker om læring og faglig utvikling og legger til rette for utvikling.

Utdanningsdirektoratet (2016a, side 1-4) vektlegger at *tilpasset opplæring* skal benyttes om et virkemiddel for å sikre seg at alle elever skal ha et økt læringsutbytte. Organisering av opplæringen, klasseledelsen, pedagogiske metoder, læringsmiljø og lokalt arbeid som læreplaner og vurdering. For at alle elever skal nå kompetansemålene må man som pedagog utnytte læreplanenes handlingsrom ved å variere lærestoff, strategier, arbeidsmåter og organisering med god klasseledelse. Avslutningsvis er det hver elevs deltagelse og hva de får ut av opplæringen som er avgjørende om opplæringen er godt nok tilpasset eller ei.

1.5 Tilpasset opplæring i skolehverdagen

Innledningsvis ble det formelle og grunnleggende ved intensjonen omkring «Ungdomstrinn i utvikling» og *tilpasset opplæring* presentert. *Tilpasset opplæring* skal omhandle absolutt alle elever i en organisatoriske differensiering forankret i styringsdokumenter. Målet er å oppnå bedre resultater og bedre læringsutbytte.

Hensikten med *tilpasset opplæring* er å øke elevenes læring som motivasjon for læring. Begrepet er bredt og omfattende og brukes gjerne som et samlebegrep innenfor et fagområde. Ute i det praktiske liv gis det også ulike betydninger. *Tilpasset opplæring* settes også i sammenheng med inkludering i skolen hvor en pedagog må kunne ivareta det store mangfoldet av elever som er i en elevgruppe.

Det er både fagperspektivet og det politiske grunnlaget som må trekkes frem i *tilpasset opplæring* med Opplæringsloven og læreplanen. De skolepolitiske dokumentene omhandler rettigheter og plikter og er nært forbundet til opplæring i enhetsskolen. Her er fokuset at alle elever skal føle seg som en del av fellesskapet og ha en følelse av å være inkludert, en skole for alle. Elever er mennesker, menneskene er individuelle og dermed vil oppfølging og tilpasning måtte være individuelt.

Opplæringsloven, første kapittel § 1-3 «Tilpassa opplæring og tidleg innsats:»

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...»

Tilpasset opplæring er summen av det en skole gjør for å ivareta mangfoldet i elevgruppa. *Tilpasset opplæring* er også et overordnet begrep som dekker all undervisning elevene får. Særskilte tiltak for grupper og enkeltelever er eksempler på hvordan en prøver å tilpasse undervisningen slik at alle elever har utbytte av den. Når lærere planlegger klasseaktiviteter som tar hensyn til at alle elevene har varierende forutsetninger, er det også eksempel på tilpasset opplæring. (Nes & Strømstad, 2001)

Dokumentasjon vil være et vesentlig ledd for å kvalitetssikre opplæringen. Det vil motvirke en praksis som er tilfeldig. Det kan også tenkes at det åpner for mer åpenhet og gir et grunnlag for å begrunne den pedagogiske virksomheten. Det er også sentralt for å være profesjonell i yrkesutøvelsen.

Problemstillingen gjentas flere ganger for å gi leseren kontinuitet når masteroppgaven leses.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1: Innledning.

Innledningsvis gis en beskrivelse av prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». Det presenteres hvordan en tilpasset opplæring har som intensjon å ha en sentral plass i skolens praksis og utvikling.

Kapittel 2: Teori

Kapittelet belyser, forklarer og beskriver tilpasset opplæring for å skape en teoretisk forståelse for læring. Kapittelet gir et perspektiv for analysen og det belyses hvordan teorien kan gi en mer presis form på problemstillingen.

Kapittel 3: Metode

Metodevalget viser sammenhengen teori og hensikten med forskningen. Den kvalitative tilnærming med intervju og observasjon som metode presenteres. Målet er å oppnå en interaksjon mellom observasjonene og intervjuene.

Kapittel 4: Resultater

I denne delen presenteres av funn fra observasjon og intervjuene. En kort forskningsrapport viser observasjonen. Intervjuene presenteres med utdrag og sitater fra informantene. Funnene skal kaste lys over effekten av læring og læringsmiljø.

Kapittel 5: Drøfting og analyse

Her presenteres en drøfting og analyse av den kvalitative undersøkelsen.

Kapittel 6: Oppsummering

I denne delen oppsummeres hovedelementene fra problemstillingen.

Kapittel 7: Avslutning og konklusjon

Formålet med oppgaven oppsummeres og oppgavens konklusjon presenteres.

2 Teori

Hensikten med dette kapittelet å gi et perspektiv for analysen og belyse hvordan teorien kan gi en mer presis form på problemstillingen. Dette kapittelet skal belyse, forklare og beskrive *tilpasset opplæring*. Det vises til ulike forståelsesmåter om *tilpasset opplæring*. Pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer i skolehverdagen presenteres og det blir redegjort for kognitiv læringsteori som grunnlag for læring. Med pedagogens blikk skal dette kunne forutsi elementer i skolehverdagen. Kapittelet skal vise en teoretisk forståelse av hvordan læring både er en individuell prosess og en sosial prosess. Det belyser hvordan samspillet skjer i samtale i relasjon mellom mennesker. Dewey og filosofen Bakhtin vektlegger det dialogiske for læring i interaksjon med andre.

Videre omtales Bandura og Marenko sine teorier om modellering og imitasjon med tanke på viktigheten av variasjon i opplæringa. Bandura opererer med «agent i eget liv»

En inkluderende skole med sosial delaktighet har en tydelig klasseledelse. Den tyske sosialfilosofen Honneth analysert som knyttes til teori om *anerkjennelse*. I denne delen er også teori om *motivasjon* og *mestring* presentert som bidrag til å belyse et teoretisk rammeverk for å avspeile oppgavens problemstilling om *tilpasset opplæring, klasseledelse og arbeidsmåter*.

.Det vises også til Opplæringsloven og ulike politiske føringer i skolen.

Teoretisk bygger forskning og teorier på en slags forenkling av en verden. I denne delen av studien vil det bli vist til teori som forsøker å fastholde bestemte strukturer for å forklare dette. Skjæringspunktet mellom teori og praksis blir å kunne forutse hvordan mennesker har

innflytelse på hverandre i en opplæringsssituasjon. Teori har sin funksjon ved å kunne forsterke og skape forutsigbarhet i skolehverdagen som grunnlag for læring.

Teoretisk sett plasseres dette i et paradigme i perspektiv av teoretiske modeller så er det slik at teorier tradisjonelt sett er delt opp i fire nivåer. Omfatter teoriene alle de andre teoriene kalles det *paradigmer* av et gyldig mønster. Det *konstruktivistiske paradigmet* for hvordan mennesket tilegner seg kunnskap. Dette perspektivet kommer til kjenne innenfor den postmoderne ideologien som legger vekt på det faktum at mennesket viser forståelse kun gjennom språket, og at en slik forståelse vil være avhengig av konteksten. I *postmodernismen* utformes en slik kunnskap i en relasjon mellom ulike mennesker (Postholm, 2005).

Innen et *konstruktivistisk paradigme* konstrueres denne kunnskapen i relasjon mellom de som deltar i de ulike bestemte sammenhengende sosialt sett. Kunnskapen som dermed vil konstrueres i en slik relasjon kan ikke være overførbart til alle mulige andre situasjoner. Selve intervjusituasjonene jeg benytter som metode i min studie kan være et kjennetegn på en slik situasjon som en form for samfunnsfilosofi. (Thagaard, 2006)

Opplæring kan forstås på mange måter. Pedagogens oppgaver er sammensatt av ulike arbeidsoppgaver og utfordringer i skolehverdagen. Kapittelet skal bidra til å forstå forskningsarbeidet og den teoretiske forankringen. Det danner grunnlaget for forskningsarbeidet og som omhandler hovedelementene *tilpasset opplæring* og *klasseledelse, anerkjennelse, motivasjon* og *mestring*.

John Dewey er velkjent i læringspedagogikken med sitt fokus på at barnet vil bygge på selvaktivitet (Solerød, 2005) «Learning by doing» er hans teori som bygger på å sette elevene i aktivitet for å løse problemet.

Med den interaksjonen og det fokuset som er på det dialogiske brukes Bakhtin som referanseramme.

Som samfunnsvitenskap er forskning om pedagogikk variert og omfattende. Det er mange disipliner og ulike tilnærminger på forskningen, både kvalitativt og kvantitativt. Denne studien

har en kvalitativ tilnærming. Elementer i forskningen finnes både fra vitenskap om språk, sosialantropologi, filosofi og historie. Litteraturen viser både ontologi og epistemologi som viser et stort mangfold. Utfordringen i denne studiens omfang er å begrense og trekke frem noen skillelinjer i de påfølgende kapitlene om teori og metode.

Når dette forankres og det redegjøres for det teoretiske, vil det fremkomme hvilke teorier som er valgt og hva som utgjør masteroppgavens profil rent faglig. Når problemstillingen gis en slik sammenheng til en teoretisk forankring vil årsak og handling i problemstillingen belyses.

2.1 Pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer i skolehverdagen.

Oppdragelse og pedagogens oppgaver kan være en side av samme sak. Med den påstanden mener jeg der hvor mennesker i ulike alder samles, foregår en eller annen form for formidling og overføring fra person til person, fra generasjon til generasjon. Det veiledes. Det gjenspeiler på mange måter noe av det som inngår i opplæring og undervisning. Her veiledes det også. I skolen er dette systematisert. Det er regulert av lover og politiske føringer og lagt i en formell struktur. Uavhengig og avhengig av ulike omgivelser foregår mye av denne overføringen mer uformelt utenom skolen. Noen av pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer i skolen vil i denne delen kaste et lys over i dette.

En kjent frase sier: «*Det skal en hel landsby til for å kunne oppdra et barn*». Hver og en av oss bidrar vi som enkeltpersoner til dette, i ulike alder og hver på sin måte. Vi kommer med innspill, gir overføringer og det gis korrigeringer i det sosiale livet. Dette skjer i samspill for og med barnet. I skolen er det retningslinjer og føringer. De bidrar til å påvirke pedagogens arbeid med de lovverk og retningslinjer som gjelder i norsk skole.

Det er mange meninger om skole ute i samfunnet. De aller fleste mennesker har erfaring derfra. Å stå ansvarlig som pedagog å forsvare de skolepolitiske føringene en selv ikke har vært med å utforme kan være utfordrende.

Skolen skal inkludere alle. Litteratur og lovverk har klare føringer på hva en inkluderende skole er. Når skolen skal inkludere alle trekkes det i lovverket frem hver eneste elev med de ulikheter, muligheter og begrensninger som finnes skal inkluderes inn i fellesskapet. Hver og en av disse elevene har rettigheter i *en tilpasset opplæring* og skolen er en svært viktig arena for læring.

Gjennom Opplæringsloven §9a-1 er det generelle krav om hvordan skolene skal sikre at alle elever får et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et så stort omfang sier noe om den store variasjonen og det ansvaret som pedagogen og skolen har i hverdagen. Opplæringsloven skal på sin måte sikre kompetanse på mange områder for elevgruppen.

«Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (...)» (Opplæringsloven. §1-2, og læreplanverkets generelle del.)

To ulike diskurser fra tidlig på 2000-tallet baserte seg på både individ, samfunn og på demokrati. De viser på mange måter at grunntanken med det sosialdemokratiske Norge også er elementært på vei inn i et nytt århundre.

Strømstad (2004) påpeker i sitt arbeid på Haugs elementer ved å vise til at skillelinjene ikke går mellom integrering og inkludering i skolen. Først pekes det på en diskurs med stor vekt på vanskene eller behovene til hver enkelt elev. Det vises også til hvordan denne eleven bør få sin undervisning og hvilke ressurser denne eleven skal tilføres for å oppnå en tilfredsstillende undervisning. Her er perspektivet lagt på selve *individet*.

Den andre diskursen legger vekt på et perspektiv rettes mot samfunnet og en mer demokratisk tanke som viser til *felleskapsfølelsen* og det grunnleggende ved at alle typer elever møtes på samme læringsarena. Her er fokuset etablert på grunnlag av hvordan undervisningen er konstruert og organisert og at skolen må endres slik at alle elever kan integreres i fellesskapet. På generelt grunnlag kan man muligens se en splittelse i disse diskursene med en ensidig fokusering på de individuelle behovene.

Videre påpeker Strømstad i samme tekst at det er et demokratisk fellesskap som ligger til grunn i vårt land og at det ikke er tanken om at det segregerte mennesket skal inkluderes og integreres. I bunn og grunn handler dette om hvilket menneskesyn en har. Når det tidlig på 2000 tallet vises til dette menes det at absolutt alle skal tilhøre fellesskapet. Ved at alle mennesker er like verdifulle så kan man ikke legge til rette for utskillelse av enkelte grupper av mennesker. Utfordringen er å se den enkelte i det store mangfoldet i en gruppe elever. Å fokusere på interessene og nivået til en og hver av elevene utfordrer også skolehverdagen.

Interesser beror ofte på det eleven mestrer. Som med all undervisning, bør nivået legges på elevens premisser, nivå og mestringsfølelser. Informasjon er viktig. (Andersen, Sellæg & Haslekås, 2010)

Videre i samme artikkel vises det til at interessene beror seg på det eleven mestrer og det påpekes at som med all undervisning, bør nivået legges på elevens premisser, hvor mestring oppnås. Det å forstå eleven innebærer å samle informasjon fra nærpersoner og eleven selv. Det er å anta at valg av arbeidsmåter, et nært foreldresamarbeid og varierte arbeidsmåter sammen med kartlegging er stikkord vel verdt å merke seg.

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har ulike forståelsesmåter. Begrepet er svært sentralt i Kunnskapsløftet og Opplæringsloven. Studiens problemstilling omhandler *tilpasset opplæring*. Dette innbefatter en inkluderende skole hvor likeverd står i sentrum.

I de senere tiår har det blitt forsket en god del på selve forståelsen av begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring har hatt en utvikling som begrep over tid og det forskes fortsatt.

Ute i kollegier i skolen mener jeg selv å ha erfart at det hersker usikkerhet både rundt selve praktiseringen av *tilpasset opplæring*, men også med tanke på at det er en stor variasjon i forståelsen av *tilpasset opplæring*.

Tilpasset opplæring er lovpålagt ser vi i Opplæringsloven. Allikevel blir det ikke sagt konkret hvordan den enkelte skole eller pedagog skal håndtere dette.

Det finnes ulike definisjoner på *tilpasset opplæring*. (Håstein & Werner, 2004) viser til vanlig undervisning eller spesialundervisning der det gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Likeverdig, inkluderende og *tilpasset opplæring* er de overordnede prinsippene i norsk skole. Med det menes at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling, hvor prinsippet om inkludering står sterkt. Inkludering

innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. Likeverd handler om at alle elevene skal behandles likt, men at skolen må gjøre forskjellene der det er behov (Overland, 2015)

Det kom ny læreplan fra Kunnskapsdepartementet, LK-06(Kunnskapsdepartementet 2006) som innebefattet alle elever i grunnskolen samt videregående opplæring. Her var målsetningen å sikre alle elever en grunnkompetanse for å kunne være en aktiv deltaker i det inkluderende kunnskapssamfunnet. LK-06 var med dette et bidrag til økt fokus på en *tilpasset opplæring* til den enkelte for økt læring. Det ble også gitt en større frihet både med tanke på arbeidsformer, i organiseringen og med tanke på mer varierte opplæringsarenaer påpekt i Utdanningsdirektoratets rundskriv (Norge, 2009)

Det var i M87 at *tilpasset opplæring* skriftlig kom frem i skolepolitiske dokument og man så for første gang selve begrepet «tilpasset opplæring» i en læreplan: *Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisert av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer* (Kyrkje- og undervisnings-departementet1987:26)

Litteraturen viser at begrepet *tilpasset opplæring* blir brukt i politiske dokumenter over tid. Det har en dreining etter hva slags regjering som har vært i posisjon i utdanningspolitikken. Samtidig vingles det. Det vingles mellom individnivå med eleven i sentrum til et mer systemnivå med skolen som fellesskap med alle elevene.

Den vide forståelsen av *tilpasset opplæring* er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Haug, 2004a) i Backmann & Haug (2006)

Her kan vi se at det i første del 2000 tallet var en ideologi hvor både grunnsynet og dermed visjonen til skolen skal gjennomsyre den *tilpassa opplæringen*. Elevene er hovedpersonene i skolen og det er dem skolen er til for. Dette var riktig når det ble skrevet, og det har skjedd ytterligere forskning etter dette.

Da er måten undervisningen blir organisert på og gjennomført på alene, ikke et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for, om opplæring er tilpasset eller ikke. Det kreves en mer

omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med det som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Formuleringene om tilpasset opplæring for alle i M87 tyder på at det ligger en vid forståelse til grunn (Backmann & Haug, 2006)

Professor Thomas Nordahl har forsøkt å beskrive, og på den måten operasjonalisere, et bilde av *tilpasset opplæring* ved å bruke både en smal og en vid forståelse. Mens den smale forståelsen baserer seg først og fremst på en individualisering av opplæringen med tanke på ulike gruppeinndeling, nivå-differensiering og segregering mener han også at den vide tilnærmingen kjennetegnes ved at de elevenes som tilsier å ha et problem i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng. «Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er» (Nordahl, 2009)

En fullverdig mulighet for deltagelse i fellesskapet, med en god *tilpasset opplæring*, synes å være at spesialordninger ikke etableres på siden av den generelle undervisningen. I stedet er hver elev en del av sitt klassemiljø og inkluderes på lik linje med alle andre elever uavhengig av behov. Sån sett kan det tenkes at det i samfunnet og i læringsmiljøer er etablert og utviklet en forståelse samt en større og bedre toleranse for det elevmangfoldet som finnes i skolen.

Når det beskrives ovenfor at begrepet er noe ulikt brukt på individ og systemnivå velger jeg å videre rette fokuset på å se nærmere på bruk av begrepet både sosiokulturelt, på systemnivå og på individnivå slik at en bredere forståelse legges til grunn.

2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv retter fokuset mot at språk og deltagelse i et sosialt fellesskap gir læring. (Bråten & Thurmann-Moe, 1996)

Eleven er hovedaktøren i skolen og i dette fellesskap og i interaksjon med andre lærer nye begreper gjennom persepsjon og ulike tenkninger. Filosofen Mikhail Bakhtin legger vekt på den dialogiske med læring i interaksjon med andre. Læring kan ikke forklares ut fra bare en bestemt teori. Den kognitive teorien knyttes gjerne til kunnskap i pedagogikken. Hvordan Piaget sitt syn er på dette presenteres her.

Kognitiv læringsteori et av flere overordnet grunnsyn og forklaring på former for læring. «Kognisjon» og «kognitiv» står for det å vite, erkjenne, få eller ha kunnskap om. Læring skjer ved at vi mottar stimuli fra omverdenen, bearbeider dem aktivt til forestillinger og begreper gjennom persepsjon og tenkning og lagrer dem på en eller annen måte. (Hofset,1995)

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980) trakk slutninger etter mange års observasjon om barn under lek mens de løste oppgaver. Han kom frem til at barnets kognitive utvikling skjer gjennom ulike stadier og opp gjennom årene formulerte han en teori om kognitiv utvikling hvor han la vekt på at ny kunnskap plasseres i skjema.

Hofset beskriver videre Piaget som en som ser på barnet som et aktivt vesen som undersøker selv og formulerer beskrivelser av virkeligheten, beskrivelser som rommer feil, men som for barnet fremstår som logiske. Gjennom oppveksten rekonstruerer barnet sin virkelighetsbeskrivelse flere ganger. Uttrykkene logisk konstruktivisme og genetisk epistemologi er uttrykk som brukes om Piagets teori. Det er både av en psykologisk og en kunnskapsteoretisk art. Dette omhandler både hvordan barna på ulike stadier erkjenner ny kunnskap og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for menneskelig erkjennelse.

Piaget hadde bakgrunn både fra biolog og psykologi, men i denne sammenhengen gis han et fokus som en pedagogisk teoretiker. Han fremhevet at elevene må få oppgaver knyttet til «grensen av deres erkjennelsesområde» (Imsen,2005) Elevene tilegner seg ulike holdninger, ferdigheter og kunnskap i fellesskap med andre. Pedagogen tilegner seg kunnskap om eleven gjennom fellesskapet på skolen og i samarbeid med hjemmet. Kommunikasjonen med hjemmet foregår i foreldremøter og utviklingssamtaler. I dette samarbeidet med pedagogen, hjemmet og kartlegging av eleven erverves en kjennskap til eleven for å finne elevens grunnlag for de skjema som Piaget viser til og skape utgangspunkt for tilpasset opplæring.

Gjennom tidlig 2000 tallet var det enda lite forskning på området om *tilpasset opplæring* og det gjenspeiles i litteraturen hvor det påpekes og etterlyses mer forskning på området.

Eleven skal kunne delta og lære i et fellesskap der alle elever får et likeverdig læringsutbytte for den enkelte, da dette påvirkes av mange faktorer. Dette kan gjelde rammebetingelser, organisering, lærers kompetanse med mere. En tilfredsstillende opplæring kan beskrives som

en opplærings situasjon der elevene får faglige utfordringer og lærer i et fellesskap. (Wilson, Haustätter & Lie, 2010)

Lærere må kunne ta bevisste valg, kunne gi og tilpasse gode læringsprosesser i sitt omfattende arbeid. Dette kan innebære å ha innsikt i og å heve kompetansen sin relatert til skoleforskning. Noe som «Ungdomstrinn i utvikling» er tenkt å være et bidrag til i praksisfeltet.

Tilpasset opplæring er ikke ment å omhandle en ensidig individualisering. Det er forsket altfor lite på fellesskapsundervisningen, på den felles kommunikative inkluderingen, og fordelene med den. Hvordan en kan ivareta og tilpasse alles behov i en fellesskaplig setting. (Backmann & Haug, 2006).

Når filosofen Mikhail Bakhtin legger vekt på det dialogiske samsvarer dette med å lære i interaksjon med andre. Han så i sin tid på vår eksistens som grunnleggende dialogisk. «Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.» (Bakhtin,1979, ref. i Dysthe,1996, s. 110) Videre i teksten står det at han så på meningen som en «ideologisk bro» mellom dialogpartnerne, og hevdet at læring skjer alltid i interaksjon, enten det er i interaksjon mellom dialogen som finner sted når vi prater sammen, eller når vi leser tekster. Bakhtin legger også vekt på at det ikke er alle typer dialoger som gir læring eller forståelse. Det er når de ulike stemmene bygger på hverandre eller strider imot hverandre at det skjer mer enn reproduksjon. Stemmene må påvirke hverandre og ikke bare eksistere ved siden av hverandre. (Dysthe,1996)

Individualiseringen retter seg mot eleven. Samtidig krever skolen noe tilbake fra foreldregruppa som et fellesskap. Det er ikke bare kaffekoking, baking av boller og dugnad til familiedag som bidrag til det sosiale. Det er forventet at foreldrene skal vise en økt interesse for det pedagogiske innholdet i skolen og bidra mer. Det forventes en økt foreldremedvirkning sammenlignet for bare noen tiår tilbake. Ved å bidra til økt måloppnåelse ved oppfølging av lekser, som avkryssing og underskrifter på at lekser er fulgt opp i hjemmet eller at praktiske oppgaver i form av å bruke desilitermål, bake vafler skal dette dokumenteres i form av bilder og skriftlig materiale.

En kultur for læring som ensidig fokuserer på det akademiske mer enn det helhetlige mennesket i et fellesskap kan få noen foreldre til å føle seg maktesløse når læreplaner og offentlige

dokument er grunnlaget for økt samarbeid. Spesielt dersom foreldre selv har hatt en negativ opplevelse av skolen. Ved mer praktisk læring rettet mot hjemmet kan dette bidra til en mer positiv holdning samtidig som det ser hele mennesket. Noe som Kunnskapsløftet legger vekt på.

Begreper som fellesskap og inkludering er like sentrale i læreplanen som *tilpasset opplæring*. (Haug, 2006) Å mestre dette for en pedagog og foresatte krever en høy grad av informasjon som igjen tar tid. Spørsmålet er om fellesskapet og inkluderingen frarøves noe når det blir et mer ensidig fokus på enkeltindividet.

Uavhengig av den økte individualiseringen er det vesentlig for en lærende organisasjon at det formidles, tydeliggjøres og påminnes at det er foreldrene som har selve hovedansvaret for egne barns oppdragelse og at det til syvende og sist er de som har ansvaret for opplæringen. Noe som også innbefatter å delta i et fellesskap.

Det er i fellesskap nye broer skapes. Det grunnleggende av alle former for oppdragelse, undervisning og utdanning er at vi vil det beste for eleven. Oppdragelse, dannelse og utvikling hos et barn dreier seg om ulike påvirkninger i ulike sosiale former og forum.

Dannelsesprosesser, i form av opplæring og forståelsesorientert kommunikasjon, er verdifellesskap med stor betydning for å integrere alle elever i klassen. Noe som spesialundervisning på eget rom ikke kan forsvare. Behovet for gradert læringsstøtte vil variere hos den enkelte elev. Det er ikke alltid sånn at utviklingskurven og undervisningskurven følger hverandre, men gjennomføringen av aktiviteter danner nye strukturer.

2.4 Tilpasset opplæring på systemnivå

Den faglige diskursen har som mål å ville det beste for den enkelte elev uavhengig av miljø og system. Barnet er til syvende og sist avhengig av de voksnes omsorg store deler av sitt tidlige liv. Det er ikke noe annet individ enn mennesket som ikke klarer seg fra første åndedrag uten bidrag fra andre. Det kan ikke skaffe seg mat eller varme uten hjelp.

Elevene er også avhengig av en sosial og kulturell kontekst for å kunne utvikle seg og klare å håndtere ulike utfordringer senere i livet. Her er det at ulike rammebetingelser kommer inn på det systemorienterte nivået.

En formell definisjon kan være greit å ha når man skal forstå selve begrepet *tilpasset opplæring* inn i en systemisk kontekst. Det er mer når begrepet skal settes ut i praksis eller konkretiseres ytterligere at det kan bli vanskeligere, sett ut i fra systemnivå.

Smal og vid forståelse av begrepet *tilpasset opplæring* har fått sin kritikk. Her er det påpekt at den er pragmatisk og at begrepet blir oppfattet som metode istedenfor en overordnet verdi (Haug, 2006). Sånn sett må både den vide og smale forståelsen legges til grunn. I tillegg må det da legges grunnleggende pedagogiske prinsipper til grunn for læring ved bruk av begrepet.

Det er her kjennetegn ved klasseledelse kan legges til grunn og som kan bidra til en ytterligere konkretisering av begrepet fordi *tilpasset opplæring* innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i læringsarbeidet i klasserommet. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra i fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006:33)

Som et innspill til dette er det vesentlig at det i *tilpasset opplæring* legges vekt på systemet og ikke bare enkelteleven. Det må satses på en helhetlig kompetanse og en felles holdning om begrepet til de pedagogene som har nære relasjoner til klassen. Det er å anta at dette er å tilnærme seg forståelsen av *tilpasset opplæring* i fellesskap. Ved å sikre en felles forståelse vil det bidra til en helhet både rundt den enkelte eleven og rundt klassene generelt. Det synes oppfattes som en helhet i læringskulturen omkring eleven.

Den type kompetansehevende tiltak som «Ungdomstrinn i utvikling» er et sammensatt og helhetlig tiltak fordi det den kan fokusere på og rettes både mot organisering og arbeidsmåter. Noe annet som påvirker dette er de ulike økonomiske rammene. Sånn sett vil det styrke bemanningen slik at lærertettheten og kompetansen heves dersom det er en forståelse. Dette kan begrunnes med behov for ytterligere bemanning. Samarbeid mellom foreldre og pedagoger er viktig, men også et kontinuerlig samarbeid mellom ledelsen i skolen og politikere.

Dersom det avdekkes vanskeligheter for læring er det av stor betydning at systemet har en kompetanse blant pedagogene som er stor. Det må også legges til grunn en vurdering og et

samarbeid med PPT i fellesskap med foreldrene. Da er det vesentlig med en systematisk kartlegging. Gode strategier må inn for å få en god oversikt over utfordringer og hvordan eleven kan lære best frem i tid. «Tidlig satsning» har vært påpekt og forsøkt som tiltak. Det skal være forebyggende på segregering og hindre inkludering. Dette omtales i litteraturen som den reduksjonistiske tradisjonen.

I den reduksjonistiske tradisjonen innen spesialpedagogikk og barnepsykiatri, hvor hjelpeapparatet er delt inn i en rekke spesialenheter, og hvor fagfolk tilegner seg spisskompetanse for å kunne yte spesialisert hjelpeinnsats innenfor et avgrenset problemområde. Utsatte unge trenger ifølge Makarenko ikke spesialister, men engasjerte pedagoger med bred kompetanse og et helhetsperspektiv (Halvorsen, 2017)

Alle former for foreldremedvirkningen krever skriftlige forberedelser, rom for samtaler og samarbeid og er noe som også gir etterarbeid for pedagogen. Både spesifikke vansker og eleven uten vansker krever kommunikasjon. I tillegg er det elevsamtaler, elevvurderinger og undervisvurderinger. Slik får foreldrene et innblikk i elevens forutsetninger i forhold til måloppnåelser. På denne måten kan både elev og foresatte følge tett med på elevens læring. Det krever mye bruk av tid i for pedagogen med et økt fokus på elevens læringsmiljø. Det kan diskuteres om den reduksjonistiske tradisjonen også kan komme inn under neste del, tilpasset opplæring på individnivå.

2.5 Tilpasset opplæring på individnivå

De offentlige styringsdokumentene Opplæringsloven og Kunnskapsløftet formidler hva *tilpasset opplæring* omhandler – opplæring for den enkelte. Hvordan dette kan gjøres for et optimalt utbytte av opplæringen for den enkelte eleven, og hvordan begrepet skal brukes rent praktisk for eleven, synes å være mer utfordrende.

Noe av hensikten med den typen offentlige dokumenter er at læreplanmålene skal gi en utvikling av eleven som oppfyller kravet i disse styringsdokumentene. Da må læreplanmålene kunne vurderes hos den enkelte eleven for å kunne vurdere om opplæringen har bidratt til en fornyelse av elevens evner. Elevens tidligere erfaring er en forutsetning for læring, og dette bygger om hverandre fra ny og gammel kunnskap og erfaring.

John Dewey (1859-1952) omtales som filosof, pedagog og psykolog, men også religions og demokratiteoretiker. Han definerte mennesket først og fremst som en deltager. Ikke som passive deltagere av informasjon fra verden, men som handlende deltagende vesener naturens og kulturens utviklingsprosesser (Brinkmann,2006)

Elevene har altså et behov for å delta som en aktiv deltager og ikke passivt motta informasjon.

Det er vår oppgave, som de vesener vi er, å stabilisere virkelighetens endringer ved å vurdere hvordan dette etisk best kan skje til gagn for fellesskapet. Å innrette samfunnet som politisk fremmer en diskusjon om felles mål. Pedagogisk sikrer det en bevaring og fornyelse av redskapene våre for å mestre verden (ibid,2006)

Deweys lære mener at med det moderne mennesket vil våre erfaringer av virkelighetens og tilværelsens og fornuftens skrøpelige, vakkende og omskiftelige natur ikke etterlater oss håpløse, men i stedet gir oss mot til å mestre verden best mulig i de fellesskap vi uunngåelig lever og utvikler oss i, som de sosiale dyr vi er. Dewey hevder videre, skriver Brinkmann, at for å mestre den omskiftelige verden må vi etablere best mulig sosiale former, som gir oss mulighet for å respondere fornuftig på skiftene etter hvert som de oppstår. Det er det som gjør det mulig for oss å leve livet slik at det er verdt å leve.

Dewey var allsidig og i denne sammenhengen kan han ses på som en grunnlegger for en praksis basert på erfaring for tilnærming av kunnskap. «Learning by doing» kan tolkes som fordelaktig for å tilegne seg en automatisering av kunnskap, men også for å forsterke den eksplisitte kunnskapen. I et uformelt og praktisk rettet arbeid kan utdanningens samfunnsmandat fylles med sine spesialiserte oppgaver om oppdragelse, kulturell overlevering og dannelsen.

Dewey så det som sin oppgave å bidra til at opplæringen ikke bare ble en skole hvor det ble produsert, i stedet la han vekt på at skolen skulle bli institusjon hvor målet var å utvikle medborgere som var selvstendige med egen vurderingsevne og god dømmekraft (Manger 2012) Dewey har med sitt syn lagt vekt på at vi lærer av den type kunnskap hvor det reflekteres og erfares etter hva man gjør. Elevene i skolen skal lære ved å arbeide praktisk med ukjent fagstoff som bygger på kjent fagstoff. Han hevdet også at læringen kan være uforutsigbar, det vil si at det ikke alltid behøver å være forventet eller planlagt.

Dewey forfektet en kollektiv tankegang som baserer seg på det sosiokulturelle perspektivet om at vi er født sosiale og utvikles i interaksjon med andre mennesker (Manger 2012) Tenkningen er et redskap for handling og å erfare basert på egne handlinger tilhører konstruktivismen. Det er ikke kun ytre stimuli vi lærer av.

Ulike og varierte arbeidsmåter som «Ungdomstrinn i utvikling» retter fokuset mot vil i så måte fremme denne type læring. Erfaring basert på ulike tilnæringsmåter vil kunne bidra til læring for eleven. Med varierte tilnæringsmåter og læring basert på erfaring skaffer eleven seg kompetanse i et samfunn i endring over tid. Det er stadig krav om kunnskapsfornyelse og samarbeid innen ulike kulturer. Eleven i norsk skole kan synes å ha et klassefelleskap som er farget av et flerkulturelt samfunn hvor det både er 1. generasjons, 2. generasjons og 3. generasjons innvandrere. Det skaper et mangfold og erfaring på helt andre grunnlag enn for bare noen tiår tilbake.

I læreplanens generelle del (Kunnskapsløftet, 2006) legges det vekt på at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Enhver teoretiker presenterer noe som var nytt i sin tid. Teorier kan sees på som ulike skoleretninger og sentralt grunnlag for hele pedagogikken. Planlegging og evaluering fra pedagogene må uansett ligge til grunn for all slags aktivitet. Det må alltid være gjort en vurdering for hvilke metoder som skal brukes. Etterpå må det være en vurdering om metodene som ble brukt var egnet for ny læring og om ny kunnskap er ervervet.

2.6 Tilpasset opplæring, smal forståelse.

Begrepet *tilpasset opplæring* er til nå omtalt som veldig sentralt i Kunnskapsløftet og smal og bred forståelse er nevnt. I denne delen vil jeg gjøre rede for hva forskningen sier om den smale forståelsen av begrepet. Den smale forståelsen rommer også systemperspektiv som hadde en egen del lenger opp i teksten. Fagfeltet det vises til her har referanser omkring ti år gamle, det har de senere årene vært ytterligere forskning.

Faglitteraturen skiller noen steder mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for

konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes direkte, og de kan registreres (Backmann & Haug, 2006)

Videre vises det til Engen (Engen, 2004) ved at disse tiltakene kan iverksettes direkte, og de kan registreres. Det legges vekt på en mer pragmatisk handling enn på de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på, og omtales derfor i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse og orientering.

En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring Nordahl (Nordahl, 2004).

Dette støtter læreplanen Kunnskapsløftets generelle del hvor det legges vekt på å lære i samspill med andre. Slik sett er også begrepet modellering av betydning.

Når pedagoger omtaler det forhold at individer observerer og imiterer atferden til signifikante andre, refereres det ofte til den amerikanske forskeren Albert Bandura (Halvorsen, 2017).

Hans adferdspsykologi la vekt på modellering som betydning. Dette er også sentralt i pedagogen Makarenkos pedagogikk hvor han la vekt på at ungdommer, foreldre og lærere kan være modeller, og at de må være seg dette bevisst. Man må være et anstendig menneske for å påvirke unge i ønsket retning. Videre påpeker Marenko at mennesket har mange behov som må dekkes, og mange potensialer som kan realiseres. Pedagogen må derfor beherske en rekke ulike metoder og ofte anvende flere av disse i kombinasjon (ibid)

I så henseende vil det si at variasjon er god intensjon. Med at det i tillegg er slik at ulike pedagoger er i en klasse vil kunne slå positivt ut for læring. Enhver pedagog vil ha ulike tilnæringsmåter og læringsstil som vil slå positivt ut i læring på den måten at det av naturlige grunner er umulig å opptre likt eller ulikt som pedagog.

2.7 Klasseledelse

Tilpasset opplæring er overordnet i denne studien og klasseledelse er en del av dette.

Uansett hva som velges av arbeidsmåter er det forventet at det er pedagogen som er igangsetter og den styrende veilederen i skolehverdagen og fellesskapet. Historisk sett har vi som er født

på 1960 og 1970 tallet hørt fra eldre folk at fysisk avstraffelse og redsel for den voksne klasselederen var former for å etablere disiplin i klasserommet og for å sikre seg lydhøre elever og ro i klasserommet.

Historisk sett var det ikke uvanlig at pedagogen tok i bruk fysisk avstraffelse som virkemiddel for avstraffelse for å medvirke til disiplin. Kounin og Gumps studie fra 1961 viste at en «ikkestraffende» klasseledelse var å foretrekke dersom en ønsket en positiv sosialisering av elevers verdier og atferd (Brophy, 2006 i Postholm m.fl, 2012) Videre vises det til at klasseledelse handler i stor grad om å håndtere situasjoner med stor grad av kompleksitet, og dermed er det behov for systemteoretiske forståelse av de interaksjoner som foregår kontinuerlig i undervisningen.

Hattie (2009) la vekt på at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Lærere som etablere et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere. Denne forståelsen innebærer at læreren som leder bidrar til å styre elevene i læringsarbeidet, og da vil læring lettere skje hos den enkelte elev (Ogden, 2004)

Læreren har et stort behov for lederkompetanse om han eller hun skal lykkes i undervisningen. Kompleksiteten i klasserommet og i skolen blir stadig større, og det er en rekke faktorer som kan gripe inn i undervisningen og læringsprosessene. I denne situasjonen blir lærerens ledelse av undervisningen og sosiale fellesskap stadig viktigere (Rasmussen, 2004)

I litteratur har klasseledelse vært i fokus i flere tiår. Det er forsket mye på hva som er nyttig og hensiktsmessig klasseledelse for å sikre læring og utvikling, være etisk forsvarlig og hva som er å være en styrkende og oppbyggende relasjonsbygging i elevgruppa.

Ved å skape en god relasjon mellom lærer og elev vil det hevdes at det bidrar det til et engasjement hos begge. Det er også et utgangspunkt for opparbeidelse av tillit. Dette kan skapes gjennom små samtaler og ulike tilbakemeldinger som gir en god støtte. Samhandling både i et fellesskap og individuelt mener jeg å ha erfart at bidrag til å se eleven så den føler seg verdsatt. Som profesjonell yrkesutøver er dette også et ansvar som en pedagog må være seg bevisst.

«Ungdomstrinn i utvikling» har et fokus i prosjektet å bidra til personlig utvikling i den kollegabaserte kompetansehevinga og videreutvikle pedagogen som klasseleder. En god

ledelse, organisasjon og kultur for læring i skolen er essensielt. Formålet er å legge fokus på viktigheten av positive relasjoner mellom lærer og elev. Ved positive relasjoner og kultur for læring blant elevene gir det et godt grunnlag for et godt samarbeid mellom hjem og skole. (www.udir.no)

Det å være klasseleder har som pedagog både en profesjonell rolle, men samtidig er det vesentlig å være emosjonelt tilstede fullt og helt med hele sin personlighet som person. Deler vi opp ordet vises det til klassens leder, i denne studien ment som skoleklassens person som leder. *Klasseledelse* innebærer relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse hos pedagogen definerer Spurkeland (2011) som: «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*».

Pedagogens ledelse av klassen og dens handlinger må sees i relasjon til selve organiseringen og hvordan undervisningen struktureres og derav ordet *klasseledelse*. Det kan synes som om at god klasseledelse i ulik litteratur defineres med det å skape et godt grunnlag for gode strukturer. Målet med en god *klasseledelse* er å øke trivselen på skolen slik at det skapes gode læringsmiljøer og opplæringen kan tilpasses innenfor klassens rammer. Sån sett skaper dette også en trygghet for pedagogen med forutsigbarhet og man lærer elevene å kjenne på flere områder.

I arbeid med mennesker er det unngåelig å oppnå en kommunikasjon i rommet uten å engasjere seg på en hyggelig og positiv måte. En positiv innstilling og blid opptreden er unektelig en bedre måte å opptre i klasserommet enn med en negativ undertone. Vaner og kroppsspråk kan påpekes ved kollegaveiledning, vaner pedagogen ikke kan være klar over selv å ha innøvd. På bakgrunn av dette utvikler pedagogen sin egen *klasseledelse* basert på erfaring og læring. Noen barrierer brytes. Det å innta en maktposisjon kan være uvant. En klasseleder må vise at den kontrollerer situasjonen i klasserommet. Dette er på sett og vis det fulle og hele grunnlaget å skape en god undervisningstime med de mål og arbeidsmåter som legges til grunn.

Samlet sett knyttes klasseledelse ofte til det å skape et positivt klima i klassen, sørge for god arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. (Overland & Nordahl, 2013)

Nordenbo (Nordenbo,2013) viser i sin artikkel til hvordan flere studier vektlegger betydningen av at pedagogen sikrer at klassen arbeidet på en ordentlig måte. Skoletimene skal starte på en ordentlig måte og skifte mellom aktiviteter. Pedagogens stil som leder har innflytelse på motivasjon og selvtillit, men ikke er bundet spesielt til enkelte fag. En dominerende pedagog kan gi elevene lavere motivasjon og dårlig selvtillit. Et sammendrag i samme artikkel viser til kjennetegn på hva god klasseledelse kan være:

- planlagt organisering av aktiviteter og læring
- synlig og klar leder med tydelige instruksjoner
- varierte undervisningsmetoder
- har forberedt alternative muligheter og forklaringer til faginnholdet
- helklasseundervisning basert på lærebok fremmer læring fremfor gruppe og prosjektarbeid
- faglig dyktige lærere
- positivt læringssyn på elevene
- refleksjon over egen læringspraksis

I Stortingsmelding nr. 22 Motivasjon – Mestring – Muligheter tegnes et bilde av pedagogens arbeid som en enkeltfaktor som har størst betydning for klassens læringsmiljø. Her vektlegges god klasseledelse som det mest avgjørende for relevant og variert opplæring. Følgende knyttes klasseledelse til en realisering av prinsippet om en god tilpasset opplæring (St.meld. nr 22, 2010-2011, i Damsgaard & Eftedal, 2014)

Det er ikke av dette å forstå det slik at det er eleven selv som skal tilegne seg kunnskap. Eleven skal ikke kunne ta det fulle og hele ansvaret for sin egen læring uten pedagogens bidrag. Pedagogen som god klasseleder må bidra ved å klare en kombinasjon av styring og ledelse. Dialog ved at elever deltar er god variasjon, men da uten at leder svekkes. Med det menes at det føres en dialog, men at det må vises tydelighet og en forutsigbarhet i form av gode rammer som gjerne gjentas. Da kan kollegaveiledning og refleksjonsgrupper være et bidrag for å se på egen ledelseegenskaper med et kritisk blikk være et godt bidrag for utvikling.

2.8 Motivasjon, mestring og anerkjennelse

Anerkjennelse, motivasjon og mestring står sentralt i denne studien. Det gjøres rede for to teoretiske retninger innen motivasjonsteorien i denne delen. Sammen med *tilpasset opplæring* står dette også sentralt i læring og gir et grunnlag for drøfting og refleksjon senere i oppgaven.

Alle elever har rett til læring og det handler om bedre læring for alle. «*Under hvilke betingelser lærer den enkelte, og hvilke tilrettelegging må til for at enhver skal oppleve mestring og utvikling? Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltagerne i fellesskapet.*» (Berg & Nes, 2010)

Den behavioristiske og den kognitive retningen sier noe om hvordan mennesket lærer. Innen disse teoriene opptrer *anerkjennelse, motivasjon og mestring* hvor relasjoner og læring er av stor betydning.

Den kognitive settes som representant for hvordan indre *motivasjon* påvirker eleven i skolehverdagen, mens den behavioristiske representerer hvordan ytre *motivasjon motiverer*.

«*Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten vedlike, og det som gir mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd*» (Imsen, 2005)

Motivasjon kan betraktes om en tilstand, en følelse, eller en opplevelse som fører til at individet tar en avgjørelse eller utfører en aktivitet. Motivasjon i forbindelse med skolearbeidet hos en elev, vil virke inn på hvor lenge han eller hun holder ut, og i hvilken grad elevene søker hjelp dersom de strever (Skaalvik & Skaalvik, 2011)

Den behavioristiske tradisjonen setter straff og belønning sentralt, hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling ligger her. Om belønningen oppfattes som attraktiv vil individet lære og kan gjøre nær sagt hva som helst. I denne tradisjonen rettes fokuset mot ytre atferd og enkle læringsformer hvor det er motivasjonen som er det fremtredende som ytre belønning (Imsen, 2014)

Den *kognitive* retningen anser mennesket som undersøkende og nysgjerrig, hvor det er tankene våre som assisterer til å forme handling og motivasjon. Piaget opererte med begrepene

assimilasjon og *akkomodasjon* hvor det å få frem sammenhenger og mønstre for hvordan verden henger sammen er vesentlig. Når elever lærer plasserer de dette inn i et mentalt skjema. Dersom ikke disse erfaringene passer med de nye vil det oppstå en ubalanse og det må etableres et nytt skjema. Dette kaller Piaget for *akkomodasjon*. Når den nye erfaringen derimot passer inn i det skjema som finnes vil dette la seg utvide. Hos Piaget brukes *assimilasjon* som begrep om dette.

Motivasjon påvirkes av at vi setter oss spesifikke mål, generelle mål, delmål, langtidsmål eller korttidsmål. Dette har betydning for type målform. Spesifikke delmål oppfattes som enklere å nå enn mål lenger frem (langtidsmål). Ved delmål vil selve prosessen være selvmotiverende. Den belønningen som er med på å opprettholde motivasjonen vil komme dersom vi lykkes. (Wormnes & Manger, 2005)

Retter vi fokuset mot *mestring* i skolen er pedagogens rolle på mange måter å hjelpe elever til å sette seg oppnåelige mål. Disse må være realistiske slik at muligheten for å lykkes er tilstede.

Gjentatte opplevelser av å mislykkes kan føre til emosjonelle og kognitive prosesser som leder til dårlig motivasjon og negativ selvoppfatning. Selvoppfatning vil si hva og hvordan mennesket tenker om seg selv i ulike situasjoner. Den kan være spesifikk i forhold til et spesielt kompetanseområde eller fag. Den kan også oppleves generell på den måten at eleven måler og oppfatter seg selv i flere sammenhenger og alle fag (Burden, 2005)

Er målene alt for ambisiøse vil sjansen for å lykkes reduseres betraktelig med det resultat at eleven oppnår en lav selvtillit og en form for hjelpeløshet og større usikkerhet. Settes for lette mål oppnås både liten mestringsfølelse og lite glede når målet er nådd og det bidrar også til en form for frustrasjon.

Elever som utfordrer seg selv med å sette høye mål og jobbe hardt for å oppnå dette, utvikler ofte en høyere grad av selvtillit enn de om som ikke gjør det. Målsetningen påvirker elevens mestringsfølelse og i andre rekke også selvfølelsen. For å sette de riktige målene hos den enkelt elev fordrer dette et godt kjennskap og et godt samarbeid mellom elev og lærer. (Wormnes & Manger, 2005)

Banduras sosial-kognitive teori beskriver læring som noe som foregår i et samspill som er gjensidig mellom atferd, ulike personlige faktorer og miljøet eleven opererer i. Forskningen henstiller viktigheten av en forventning om mestring for å oppnå gode resultater (Manger, 2012)

Bandura(1997) bruker begrepet agent i eget liv. Hans teori er et godt utgangspunkt for sosial og faglig mestring for mennesket. Mestringsforventning er en forutsetning for å kunne fungere som agent i eget liv. Handlingene må ha en hensikt og det er ingen selvfølge hva en elev velger å gjøre i en gitt situasjon. Dersom en elev skal kunne handle hensiktsmessig må den kunne sette seg eget mål, vurdere og ha evne til å kunne reflektere over hva som er utført. Deretter må eleven klare å velge de rette strategier og kunne reflektere over resultatet. Forutsetningen for å være agent i eget liv er evnen til kunnskap, mot, tro og motivasjon. Det er forventningene om måloppnåelse og mestring som er av betydning for de valgene som blir tatt, den innsatsen som eleven yter og utholdenheten når det nye læringsarbeidet blir utfordrende og tungt. Med en slik type forventninger om *mestring* mener Bandura (1997) at dette vil føre til *motivasjon*.

Når eleven har en tiltro til seg selv på bestemte gitte oppgaver bruker Bandura terminologien selveffektivitet (self-efficacy). Denne dannes i en sosial interaksjon med betydningsfulle andre. Når troen på seg selv er en enkeltfaktor vil det ha stor betydning for en opplevelse av velvære, *motivasjon* og en tiltro på eleven sine egne evner. I en *tilpasset opplæring* er det svært viktig å være seg dette bevisst slik at eleven for en tiltro til seg selv om at den faktisk kan mestre.

En inkluderende skole som med en sosial og opplevd delaktighet i relasjoner har den tyske sosialfilosofen Honneth analysert. Han mener det er de formelle betingelsene for selvrealisering som kan betraktes om det å oppnå det gode liv. Han vektlegger *anerkjennelse* som et grunnlag for å oppnå en identitetsdanning og at betydningen av sosiale relasjoner for en utvikling av egen identitet. Spesielt legges fokuset på; selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse.

Med vekt på tre ulike sfærer viser Honneth hvordan den enkeltes selvtillit, egenverdi og selvaktelse må ha anerkjennelse.

Tre anerkjennelsesformer:

Privatsfæren: kjærlighet er fundamentalt for utvikling av selvtilliten, familie og nære venner, relasjonen mor - barn

Rettsfæren: en rettferdig og lik behandling, fundamentalt for utviklingen av selvrespekten individuelt og som gruppe (selvaktelse) – omhandler de plikter og rettigheter individuelt og i sosiale kollektiv, også juridisk sett

Sosialsfæren: samfunnet verdsetter deg som et likestilt individ, fundamentalt for selvverdsettelsen, i skole, jobb og fritid

(Jacobsen, 2013)

Honneth (2008) benytter seg av andres forskning og teori for å belyse menneskets kamp for å oppnå en *anerkjennelse*. I den empiriske forskningen bruker han Hegels nivåer som er delt i tre med solidaritet, rettigheter og kjærlighet. Her brukes motsetningen tilbakeholdt *anerkjennelse*, beskrevet av han som den arketypiske krenkelse. Disse er gjenkjennelige ved at de er ødeleggende for muligheten om intakt selvrealisering. Ikke bare er det den som krenkes som lider, men Honneth bruker patologibegrepet om det som kan være problematisk rent etisk. Han beskriver den menneskelige smerten som hindrer mennesket i å utfolde seg på ønsket vis i den sosiale konteksten. Patologien innebærer alle innen denne sosiale konteksten.

3 Metode

Mennesket har en tilhørighet i et samfunn. Det tilegner seg kunnskap om det rundt seg. Erfaringer og meninger opparbeides. Informasjonen er nært på. Det er å anse som en umulighet å ha fullstendig oversikt og kunnskap over hva som skjer rundt oss til enhver tid.

Metodene observasjon og intervju ble valgt med den hensikt å finne svar på, og få en innsikt i, hvordan lærere på hver sin måte og i felleskap opplever om «Ungdomstrinn i utvikling» har endret deres tilnærming med tanke på arbeidsmåter, deres syn på tilpasset opplæring og klasseledelse. Her presenteres planlegging av metodene og hvordan de ble gjennomført.

Mennesket og teoretiske begrep som *anerkjennelse*, *motivasjon* og *mestring* er i fokus. Det er også *klasseledelse*, *tilpasset opplæring* og *pedagogiske arbeidsmåter*. Det er helt innledningsvis i oppgaven vist til noen rasjonale vurderinger som skal være representativt for begrepene.

I denne delen blir det vitenskapsteoretiske perspektivet trukket frem innledningsvis. Det gis en beskrivelse av samfunnsvitenskapen og mennesket som aktør i dette. Ethiske spørsmål påpekes. Dette for å sikre at normer og regler er fulgt i arbeidet.

Vurdering og valg av kvalitative forskningsmetoder presenteres i lys av undersøkelsene som begrunnelse for valg som er gjort. Observasjon og intervju vil belyse problemstillingen og søke svar i funn. Det vil forklare bakgrunnen for metodevalget og særtrekk ved forskningen. Fenomenologi er essensielt og beskrives før den hermeneutiske sirkelen. Validiteten og reliabiliteten og generalisering presenteres.

Det er en forutsetning å gjøre gode forberedelse før datainnsamlingen starter. Alt må være grundig gjennomtenkt. Formaliteter og henvendelser må være i orden. Det er viktig å fremstå trygg og rolig. Da fremstår forskningsarbeidet som godt organisert. Slik fremstår arbeidet som det søkes svar på. Problemstillingen belyses fra ulike sider med handlende personer.

3.1 Valg av metode

Metodevalget har til hensikt å vise sammenhengen mellom det teoretiske arbeidet og hensikten med forskningen. Studien har en kvalitativ tilnærming med intervju og observasjon som metode. Det søkes etter å oppnå en form for interaksjon mellom intervjuene og observasjonene.

I samfunnsvitenskapen er det et tradisjonelt skille mellom to metodiske tilnærminger; kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder. Disse metodene blir ofte framstilt som motsetninger til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011)

Studien omhandler en samhandling med mennesker og mellom mennesker. Mennesket som aktør handler det og er tilstede i mange ulike fellesskap. Så også i skolen. Hva som faktisk skjer i en samhandling, og i fellesskapet, kan fanges opp ved observasjon som metode. Det må være et fokus på dette ut i fra problemstilling og forskningsspørsmålene.

En fenomenologisk tilnærming brukes når forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantens øyne. Det vil si å utforske og beskrive menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen. Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. (Christoffersen og Johannesen, 2012)

Intervju og observasjon søker å beskrive meningen pedagogene knytter opplevelse og erfaring til gjennom skolehverdagen.

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm,2010)

Skal man forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannesen 2012)

I denne studien søkes svar ved å reflektere og forstå så funnene løftes frem. Opplysninger trekkes inn i forskerrollen med skolen som læringsarena. Videre skal det belyses ved hjelp av empirien. På denne måten vil ikke teorien bli løsrevet, men bli en del av helheten og en integrasjon mellom teorien og empirien.

Det var positiv holdning til å delta i mine innsamlinger av data, både fra skolens ledelse og fra pedagoger. Jeg var påpasselig med å ikke være for pågående eller langsom i kontakt med mine informanter. Det gjelder å finne en fin balanse. Informantene bruker av sin tid i en travel skolehverdag til å sikre meg data.

Kunnskapen det søkes svar på settes inn i en konkret sammenheng for at arbeidet ikke skal bli løsrevne generelle påstander uten forankring til datainnsamlingen.

3.2 Kvalitativ forskning

Mennesker observerer, handler og lever i et sosialt fellesskap. En måte å få et bedre innblikk i dette på er å forske på handlinger og hendelser for å forstå dem. Funn i materialet baseres på *observasjoner* av ei arbeidsgruppe med fire pedagoger på en ungdomsskole på Østlandet. Tema er utviklingsarbeid med læreplaner. Oppgaven var gitt gruppa av ressurslærerne fra «Ungdomstrinn i utvikling». Videre har jeg intervjuet to av pedagogene ved skolen etter endt satsingsperiode i «Ungdomstrinn i utvikling.»

Metodiske forutsetninger er bakgrunn for innsamling av data. Observasjonsteknikk og intervjueteknikk ligger til grunn for arbeidet og vil ytterligere bli belyst i denne delen.

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012)

Disse gir forskeren muligheten til å gå i dybden for å forstå et fenomen gjennom informantens øyne, deres opplevelser og erfaringer (Wideberg, 2001)

Observasjon og intervju er to kjente metoder for datainnsamling i kvalitativ forskning. I pedagogisk forskning kan det være problematisk å finne hva som måles.

I intervju og observasjon vil erfaring fra profesjonen være et bidrag og et godt grunnlag. Informantene utøver til daglig pedagogisk praksis i sitt yrke. Bruk av metodene betinger åpenhet fra informantene. I intervjuet spørres det etter om pedagogen opplever en større *faglig mestring, endring i arbeidsmåter og motivasjon* blant elevene etter «Ungdomstrinn i utvikling». En vurdering av metoder gjennom litteratur viser at både observasjon og intervju kan bidra til å gi svar på problemstillingen. I observasjonen søkes det etter hvordan pedagogene ser på formålene i faget når de jobber med læreplanen. Dette tyder på at det vil det være hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode for å studere dette grundig.

Ved å observere det pedagogiske personalet vil det kunne gi en beskrivelse av hva pedagogene gjør i gruppearbeidet omkring formålene i faget med sitt læreplanarbeid.

På bakgrunn av dette kan jeg tolke deres intensjoner slik at det i et intervju kommer meninger og refleksjoner til syne som da vil skape et mer nyansert og detaljert bilde (Dalland, 2007)

Å velge to metoder gir også noen utfordringer. Det gir interessant informasjon, men også svært mye. Derfor må det avgrenses og ha klart for seg hva som skal observeres før jeg trer inn i rollen som observatør. Ufullstendige setninger kan fjernes og redigeres samtidig som det er viktig å være bevisst. Verdifull informasjon kan ikke forsvinne under transkriberingen.

Det er viktig med en strukturert intervjuguide ellers kan det bli vanskelig å avgrense arbeidet. Kvaliteten på arbeidet vil i stor grad være preget av hvordan dette presenteres. Det er også av betydning hvordan informasjon problematiseres. Relevansen og gyldigheten av funnene argumenteres.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en asymmetrisk samtale mellom to personer, hvor den ene styrer samtalen i en bestemt retning gjennom sine spørsmål. Dette er intervjuerens rolle. Da målet er å samle relevant informasjon fra informanten, for å besvare problemstillingen i studien. Forskningsintervjuer er den mest brukte innsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning da den gir informanten stor frihet gjennom å kunne snakke fritt og fortelle. Dermed blir svarene mer nyanserte og innholdsrike (Kvale & Brinkmann, 2015)

En kombinasjon av intervju og observasjon gir et bredere grunnlag enn en metode. Resultatene tolkes inn i en teoretisk sammenheng gjennom informantenes beskrivelser.

Dataene fra den ene metoden kan brukes til å belyse dataene fra den andre og omvendt. (Hammersley & Atkinson, 1996)

Kombinasjon av flere metoder inkludert i samme studie, kalles gjerne triangulering (Kleven et al. 2002)

Noen funn kom overraskende og uventet i arbeidsprosessen. Det rådet en forventning om at kollegiet, spesielt de yngre pedagogene, hadde en bedre kjennskap til formålet i læreplanen enn det som var et faktum.

Hensikten med samfunnsvitenskapen er å bidra med kunnskap om både den store og den lille verden vi er en del av og befinner oss i som deltagende aktør. Når vi skal studere samfunnet, må vi velge metode, altså finne den mest egnede veien for å nå et mål (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016) Hvordan vi skal tilegne oss informasjon om den sosiale virkeligheten må vi bestemme oss for hvordan vi skal samle inn, analysere og tolke de dataene vi får. Hodet må benyttes, ikke hjertet i en forskerrolle. Fornuften fremfor følelsene må brukes.

Metodevalget er basert på hva som er hensiktsmessig på en god forskningsmessig måte. Arbeidet må ses i lys av min forforståelse. Innsamlingen av data har skal vise kvaliteten i det samfunnsvitenskapelige arbeidet. Skolen er naturlig nok sentral. Som forsker og utdannet pedagog var jeg på andre og ukjente arenaer ved innsamling av data. Mitt daglige virke er ikke på en ungdomsskole. Fokuset ble å være en fleksibel og lyttende forsker, observant, og med fokus på et kroppsspråk som viser imøtekommenhet og positivitet.

Under innsamlingen av data bar stemningen preg av å ikke være alt for stiv og formell med det forskningsetiske i fokus. Det er av stor betydning å fange opp det spontane for å sikre svar som er vesentlige. Datainnsamlingen skulle gå korrekt for seg.

Før observasjonene og forskningsintervjuene fant sted var formelle henvendelser til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og ungdomsskolen i orden. Det ble det foretatt et søk hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD. Dette av hensyn til personvernet som er knyttet til informantene i studien. Forskningsarbeidet fikk svar «ikke meldepliktig». (vedlegg)

Rektor og undervisningsinspektør var mine kontaktpersoner ved skolen. Det var de to som formidlet, forespurte og opprettet den første kontakten mellom meg og alle informanter. Jeg skrev under på en taushetserklæring ved skolen.

3.3 Observasjon som metode

Når metoden observasjon benyttes var det først og fremst fordi dette gir verdifull informasjon som ytterligere kan belyse problemstillingen. Funn vil vise ulike sammenhenger og ulike vinkler. Forskningsdesign, hvilke verktøy og strategier som er benyttet skal fremkomme. Hensikten med observasjonen er ikke å teste og prøve ut noe. Den skal skaffe ulike tilnæringsmåter for informasjon om pedagogenes utviklingsarbeid med å finne formål i læreplanen.

I denne studien søkes det svar i pedagogikkens fagområder. Formål er å utvide kunnskap og skape grunnlag for ny viten. Som forsker er det å tilegne seg og bruke grunnleggende forskningsmetoder på en kritisk måte grunnlag for å sikre kvalitet. Pedagogene observeres i et gruppearbeid.

Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, i mange sammenhenger er det den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på å være tilstede i en setting. (Christoffersen & Johannessen, 2012)

Informantene bestod av en gruppe på fire pedagoger. Med kvalitative metoder inngår flere informanter og det var ingen nærkontakt eller relasjoner selv om vi møttes ansikt til ansikt i et rom. Forskningsdesignet var basert på bakgrunn av problemstillingen.

Noe spesifikt skjema under observasjonen legges ikke til grunn. Det eneste jeg hadde av bakgrunnsinformasjon fra ledelsen hos den aktuelle skolen var «Ungdomstrinn i utvikling» og fokus på læreplanarbeid. Under observasjonen brukes først og fremst opptaksutstyr. Muligheter for notater var også lett tilgjengelig.

Jeg ankom skolen, møtte gruppa og vi gikk inn i et grupperom. Jeg plasserte meg på en stol i enden av gruppebordet før jeg presenterte meg kort som masterstudent med emnet «Ungdomstrinn i utvikling». Jeg gjorde også informantene kjent med at de kunne trekke seg når som helst, at navn og sted ikke kunne nevnes for å holde alt anonymt. Opptaksutstyret ble plassert i midten av bordet. Det var testet i forkant på min egen arbeidsplass i fare for at det ikke skulle fange opp alle stemmer rundt bordet. Informantene kjente ikke til min problemstilling, kun at jeg ville observere deres arbeid omkring læreplanarbeid tilknyttet «Ungdomstrinn i utvikling». De ble forsikret om at alt opptaksutstyr ble behandlet med kode, at det er innelåst og at alle opptak ble slettet etter transkribering. Begge dager ga jeg informantene avslutningsvis en mulighet for å stille spørsmål etter observasjonen, ingen hadde noe å spørre om. Dermed takket jeg for meg og deres deltagelse.

Pedagogenes arbeid var delt i fire oppgaver, hver skulle diskuteres den første dagen og elementer noteres. Deretter skulle dette presenteres i plenum for kollegiet på dag to. Hver sekvens med observasjon varte i 1,5 t. disse dagene.

Oppgave 1.

Formålet i fag. Hvorfor det er viktig å lese i faget?

Oppgave 2.

Å kunne lese i naturfag er.

Oppgave 3.

Kompetansemålene med faget. Å kunne lese i naturfag er. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Oppgave 4.

Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Læreplaner i skolen gir et grunnlagsmateriale. Ved å observere pedagogenes samarbeid i kollegiet var det en måte å søke svar på deres tanker og meninger om læreplanarbeid. Et mest mulig bredt materiale sikrer funn som kan analyseres og av den grunn ble to metoder valgt. Metodene vil virke utfyllende. Observasjonen tilfører problemstillingen ulike tilnærminger og svar enn om jeg hadde valgt på annet vis.

Det er å anse som viktig og søke etter en lojalitet til den innsamlede empirien. Det er ikke selve empirien, men bearbeidelsen av den, som skal kunne dokumentere studiens argumentasjon. Det søkes i den for å forklare funn. Subjektiviteten må tas i betraktning når observasjonen skal analyseres og tolkes.

Selv om samfunnsvitenskapelig metode er å anse som best egnet til å søke funn i pedagogikken har det å velge to metoder for innsamling av data noen utfordringer. For det første er målet å få svar på problemstillingen og søke svar på informantenes tanker om skole og arbeidssituasjon. For det andre gir metodene en innsikt i informantenes hverdag. I en interaksjon mellom forsker og informant vil funn bidra til å få vite hvordan informanten oppfatter sitt arbeid.

Som forberedelse til observasjonen hadde jeg lett etter informasjon om skolen på internett, sett på Opplæringsloven og spesielt sett etter hva den sier om *tilpasset opplæring*. De forberedelsene ga nyttig informasjon som har jeg brukt innledningsvis i oppgaven og i teori. Før observasjonen

ble det å lese læringsmål tilknyttet ulike fag på ungdomsskolen også en forberedelse. Læringsmål ble for omfattende og utfordrende siden jeg i forkant ikke var kjent med hvilket fag min observasjonsgruppe skulle legge vekt på. Det kom derimot tidlig frem i observasjonen på dag en at dette var naturfag.

Observasjonen kan på den måten bære preg av relativt åpne spørsmål, men det er nyttig fordi det ga rom for refleksjon og samtale i gruppa. Når jeg observerte en samtale hvor informantene kunne ordlegge seg fritt kunne de snakke uavbrutt. Hensikten var å lytte til lange og reflekterte svar dem imellom. På denne måten fikk jeg i opptaket innhentet beskrivelser, tanker og meninger sammen med den enkeltes egne erfaringer og følelser. Det ga nyttig informasjon med et inntrykk av informantenes livsverden gjennom deres øyne. Observasjonen presenteres ordrett i transkriberingen for en valid tolkning av funn til analysen. Umiddelbart etter transkriberingen begynte systematisering, tolkning og analyse av funn. Opptaket ble slettet. Det kjentes rart å slette en såpass lang sekvens med viktig materiale. Jeg måtte bare stole på det digitale verktøyet. Sikret lagring av transkriberingen på to steder i pc burde være godt nok.

Noen kan mene at fire informanter i observasjonen og to i intervjuet kan gi for svakt grunnlagsmateriale. Det kan også tenkes at tre timer med observasjon gir for svakt materiale. På den annen side kan få informanter gi en anledning til å skille informasjonen fra funnene som skal tolkes og analyseres. Det finnes også svakheter jeg som forsker ikke kan ha grunnlag for å vite. Det kan påvirke resultatet. Informanter kan ha dårlige dager hvor de ikke byr på seg selv og sin tankerekke. Det er heller ikke grunnlag for å vite noe om bakgrunnen for samarbeidsklimaet i gruppa. Kollegiet kan ha indre spenninger som kan påvirke funn og informasjon.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

To uker etter observasjonen gjennomførte jeg de to intervjuene. Et med pedagog og et med ressurslærer.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. (Kvale & Brinchmann, 2015)

Med kvalitativt forskningsintervju søkes en innsikt og en kunnskap i pedagogenes dagligliv fra skolen. Økt innsikt skal å se om pedagogene har endret sine tilnæringsmåter etter det skolebaserte utviklingsarbeidet «Ungdomstrinn i utvikling».

Ved bruk av to metoder søktes en ytterligere kvalitet i arbeidet. Det sikret funn i arbeidet og ga en tydeligere målsetting for evaluering. Det mener jeg metodene bidrar til å belyse. De fremstår som to ulike representanter for innsamlingen.

Ved å kombinere observasjon og intervju synes det å ivareta det faglige forskningsmessig. Dokumentasjonen i analysen blir forsvarlig i denne type oppgave når fokuset blir å holde arbeidet formålsoverrett og problemundersøkende. Studien er ment å vise en sammenheng innbyrdes mellom elementene.

Det kan være problematisk å uttale seg generelt fra en så begrenset mengde observasjon og med de to intervjuene som her er gjort, som jeg mener å belyse fra ulike vinkler. Det kan også være utfordringer knyttet til det å bruke to metoder. Det kan flette synspunkter over i hverandre og på den måten skape et vanskelig skille, men jeg mener å være meg dette bevisst. Observasjon og intervju må gjengi resultatene så presist som mulig gjennom dataene som samles inn gjennom forskerrollen. Fordelen er en mulighet for å få frem både informantens meninger, men også deres synspunkter. Dette er en metode hvor det er mulig å komme med både oppfølgingsspørsmål og åpne spørsmål.

Kvale & Brinkmann, (2015) legger vekt på at en samtale er en grunnleggende form for samspill. Videre viser de til at dersom man vil vite hvordan andre mennesker betrakter verden, må man snakke med dem. Forskere vil få tilgang til andres opplevelser når de snakker om sine opplevelser. Dermed kan forskere konstruere sin egen forståelse av hvordan andre forstår og opplever et fenomen. Det kvalitative intervjuet er derfor godt egnet til å oppnå dette, nettopp fordi man får god innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Kvale og Brinkmann, (2015)

En begrunnelse for antall informanter som skal brukes i forskningsarbeidet fremstår for meg for hva det stilles spørsmål om. For mange og for få kan gi dårlig informasjonsmateriale å tolke. Rett antall generaliserer de funn som er ment å finne. Å velge to mener jeg skaper for svakt

materiale. Å knytte observasjon til intervju skaper rom for helhet og er formålstjenlig som et utvidet søk.

Intervju kan som samtale være et grunnlag som en samarbeidsform og en arbeidsmetode. Kommunikasjon handler også om bevissthet. Her var informanten den som helt klart snakket mest uten min avbrytelse. Det å kunne bevege seg fra tanke til handling gir et vell av muligheter, både som forsker og informant.

Intervjuet som benyttes i forskningsarbeid er et semistrukturert intervju. Det har et fast tema og en overordnet intervjuguide, hvor spørsmålene ikke nødvendigvis har fast rekkefølge. Her vil informantene få mulighet til å snakke fritt og besvare spørsmålene med egne ord (Thagaard, 2009)

Et semistrukturert intervju er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015)

Tradisjonell undervisning med en pedagog og en hel klasse har lang tradisjon i norsk skole. Alternativene med økt elevaktivitet var elementer det søkes svar etter. Håpet er at aktivitetspedagogikken er tilstede og at formidlingspedagogikken er redusert.

I intervjusituasjonen ble det lagt stor vekt på å være godt forberedt og trygg på spørsmålene for å kunne løsrives fra spørsmålsarket. Prøveintervjuet hadde god nytte før de to aktuelle intervjuene. På den måten ble det erfart at det å klare og stille oppfølgingsspørsmål impulsivt var en utfordring. Prøveintervjuet gjorde den reelle situasjonen mer avslappet. Jeg lot også en kollega intervju meg i forkant, slik kunne jeg kvalitetssikre meg selv om forsker. Det bidro til at intervjuene ble friere.

Det ene intervjuet forløp naturlig og ryddig, jeg stilte spørsmålene og informanten svarte fortløpende. Det var en lugn og god stemning. Jeg ble servert kaffe og vi lot oss ikke affisere av opptakerutstyret. Informantene hadde ordinære svar som ikke utmerket seg nevneverdig. I neste intervju ble det noen utfordringer. Vi ble avbrutt og opptakerutstyret måtte av og på. Møterommet skulle benyttes til driftsstyremøte med rektor og foresatte. Vi valgte å bytte rom. Her ble vi også avbrutt etter et kvarter, men valgte å bli sittende og at presiserte at vi var i et opptak. Dette ga en uro i utstyr og tankerekken. Fordelen var at vi flyttet oss til et klasserom

hvor det stod utstyrt båter fra et praktisk arbeid tilknyttet farkoster under 2. verdenskrig. Det ble referert til dette arbeidet under intervjuet noe som ga meg en mulighet til å se resultater fra omtalt prosjekt.

Begge informanter fikk en symbolsk gave etter endt intervju med en forsikring om sletting fra opptaksutstyret etter endt transkribering.

I et kvalitativt forskningsintervju prøver forskeren å få tak i detaljerte beskrivelser av den situasjonen det forskes på, noe som gjør det nødvendig med oppfølgingsspørsmål (Postholm 2010)

Intervjuene opplevdes som nyttig redskap i forskningen for å nyttiggjøre innhentet informasjon. Det teoretiske utgangspunktet med formål og hensikt skal være mer enn å få fram og utvikle en forståelse av praksisfeltet. Den komparative analysen søker å gi et svar etter bruk av metodene. Som forsker kreves det å være kreativ og systematisk i analysearbeidet.

Med en kvalitativ tilnærmingen er det en fare for at egen opplevelse under intervjuet kan påvirke samtalen og styre oppfølgingsspørsmålene. Dette er viktig å være seg bevisst. Forskeren må sikre seg å ikke ikle rollen som fagformidler under innhenting av kunnskap fra fagfeltet i «Ungdomstrinn i utvikling». Det kan skape usikkerhet hos informantene. Sentralt i denne sammenhengen er det å ikke bare rette oppmerksomheten mot hva pedagogene sier, men også hva de sier at de gjør når de underviser. Det må også være en positiv stemning og oppfordre til å se på feil som positiv læring. Feil er ikke tegn på fiasko eller noe som bør unngås. Legges fokuset på at feil som pedagogene påpeker er spennende indikerer det noe om det vi vet akkurat her og nå og hva vi går mot.

3.5 Fenomenologien i forskningsarbeidet

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 og videreutviklet av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2015)

Selve begrepet fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut fra en persons eget ståsted. Utgangspunktet for denne retningen er at den søker å beskrive menneskets subjektive

opplevelse så nøyaktig som mulig, slik den oppfattes for personen. (Alvesson & Sköldberg, 2008)

Som påpekt innledningsvis er det i denne masterstudien innsamlet data. De tolkes og rapporteres sett i lys av den fenomenologiske tradisjonen. Enhver tilnærming vil gjennom operasjonalisering knytte til seg ulike sterke og svake sider. Masterarbeidet må gjøres realiserbart. Det skal ikke ha en alt for komplisert tilnærming gjennom avgrensning. Det skal være et tydelig fokus under metodebruken.

Fenomenologi er læren om «det som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «fremstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene (Christoffersen & Johannessen, 2012)

På denne måten søkes det etter svar hos menneskene som observeres og intervjues. Ved hjelp av gode forberedelser med intervjuguiden og problemstillingen vil det å være slik at det beskriver, tolker og belyser funnene. Detaljer som kommer frem i den tolkningen informantene gjør kan gi meg som forsker verdifulle innspill.

Målet med fenomenologisk metode er å få tak i detaljerte data gjennom gode beskrivelser (Tanggard & Brinkmann, 2012-2010)

Pedagogenes stemme beskriver det som kommer frem i undersøkelsen. Detaljerte data skal finne meningsinnholdet og beskrivelser finne sammenhenger i studien. Datainnsamlingen baserer seg på erfaringer fra informantene. Som forsker må det søkes og deretter overføre forutsetningene i møte med virkeligheten. Førforståelsen vil farge meg i datainnsamlingen som gjør at jeg forstår selve fenomenet som undersøkes på min spesielle måte.

Analysen som rapporterer masterarbeidet skal få fram meningsinnholdet i innholdsanalysen som gjøres.

3.6 Hermeneutikken

For å søke svar på denne studien legges det vekt på å bruke en hermeneutisk tilnæringsmåte.

Hermeneutikken er læren om fortolkningen. Fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som det søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles. (Kvale & Brinkmann, 2009)

I forberedelsen til en undersøkelse bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaringer. Forskeren samler data fra individer som har erfaring fra det fenomenet som studeres og møter dette med forutinntatte holdninger og meninger som gir en forforståelse som påvirker hva slags mening vi finner. (Christoffersen & Johannessen, 2012)

En slik forforståelse er med på å samle informasjon fra intervjuet. Det gir utgangspunkt for drøftingen. Observasjonene og intervjuene handler om å kunne klare å gjennomføre kvalifiserte undersøkelser. Gjennom planlagte innsamlingsmetoder og et godt samsvar mellom begreper og fenomener vil det på denne måten kunne nærme seg resultater og svar som kan si noe interessant og gyldig om «Ungdomstrinn i utvikling.»

Valget ved å bruke en hermeneutisk tilnærming er at den vil gi forskeren en mulighet til å legge vekt på både tolkning og forståelse, og den har bidratt til å gi den kvalitative forskningen et vitenskapsteoretisk fundament (Dalen, 2004)

Det er min forståelse eller informantens oppfattelse som kommer frem i intervjuet og som danner grunnlaget for drøftingen. Denne forståelsesprosessen kan være med på å samle delene i intervjuene til en helhet og omvendt. Vekselvirkningen mellom samspillet fra del til helhet og til del igjen, handler om forskerens førforståelse og denne vekselvirkningen i det samlede materialet kan på en måte beskrives som den *hermeneutiske sirkel* (ibid)

3.7 Forskerrollen og datainnsamlingen

For å sikre meg en trygghet og kvalitet i intervjuet gjorde jeg et prøveintervju. En pedagog fra det pedagogiske personalet på en ungdomsskole i nabokommunen stilte opp for meg. Pedagogen hadde vært en del av «Ungdomstrinn i utvikling» ved sin arbeidsplass. Dette prøveintervjuet er ikke presentert her, men det ga meg verdifull erfaring. Jeg opplevde å ikke være trygg nok i intervjurollen i prøveintervjuet og en smule nervøs. Dermed klarte jeg ikke å gi oppfølgingsspørsmål som kunne gi verdifull informasjon. Jeg var også nervøs og utrygg på

om opptakerutstyret skulle klare å fange opp tilstrekkelig, men det var det ingen grunn til å bekymre seg for. Alt hadde god rekkevidde.

Problemstillingen min er valgt ut fra at den er nærliggende til mitt yrke som pedagog i skolen. Den er også interessant siden jeg arbeider med ungdommer som gir uttrykk for manglende motivasjon og for mye teori i skolen opp gjennom årene.

Jeg valgte å informere mine informanter om at jeg er utdannet pedagog. På den måten hadde vi begge kjennskap til skolen som læringsinstitusjon. Ord og begreper tilknyttet yrket trengte ingen forklaring. Det opplevdes for meg en trygghet og forenkling i det å kunne bruke pedagogiske begrep tilknyttet praksisfeltet.

I tillegg informerte jeg som før nevnt informanten en ekstra gang om anonymisering. Jeg vektla også muligheten for å trekke seg fra intervjusituasjonen dersom det var ønskelig. Det var informert om at lydopptak skulle gjøres. Navn eller steder ikke skulle nevnes. Vi var ikke inne på noe underveis i datainnsamlingen som kunne gjenkjenne sted eller personer.

Forskeren er en nøkkelperson i kvalitativ forskning fordi forskeren har stor mulighet til å påvirke prosessen (Dalland, 2007)

I interaksjon med informantene var det vesentlig å være seg bevisst det troverdige og vise respekt med forsvarlig etikk i arbeidet. Det er å anse som en viss nærhet når informanten har kjennskap til at forskeren også er pedagog. Det blir en felles referanserolle. Allikevel er det informanten som må ivaretas og gis fokus. Den skal ha oppfatning av å være i sentrum når balansen mellom oss to som individ er tilstede.

I forbindelse med at skolen har fått utvidet ansvar, så har relevansen av de etiske perspektivene blitt forsterket av lærerne (Befring, 2002)

Det oppnår en viss nærhet under bruk av metodene, dette er det viktig å være seg bevisst som forsker så informanten kjenner på både trygghet og kvalitet nok til å klare å gi informasjon i sin rolle. I det ligger også det å være presis i ordbruk og formuleringer, unngå åpenbare feil og vise tydelig interesse og respekt for informantens ord i den evidensbaserte kunnskapen som gis.

Pedagogene er sikret konfidensiell behandling gjennom en undersøkelse hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Ingen navn, steder eller titler fremkommer i opptakene under intervjusituasjonen eller observasjonen og alt er slettet rett etter transkribering. Noe alle informanter, samt ledelse ved skolene, er informert om i forkant.

Den primære språkhandlingen i denne fasen var å undersøke. Med en tydelig og god forberedelse var det et bevisst fokus på formål og relevans ved metodene. Samtidig var det viktig å finne rom og ro til å skjerme informantene for forstyrrelser. Noe som viste seg å være en utfordring med lite romkapasitet på skolen. Vi ble avbrutt to ganger i det ene intervjuet på grunn av romkapasiteten, men dette lot seg ordne ved å forflytte oss og slå av og på opptakerutstyret.

Det var vesentlig å stille spørsmål som informantene kunne oppfatte som relevante. I et fenomenologisk studie innhentes kunnskap om de temaene som tas opp. Forsker må være bevisst sin rolle og være trygg i intervjusituasjonen slik at det blir en god nytte og verdi av intervjuet.

Hvordan forskeren takler den innledende fasen i intervjuet – legitimerer prosjektet – har avgjørende betydning for intervjuets informasjonsverdi (Christoffersen & Johannessen, 2012)

Det kan være fruktbart for forskningen å styre samtalen i en retning som er gjenkjennbar for problemstillingen dersom intervjuet ledes til å gå mye bort fra tema det søkes svar på. Det var fastlagte spørsmål, men samtalen ble sikret for å styre i rett retning. Samtidig ble det gitt rom for åpenhet ved å ha åpne spørsmål som kan frembringe relevant informasjon.

Ved å bruke lydopptak kunne kroppsspråk og mimikk hos informanten observeres. Jeg kunne til enhver tid gi uttrykk av å være ordentlig med i samtalen, uten å notere. Det var en frihet. Utstyr for notater med, men ble ikke brukt. Under intervjusituasjonen ble ikke informantene avbrutt for å unngå å bli avledet i tankerekken. Det gjelder som forsker å ikke være redd for stille øyeblikk og gi rom for at ordene kan komme.

Forkunnskapene som pedagog og student ved masterstudiet i tilpasset opplæring gir en erfaring og kjennskap til ulike begrep tilknyttet fag og yrke. Med dette finnes en bred erfaring med ulike instanser tilknyttet skolen rundt elever som har ekstra utfordringer, men det farget også førforståelsen. Det kan gi en kvalitet i intervjuet ved forståelsen av skolefaglige begreper, spesielt tilknyttet tilpasset opplæring.

I kvalitativt forskningsarbeid som berører personlige erfaringer og egne opplevelser viser (Thagaard, 2009) til at tilgjengelighet, anonymitet og frivillighet er en nødvendighet for å skape trygghetsfølelse hos informantene.

Kjennskap og bakgrunnsinformasjon om *tilpasset opplæring* kan bidra til å kvalitetssikre undersøkelsene. Det er også en viss fare for å miste noe informasjon ved at jeg selv ikke har vært en del av prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling». God kjennskap til læreplanen uten detaljert kjennskap i alle fag kan være en svakhet. Det kan skape en viss avstand til det som undersøkes og skape usikkerhet hos informanten.

3.8 Utvalg

Hensikten med denne studien er å finne ut, og på den måten kunne beskrive, noe som senere kan være en modell og et bidrag for andre pedagoger. Studien kan bli et tankeredskap for å bli en stemme inn i en praksis som er god. Det kan bidra til å gi gode læresituasjoner. Valg av metode er styrt av problemstillingen, og et strategisk valg av informanter er styrt av problemstillingen. Her vil jeg beskrive og begrunne kriteriene for valg av informanter.

Det var en forutsetning å bruke pedagoger som hadde kjennskap til «Ungdomstrinn i utvikling» som informanter. Disse måtte fullt og helt deltatt i den kollegabaserte kompetanseutviklinga ved sin skole. Et strategisk utvalg vil i denne sammenhengen være pedagoger som er hensiktsmessige for problemstillingen. Pedagoger med mye tid i klasserommet. De måtte også ha vilje til å åpne seg. Pedagogene måtte kunne fortelle om sine erfaringer til det som fullt og helt danner grunnlaget for mitt forskningsarbeid.

Jeg kontaktet skolesektoren i en aktuell kommunen og opprettet deretter kontakt med en skole som var en del av «Ungdomstrinn i utvikling». Det var vesentlig for meg at informantene hadde et hovedfokus på opplæring av ungdom. Studien har fokus på pedagogens arbeid i relasjon med eleven. Hensikten med pedagogens arbeid er jo at det helst skal ha påvirket praksisfeltet til det bedre, men dette kan ikke forutses i forkant.

En undersøkelse som har til hensikt å initiere til drøfting og diskusjon om arbeidsprosesser i klasserommet, også må være tilpasset mottakergruppen lærere (Postholm 2010)

Med noen faste kriterier var det forholdsvis enkelt å finne disse informantene jeg har vist til ovenfor. Det var bare positive svar, både fra skolesektoren i kommunen og fra ledelsen på den aktuelle skolen. Første henvendelse gjorde jeg pr e-mail med et informasjonsark fra Høgskolen i Innlandet som vedlegg. Positivt svar fikk jeg på telefon fra undervisningsinspektør ved skolen. Ingen av mine kriterier omhandlet kjønn, religion, majoritetsspråk eller alder. På denne måten var det et godt utvalg av informanter å ta av ved den skolen jeg henvendte meg til.

Et krav til forskningsdeltakerne i en slik undersøkelse er selvsagt i ha opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010)

Innenfor kvalitativ forskning er det viktig å tenke på hvordan man gjør utvelgelsen av informanter (Dalen, 2004)

Jeg så for meg å velge informanter med flere års erfaring fra skolen, med andre ord, ikke nyutdannede. De bør ha erfart og opplevd ulike utfordringer i undervisningsformer og arbeidsmåter med tanke på *tilpasset opplæring* og *klasseledelse*. Det var også vesentlig at pedagogene hadde vært en del av «Ungdomstrinn i utvikling» i hele prosjektperioden ved sin skole. Observasjonsgruppa ble tildelt meg fra inspektøren ved skolen. Det viste seg at den var sammensatt av pedagoger med ulik fartstid i skolen. Henholdsvis 15 år, 20 år og 35 år. Pedagogen med 35 års arbeidserfaring var i ferd med å trappe ned og arbeidet i redusert stilling denne skoleåret. En pedagog var nyutdannet og hadde sitt første skoleår i jobb dette året. Sammensetningen av kjønn var tre menn og en kvinne. Jeg ble tildelt denne gruppa. Så jeg lot meg ikke affisere av hvor lang arbeidstid hver og en hadde som pedagog. Ingen av mine informanter kjente til meg, mitt studie eller spørsmålene i forkant. Det var bevisst gjort slik for å sikre meg autentiske og spontane svar.

3.9 Kvalitet, validitet og reliabilitet

Som forsker inntas en rolle som utvelgende aktør, data som brukes kan være preget av mine oppfatninger på forhånd. Å følge prosedyrer for god forskning både etisk, moralsk og strukturert er elementært, men jeg opplevde det også som vanskelig på samme tid.

En deskriptiv analyse rett etter observasjon og intervju hjalp meg til å klare og strukturere analyse materialet direkte fra opptaksutstyret under transkribering. Når dataene mine var nære

og kjent var det en grei oppgave å gjøre transkriberingen umiddelbart etter at innsamlingen var gjort.

Det er vesentlig å påpeke forskningens pålitelighet. Dette betegnes med reliabilitet som kommer fra det engelske ordet «reliability». Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010)

Ifølge (Postholm, 2010) er reliabilitet i kvalitativ forskning problematiske siden forskeren og informanten alltid er i en unik tidsbestemt situasjon. Det vises til at resultatene skal kunne gjentas, men det er ikke mulig å gjenta for informanten eksakt hva som blir sagt.

Både observasjonene og intervjuene er i en «her-og-nå-situasjon». Det er ikke mulig å gjenta eksakt siden det menneskelig aspektet er tilstede. Møte mellom forsker og informant er en unik tidsbestemt situasjon. Informanten har også fått en økt innsikt gjennom forskningsmetoden som er brukt. Det vil være umulig å huske hva som ble sagt i første runde. Intervjuet kan ikke på noen måte gjentas og bli helt korrekt. Selv om de samme spørsmålene stilles i samme rekkefølge.

Videre vises det til (Postholm, 2010) i fenomenologien å bruke begrepet pålitelighet hvor det legges vekt på et undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Derfor blir påliteligheten i dette arbeidet å vise hvordan innsamlingen av data er gjort trinn for trinn er gjort. Det kan vise pålitelighet med gjengivelser fra innsamlingsmetodene og analysene i studien.

I denne type kvalitativ forskning blir begrepet validitet brukt for representere kategorien med menneskelig erfaring.

Validiteten dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010).

Problemstillingen må hele tiden være i bakgrunnen, både med tanke på teorien, men også under analysedelen fra observasjonen og intervjuene. Det må være en ideell gang i arbeidet sammen med en tydelig bevissthet i forskerrollen hele veien. Det er slik leseren skal kunne følge

prosessen i arbeidet mitt med «Ungdomstrinn i utvikling» for å oppnå kvalitet i studien. I selve analysen må jeg ha en kvalitet som analyse, ikke bare en refererende gjentakelse av informasjonen. Gode og fyldige data fra de dataene jeg har innhentet fra pedagogene er grunnleggende for å kunne belyse problemstillingen. Ellers vil jeg ikke klare å få frem egenskapene det søkes svar på i de elementære punktene. Dette må jeg komme frem til i undersøkelsen min. Jeg må også kunne belyse dette på en måte som gir studien høy kvalitet.

En redegjørelse for validitet skal inneholde opplysninger om de metodene som er brukt til innsamling av data, intervjumetode og analyse av transkripsjoner (Postholm, 2010)

Funnene mine måles i det som undersøkes. Hovedsakelig gjennom prosessen med metodene. Slik kan jeg vise å ha forstått informantenes svar på en riktig måte. Det er også viktig, som jeg har sagt tidligere, å ha et fokus på hvordan det spørres. Like bevisst er det å tenke godt gjennom hva som er undersøkelsens faglige formål i forkant, underveis og avslutningsvis. Av den grunn er det at jeg flere steder i oppgaven gjentar problemstillingen.

Thagaard(2009) knytter begrepet validitet opp mot tolkningen av innsamlet data og stiller spørsmålsteget ved gyldigheten av forskerens tolkninger.

Jeg la også vekt på å stille noen åpne oppfølgingsspørsmål som jeg planla og la inn i intervjuguiden. Dette omhandles i analysen som ser på dette i forståelsen av tolkningen. Videre må dette sees på i lys av teori i analysedelen. Samtidig må selve redskapene som brukes ligge til grunn. Med dette menes teori, begreper og metodene innsamlingen er gjort på.

Det er umulig å kunne garantere at informantene svarer helt ærlig under intervjuene. Det etiske må ivaretas. Jeg la, som jeg tidligere har nevnt, et grunnlag for at informantene føler en stor grad av trygghet i intervjusituasjonen. Det bidrar til å søke ærlige svar. Ledelsen ved skolen har godkjent, formidlet kontakt og har hele tiden vært klar over at noen av deres pedagoger er en del av undersøkelsen. På den måten kan informantene tenke seg til å svare det ledelsen forventer og ønsker. For å forhindre dette er informanten gjort oppmerksom på at ledelsen ved skolen ikke ser svarene deres. Skolen er omtalt som en «ungdomsskole på Østlandet» i masteroppgaven for å sikre anonymiteten.

Etiske overveielser spiller en rolle i alle former for kvalitative studier, det vil si studier der man fokuserer på mening og innhold

Informantene er som sagt beskyttet ved anonymitet. Hver og en av dem vet at de deltar frivillig. Alle ble informert om at de kan trekke seg dersom det er ønskelig. Dette er opplyst både skriftlig og muntlig. Skolens ledelse har fått samme informasjonen. De har bekreftet å ha lest dette via e-mail.

Studien omhandler *tilpasset opplæring og klasseledelse*. Dette har blitt forsket på over flere år, og er fortsatt et forskningstema. «Ungdomstrinn i utvikling» er et kortere prosjekt over noen år, noe ulikt når prosjektet går de ulike steder ut i fra ulike deler av landet. Det synes å være en allmenn enighet om at forskning, enten den er over korte eller lengre tidsspenn, skal drives forsvarlig for å sikre kvalitet. Målet er at studien tilknyttet «Ungdomstrinn i utvikling» kan være et bidrag og gi en kunnskap som kan komme andre til gode.

For å verdsette mine informanter takkes de for deres bidrag. Jeg har informert dem om at de deltar med en kvalifisert frivillighet. Det gir forskningen rundt mitt aktuelle tema ytterligere fokus. I tillegg fikk informantene helt på slutten av intervjuene en symbolsk liten gave fra meg som takk for deres bidrag.

Det er også et poeng at transkriberingen og hvordan den er gjennomført er av betydning for validiteten (Thagaard, 2009)

Transkriberingen bidrar i prosessen til å dra mening ut av de innsamlede dataene som er innhentet fra pedagogene og deres skolehverdag. Det innebærer at helheten fra observasjonene og intervjuene blir tatt fra hverandre for at de skal analyseres. Målet er at det skal bidra til en bedre forståelse av de enkelte delene av det som er studert og undersøkt.

Det er en vanlig oppfatning i forskning å se en viss sammenheng mellom språk og den rollen det kan ha som makt. Det å kunne klare og konstruere spørsmålene slik at det ikke oppstår en spenning i datainnsamlingen under relasjonen med den andre er en utfordring. Det kan brukes til å skape muligheter, men det kan også være et negativt herredømme. Det å være seg dette bevisst om hva vi snakker om underveis bidrar til at fokus holdes. Oppmerksomheten må være profesjonell, men samtidig nær. Hvordan noe snakkes om og hvordan andre omtales er vesentlig. Det inngår i en profesjonell forskerrolle å være opptatt av dette. I den store og hele sammenhengen kan det være et hjelpemiddel under samhandling og dialog med andre.

Det kan også tenkes at språket kan være en negativ maktfaktor for å skape gode relasjon under metodebruken min. Det kan føre til at informasjonen det søkes etter begrenses. Det kan ta oppmerksomheten vekk fra det som det faktisk søkes etter av informasjon. Et positivt språk uten preg av at noe føles utopisk eller umulig å omsette i praksis. Det er vesentlig å ha det med seg inn i vektleggingen av informasjonsinnhenting for å søke kvalitet.

3.10 Utvelgelse av informanter

Det viktig å ha noen utvelgelseskriterier med henvisning til metodelitteraturen som grunnlag i arbeidet.

Befring(2002) mener at den type tilnærming som velges har stor relevans til blant annet spesialpedagogikken.

Siden dette er en del av et masterstudie i tilpasset opplæring er valget gjort på bakgrunn av flere element. Underveis i utvelgelsesprosessen ble det gjort en kritisk vurdering av informanter etter hvert som kunnskapen økte med fagfeltet. Jeg veide for og imot både om antall og kjønn og alder i tillegg til etnisitet. Samtidig var det vesentlig å gjøre studien overskuelig og oversiktlig for å sikre seg materiale å bearbeide med innsamlede dataene. Dette må gjøres på en hensiktsmessig måte uten å miste informasjon som har betydning for arbeidet.

Informantene er fra samme skole og dermed også samme kommune. Noe som kan være en fordel. De er en del av samme prosjekt med de samme prosjektlederne. Ulempen er at de kan ha få nyanser og variasjon i sine uttalelser.

Formålet er at funnene gir så gode begrunnelser, saklige grunnlag og selektivitet slik at det uansett gir hovedgrunnlaget i forskningsarbeidet. Dette vil gi et ideal for en vitenskapelig metode som sjanger inn i skolen.

4 Resultater

Resultatene skal bidra til at problemstillingen kan besvares. Disse funnene er et bidrag til ny og bedre viten. Hensikten er at dette skal komme skolen og samfunnet til nytte som grunnlag for bedre innsikt og læring

Det gis en presentasjon av funn fra observasjon og intervju. Observasjonen presenteres med en kort forskningsrapport hvor observasjonen er skrevet som et sammendrag. Intervjuene presenteres med utdrag og sitater fra informantene. En nøyaktig og detaljert transkribering av observasjon og intervju ligger i sin helhet som vedlegg bak i oppgaven.

Pedagogenes samtale under observasjon, og svarene i intervjuene vil kaste lys over effekten av læring og læringsmiljø.

Problemstillingen gjentas:

«Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?»

4.1 Presentasjon av observasjon

Observasjonen presenteres som en kort forskningsrapport for å innvie leseren i observasjonen. Funnene presenteres med sitater fra informantene. For å synliggjøre innholdet er det laget oppsummerende avsnitt med kommentar i etterkant.

Dato for observasjonen: 22. november 2017

Sted: Ungdomsskole på Østlandet

Presentasjon av pedagogene i observasjonsgruppa:

Mann pedagog 1, nyutdannet.

Mann pedagog 2, vært pedagog i skolen i 20 år

Dame pedagog 3, vært pedagog i skolen i 15 år

Mann pedagog 4, vært pedagog i skolen i 35 år

Gruppearbeidet er med fire pedagoger i gruppa, det letes i læreplanen Kunnskapsløftet på internett (www.udir.no) for å finne hva som står skrevet om naturfag og lesing i alle fag. Gruppa er en del av «Ungdomstrinn i utvikling». Resultatet av arbeidet skal hver gruppe legge frem i plenum etter dag to av observasjonen.

Ressurslærerne har utarbeidet fire oppgaver i forkant. Ulike grupper på skolen tar for seg ulike fag. Oppgavene er:

Oppgave 1: Formålet i fag. Hvorfor det er viktig å lese i faget?

Oppgave 2: Å kunne lese i naturfag er:

Oppgave 3: Se på kompetansemålene med faget. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Oppgave 4: Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Oppgave 1. Formålet i faget:

Arbeidsgruppa bruker tid på å plukke ut formålene i faget. Det hersker en usikkerhet i gruppa hvor og hva formålet er. Gruppa enes om å trekke ut momenter fra læreplanen som understøtter behovet for å kunne lese i faget naturfag:

-kompetanse i å forstå ulike naturvitenskapelige tekster og teknologiske løsninger

-kunnskap om, og forståelsen av, opplevelse av naturen

-skal gi den enkelte grunnlag for å delta i samfunnet

Kommentarer fra arbeidsgruppa, spørsmål 1:

-kun fokus på det teoretiske i planer og bøker, svulstige ord

-elevene utdannes teoretisk, ikke praktisk, vanskelig språk i bøker

-et stort sprik mellom formål og hva som faktisk er mulig å få til på tre timer gjennom uka

Oppgave 2: Å Kunne lese i naturfag er.

Arbeidsgruppa gjør seg kjent med hvordan læreplanen sier noe om lesing i naturfag. Samtalen oppfatter pedagogene som en bevisstgjøring om hvordan læreplanmålene dekker lesing. Pedagogene enes om at de vil bruke utdrag fra læreplanen.

Kommentarer fra arbeidsgruppa, spørsmål 2:

- lese sammensatt tekst kritisk sammen med elevene, øve å trekke ut det viktige
- samtale om ord og begreper, øke begrepsforståelse og begrepsbruk
- besvare informasjon, som grunnlag for læring og lesetrening

Oppgave 3: Kompetansemålene med faget. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Pedagogene har erfaring med at eleven innhenter informasjon i store mengder, men de klarer ikke å bearbeide dataene eller sortere ut det viktigste. Eleven søker informasjon på nettet og i bøker, de tar med alt av informasjon i store mengder. Lærebøkene er for teoretiske.

Kommentarer fra arbeidsgruppa, spørsmål 3:

- pedagogene har erfart det er kjøpt inn lærebøker skolen har måttet forkaste på grunn av vanskelig språk
- politikere og teoretikere gjør formålet alt for teoretisk, omfattende skriftlig og dermed stort
- er opp til skolen/pedagogen å tolke hva som bør trekkes ut, innholdet omfangsrikt, ulik tolkning
- utvelgelsen og vektleggingen blir forskjellig mellom pedagogene i den enkelte klassen og skole

Oppgave 4: Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Pedagogene enes om at de har behov for en idebank for erfaringsdeling i faget. Alle kommer med ideer for aktiviteter tilknyttet variasjon.

Kommentarer fra arbeidsgruppa, spørsmål 4:

-hver elev lager spørsmål og deretter bytter, svarer på hverandres oppgaver, lese og skrivetrening

-oppfordre til jukselapper, elevene bytter lapper med hverandre, en øvelse i å notere det viktigste kort

-lage nøkkelsetninger som skrives på en felles pc som står oppe et sted i klasserommet opp på stor skjerm, oppnår et komplett skriv av det viktigste, øvelse i å sortere informasjon

-legge opp til høytlesing og trygge elevene på å høre sin egen stemme, felles lesetrening

-begrepsavklaring underveis i høytlesinga, avhjelper elevene til å miste motet og bidrar til å forstå teksten

-dissekering, skrive og lese rapporter, lese hverandres rapporter

Gruppearbeidet legges frem i plenum.

Arbeidsgruppa enes om å vise til klimadebatten som eksempel fra naturfag til kollegiet. Gruppa vil påpeke i sitt framlegg at øvelse i kritisk lesing og innhenting av informasjon er viktige elementer. Å plukke ut informasjon og deretter kunne sortere den aktiviserer deltagelse, tilrettelegger for den enkelte og det er et behov for å øve på dette hos elever i ungdomsskolen.

Pedagogene har gjort seg noen tanker rundt gammel og ny læreplan som presenteres:

-Normalplanen av 1939 varte i svært mange år, til ny Mønsterplan i 1975, nå skal hver eneste politiker lage ny

-matematikkeksamen til eldste pedagog var i sin tid fire oppgaver, var den noe dårligere

-skolen i 2018: lite dybdelæring i emner, kort innom mye, kunnskapen blir bare en kjennskap til litt overflate

-ungdomsskolen opplever at elevene kommer fra barneskolen med lite spesifikk kunnskap og store mangler, litt innom alt, behov for pedagoger i barneskolen som kan faget grundig

4.2 Helhetsinntrykk av observasjonen

Data fra observasjoner er en måte å samle inn kvalitative data på. Det er ikke alt som kan fanges opp ved et intervju og hva mennesket sier. I denne studien gir observasjonen et grunnlag for å fange opp kompleksiteten i studien. Det søkes å finne svar på ulike fenomen ved problemstillingen:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Data fra observasjoner er som regel detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger samt mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser. (Johannessen m.fl, 2010)

Når samhandlinga mellom pedagogene ble observert i det kompetansehevende arbeidet fanget jeg opp tanker og elementer i bruk av læreplanen og erfaring ute i det praktiske. Her søkte jeg kunnskap i de fenomenene som fremkommer når kollegiet samarbeider om lesing i læreplanen. Som menneskelig aktivitet er det ikke sikret at vi gjør det vi sier. Med både intervju og observasjon som metode utfylles noen elementer av data.

I observasjonen var jeg plassert i en naturlig interaksjon siden jeg satt ved informantene rundt et bord uten å delta aktivt selv. Ved kun å observere fikk jeg en synsvinkel på lik linje med deltagerne. De var kjent med at jeg var pedagog, kjente ikke til problemstillingen, men visste at jeg var masterstudent som undersøkte «Ungdomstrinn i utvikling». Pedagogene stilte ingen spørsmål underveis om min rolle, hva slags arbeidsbakgrunn jeg hadde og gruppen bar ikke preg av at min tilstedeværelse. Jeg observerte en tillit ved at de fant stol til meg, holdt døra åpen ved inngang til rommet og var blide, høflige og imøtekommende. Mine iakttagelser ble sikret via lydopptak og transkribert raskt etter observasjonen. Informantene var kjent med det etiske

og at de var sikret anonymitet. Dette ble rådata (se vedlegg bak) Deretter sammenfattet jeg arbeidet i avsnitt slik at det kunne fremstå som en forskningsrapport. På denne måten kunne jeg først og fremst observere, se og lytte.

Oppgave 1 hvor arbeidsgruppa arbeidet med læreplanen ble det kommentert hvor teoretisk fagstoff var. I oppgave 2 endte arbeidsgruppa med å komme med måter å lese på i faget. Deretter kom det frem i oppgave 3 at de følte på en håpløshet med alt for teoretiske lærebøker. Oppgave 4 ble for dem en idebank i faget.

Etter transkriberinga forsikre jeg meg at lydopptaket raskt ble slettet. Ingen navn eller steder ble nevnt, informanter var kjent med viktigheten av anonymisering. Da de viste til steder pekte de i retningen stedet lå i himmelretningen i stedet for å si sted. Anonymisering vil jeg si sikret det etiske arbeidet i feltarbeidet under forskningsprosessen. Jeg skrevet under på et taushetsløfte i forkant av observasjonene og intervjuene ved skolen.

Min rolle var kun en observatør. Det vil si å være som en hvilken som helst tilskuer uten å være deltager. Jeg var allikevel ikke skjult og gruppa kjente til meg som en observerende forsker som lyttet i rommet med opptaksutstyr. Ved å undersøke forståelse og bruk av læreplanen kunne jeg observere hvordan pedagogene forholdt seg til realitetene i den. Jeg kunne utelukkende forholde meg til å holde fokus og respektere informantene ved kun å lytte. Når jeg ikke kjente pedagogene personlig oppdaget jeg heller ikke noen form for sensitivitet eller noen underliggende budskap. Det ga meg en ganske så unik tilpasning og et helhetlig perspektiv av arbeidsgruppa. Prinsipielt ga dette meg et grunnlag for den videre analysen som kommer lenger ned i studien.

Ved ikke å ha noe kontakt med informantene før eller etter observasjonen ga det meg ingen mulighet for noen form for avklaring eller oppsummering. Ingen av pedagogene tok initiativ til ekstra kontakt før eller etter, noe som på sett og vis kunne ha svekket observasjonen. De var opptatt av å være sosiale med kollegaene som satt i nærheten.

Innenfor enhver hendelse i observasjonen vil det foregå en del prosesser når fire personer skal samles i et gruppearbeid. Det var en god og naturlig ordstyring i gruppa med respekt for hverandre. Det ble ikke noe problem å følge arbeidet innad i gruppa som observatør.

For å sikre meg at observasjonen ville være nyttig og ha tilknytning til studien, hadde jeg spurt kontaktpersonen ved skolen om deltagelse i et fag som hadde noe praktisk arbeid i læreplanen. Det var antagelig slik jeg endte opp i ei gruppe som tok for seg naturfag. Jeg anså at det ville gi meg et overblikk over arbeidet. Jeg kunne observere hva pedagogene sa om arbeidsmåter. I tillegg mente jeg også at validiteten kunne styrkes og ivaretas forsvarlig i den kunnskapen som arbeidsgruppa produserte. Ved observasjon på en slik måte kunne jeg både søke svar i det atypiske, men også det typiske egenartede.

Mennesket egner seg godt som et «instrument» for denne type datainnsamling. Mennesker er imidlertid forskjellige, har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt, har ulik grad av analytiske evner og forskjellig erfaring med å gjennomføre kvalitative forskningsopplegg. Det kan derfor tenkes at forskere som studerer samme felt, kan legge vekt på ulike forhold og komme fram til ulike resultater. Dette kan svekke validiteten i en kvalitativ undersøkelse. (Johannesen m.fl, 2010)

Intervju sammen med metode mener jeg styrker innsamlingen av data. Med et ekstra ledd for å styrke validiteten i studien blir den forskningsetisk korrekt. Det gjaldt for meg å opptre ydmykt og etisk forsvarlig som observatør når jeg som forsker trer inn i pedagogenes arbeidsfellesskap. Det forskningsetiske var tydelig og bevisst ivaretatt. Jeg fikk hjelp av ledelsen ved ungdomsskolen til å formidle og tydeliggjøre det, og jeg ga uttrykk for det i møte med pedagogene.

Bakgrunn som pedagog styrker innsamling av data, begreper er kjent. Intuitivt var jeg bevisst på å oppnå profesjonelt.

4.3 Presentasjon av intervjuene

Her presenteres utdrag med funn fra intervjuene med de to pedagogene. Det presenteres ordnet og systematisert som grunnlag for bruk i analyse og drøfting.

Den ene pedagogen går under benevnelsen «Kari», og den andre som ressurslæreren «Margrete». Begge har ordinær undervisningstid i 100% stilling.

Intervjuene fremlegges ved å presentere funnene hvor sitater fra informantene gjengis. For å vise at det er sitater er det markert med anførselstegn og ordene er satt i kursiv. Lengre sitat markeres med innrykk. Intervjuene kommenteres under «Helhetsinntrykk av intervjuene». Begge intervjuene transkribering i sin helhet ligger som vedlegg bak i masteroppgaven.

Intervju av pedagogen «Kari»:

Bakgrunn: Pedagogen har bakgrunn fra tidligere arbeidsplasser. Erfaringen derfra er som i skolen, samhandling med mennesker. Arbeidserfaringen er fra servicebedrifter under studietiden for snart 20 år siden. Hun har 16 års erfaring fra alle trinn på ungdomsskolen. Utdannelsen er ordinært løp med 4 år allmennlærerutdanning i tillegg til en kvart og halvårsheter naturfag for å oppnå adjunkt med tillegg.

Ungdomstrinn i utvikling: Pedagogen opplever det som positivt at det satses lokalt og at det er satsning på ungdomstrinnet. Klarer ikke se en tydelig endring før og etter satsningen. Erfaringen hennes er at skolen møter motiverte elever på åttende trinn, mens det skjer en dalende motivasjon mot 10. trinn. Hun opplever at det er viktige emner som er lagt til grunn i satsningen. Klasseledelse, arbeidsmåter og tilpasset opplæring bør ha fokus.

Hun uttaler at det er negativt at det ikke er presentert en helhetlig plan over den tida skoleutviklingsprogrammet løp. Istedet føyer den seg inn i rekken av noe som må gjøres i tillegg til alt annet:

«Ja, dette føyer seg jo inn i rekka av skoleutviklingsprogram som skal implementeres. Det drukner jo litt i mengden av andre ting man jobber med.»

Kunnskapsløftet: Hun mener å ha ikke reflektert noe spesielt over noen endring og syn på den, læreplanen er noe pedagoger må forholde seg til uansett.

Arbeidsmåter: Hun legger verken mer eller mindre variasjon i praktisk arbeid nå enn før satsningen. Gruppediskusjoner og erfaringsdeling i kollegiet på tvers av trinn har vært nyttig. Ikke så mye nye arbeidsmåter er brukt av henne, men noen metoder er plukket opp fra kollegaer. Deretter er disse omformet til eget bruk i egen klasse. Tid, rom, klasseledelse og tilgang på utstyr kan hemme variasjonen.

«Klasseledelse er vesentlig for å ha alternative metoder å spille på. Har du god kontroll på gruppa di klarer du også å gi rom for ulike typer aktiviteter. Ellers er det jo dette med rammebetingelser, tilgang på utstyr, tid, rom og gruppestørrelse begrenser jo og gjør det vanskeligere.»

Pedagogen opplever at elevene opptrer på en mer positiv måte når at de har egen deltagelse og praktiske arbeidsoppgaver de forstår.

«Man merker jo veldig godt når du som lærer bommer på et gjøremål. Da er det som om «rullegardina går ned» og du både føler og framstår som verdens kjedeligste lærer. Pluss dette med når elevene får konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg merker jeg en god stemning når det er tydelige rammer, tydelige mål og god struktur for timen»

Pedagogen har tro på eget arbeid og tilrettelegginger så hun klarer ikke å se at «Ungdomstrinn i utvikling» har tilført henne noe som pedagog. I stedet plukker hun opp tips og råd fra kollegaer. Pedagogen uttaler at kan det tenkes at skoleutviklingsprosjektet kan gi effekt over tid. De elevene som hun ser profitterer på praktisk arbeid med glede og iver er de eleven som sliter med lesing og skriving.

Klasseledelse: Pedagogen kjenner seg mer trygg hos kjente elevgrupper. Ser ingen endring i egen praksis etter endt gjennomføring av «Ungdomstrinn i utvikling», men synes diskusjoner i kollegiet har vært reflekterende og gode. Praktisk arbeid krever en annen type forberedelse og tilrettelegging, det gir mer støy, men ser det positive i det som variasjon for læring.

«Hver av oss lærere har jo sin måte å lede klasser på, men jeg tror at ved et fokus på det så kan vi lære av hverandre. Det handler om struktur og orden og så får du vekk annet småtteri som stjeler tid. Og det kan også være forebyggende på mobbing, erting og «terging.» Ulike gnisninger mellom elever, det kan bidra til å lage et godt klassemiljø. Klasseledelse gir trygge rammer og det viser jo også forskning.»

Tilpasset opplæring: Pedagogen fremhever at tilpasset opplæring skal tilpasses den enkelte og gi mulighet for læring. Det må stilles krav og forventes innsats. Hun tilrettelegger med begrepsforklaringer, variasjon lyd/bilde og har dialog med eleven og hjemmet. Målet er at alle elever skal kunne delta på sitt nivå. Hun opplever utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring:

«... tilpasset opplæring utfordrende når du får et stort sprik i ei elevgruppe. Legger jeg meg som lærer nivåmessig midt på treet så vil verden de svake eller de sterke få noe ut av det som foregår»

*«... tilpasset opplæring kan vi fort som lærere tenke at det skal være for de svakeste»
«tilpasset opplæring handler jo om å tilpasse for alle, også de sterke. De kan man jo fort glemme for de er gjerne rolig og tar bare imot».*

«Er sprikende praksis når det gjelder dette, det har med personlighet som lærer og elevsyn, fokuset hver lærer har på hva den synes fungerer.»

Intervju av ressurslærer «Margrete»:

Bakgrunn: Ressurslæreren har arbeidspraksis i skolen fra ungdomstrinnet i snart 20 år. Under studietiden fikk hun erfaring i arbeid med mennesker gjennom kundebehandling på bensinstasjon og stell på sykehjem. Hun fremhever arbeidet på sykehjem som det hun likte aller best.

«Ungdomstrinn i utvikling»: Ressurslæreren fremhever at hun har vært på gode samlinger i prosjektet sammen med andre ressurslærere. Hun har ønske om at det hadde vært avsatt mer tid for prosjektet fra ledelsen til bruk på sin arbeidsplass. Kollegaveiledning og erfaringsdeling har vært nyttig. Hun poengterer at hun ser liten forskjell hos elevene før og etter satsningen. Det er et interessant funn Allikevel opplever hun det som positivt å bevisstgjøre seg som pedagog i emnene som er i fokus. Det oppleves som negativt at det har manglet en plan over «Ungdomstrinn i utvikling». Med det mener hun at pedagogene ved skolen har vært mye overlatt til seg selv. Satsningen har ikke vært styrt fra ledelsen.

Kunnskapsløftet: Hun opplever å håndtere lesing bedre nå enn før ved å bruke mål fra Kunnskapsløftet mer aktivt. Bruken av mål fra Kunnskapsløfte var i fokus på forrige

arbeidsplass, så hun reflekterer litt over om det er derfor hun bruker målene fra Kunnskapsløftet mer aktivt.

Arbeidsmåter: Ressurslæreren er usikker på om det er hennes etterutdanning de senere årene eller «Ungdomstrinn i utvikling» som har gjort henne mer bevisst på varierte og praktiske arbeidsmåter. Hun opplever at hun alltid har hatt fokus på variasjon og får positiv tilbakemelding på det fra elevene. Variasjon kan være ulike diskusjonsoppgaver, rollespill og lapper tilknyttet tema.

Klassen har faste grupper gjennom året. Elevene i hennes klasse har i disse dager avsluttet tre uker med tverrfaglig undervisningsopplegg om 2. verdenskrig. Erfaringen er de at aller fleste elevene profitterer positivt på varierte og praktiske arbeidsoppgaver.

Klasseledelse: Ressurslæreren har ingen usikkerhet tilknyttet klasseledelse. Hun har ikke gjort noen spesiell endring hos seg selv eller elevene i løpet av «Ungdomstrinn i utvikling»

«Har egentlig hatt god kontroll i klasserommet. Jeg veit ikke akkurat hva jeg har gjort for at det blir slik. Men jeg har jo tydelige rammer, slik vil jeg ha det. Har jo hatt noe kurs på dette i tidligere jobbkommuner. Det var kurs som alle måtte være med på. Men jeg har egentlig aldri hatt noe trøbbel med klasseromsledelse.»

Ressurslæreren mener at muligheten for *tilpasset opplæring* regulerer seg selv under praktisk arbeid. Dermed opplever elevene *mestring*. Under vurdering i det tverrfaglige opplegget var det gitte krav fra pedagogene om muntlig framlegg fra elevene. De viste kreativitet med blant annet «talk-show» og ulike «Power-Point». I neste framlegg ble kreativiteten ytterligere forsterket ved at elevene utvidet kreativiteten ved å plukke elementer fra medelevers tidligere framlegg. Under praktisk arbeid har pedagogene satt tydelige rammer og krav. Vaktmestrer har bidratt med verktøy og en hjelpende hånd:

«Det praktiske hvor de laget båter så var det fokus på bruke fra noe som var resirkulerbart så det er brukt blykkbokser, kartong og plast. Kjøpt inn lite utstyr, det er også lagd en del av flasker. Så vi har hatt hjelp av vaktmester, han har kost seg skikkelig her inne.»

Tilpasset opplæring: Ressurslærer «Margrete» gir oppgaver og tilrettelegger slik at alle elever skal mestre i klasserommet. Fokuset hennes i klasserommet er variasjon, mestring og inkludering. Hun kan oppleve at elever som knapt har hatt engelsk på barneskolen må starte opp faget på ungdomsskolen på en forsiktig måte. Hun tilrettelegger ved å skrive om tekster og bruker boka tilknyttet faget veldig lite. Eksamen ligger der fremme for alle på 10. trinn. Utfordringen hennes er å finne rett nivå for tilpasningen. Det kan søkes fritak for engelsk, men med tanke på å oppnå et fagbrev på videregående oppfordrer hun elevene om å delta i faget.

Hun vektlegger tid for tilpasning, brukt i timer, som en utfordring:

«Jeg har ikke mulighet til å sitte å skrive om tekster så alle skal få tekst tilpasset sitt nivå. Noen ganger gjør jeg det. Men det klarer jeg ikke med alt vi skal jobbe med.»

Åpne oppgaver med variasjon og mulighet for at gruppa regulerer arbeidet selv har gitt god aktivitet:

«Ellers ser vi jo det at det er elever som er typisk praktiske som har styrt arbeidet med å bygge modellene av båter og bygg, mens det er de typiske teoretikerne og som har regnet om målestokk og vist beregninger. Det blir jo på en måte tilpasset opplæring.»

Pedagogene som tilrettelegger arbeidet i tverrfaglige opplegg har brukt mye tid i forkant under planleggingen. Prosjektet gis faste rammer og strukturer. Elevene har tilhørt faste grupper. Elevgruppa har også hatt arbeidsoppgaver de har visst hvordan de skal utføre. Kriteriene var lagt på forhånd og eleven ble vurdert både individuelt og som gruppe.

4.4 Helhetsinntrykk av intervjuene

I intervjuene søkte jeg svar og innsikt. Jeg ville vite om pedagoger på hver sin måte, og i felleskap, opplever om «Ungdomstrinn i utvikling» har endret deres tilnærming mot elevgruppa. Ikke bare med tanke på *arbeidsmåter*, men også *tilpasset opplæring*, læreplan og *klasseledelse*. Det ble innledningsvis intervjuene spurt om bakgrunn og erfaringen til pedagogene. Grunnen til det er å se om erfaring fra tidligere praksis gjorde noe med valg variasjon av praktiske arbeidsmåter.

Det ble etablert en intervjuguide tidlig i arbeidet (se vedlegg) hvor problemstilling ble gjort kjent sammen med en innledning. Satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» forventet jeg at informantene kjente godt til så den ble det ikke gitt informasjon om. *Arbeidsmåter, klasseledelse og tilpasset opplæring* var kjerneelementer i intervjuet sammen med *læreplanen Kunnskapsløftet*. Åpne spørsmål skulle sikre tilleggsinformasjon dersom noe var utelatt. Valg av spørsmålene hadde også til hensikt å gi svar tilknyttet *anerkjennelse, motivasjon og mestring*.

Alt gikk ikke som forventet under innsamlingsmetodene. Når observasjonene var gjennomført skapte det noen spørsmål fra læreplanen Kunnskapsløftet. Derfor valgte jeg å utvide intervjuguiden ytterligere med disse spørsmålene om Kunnskapsløftet:

-Er det noen mål fra Kunnskapsløftet du synes du klarer å håndtere bedre nå enn før fokuset på «Ungdomstrinn i utvikling»?

-Har du møtt på noen utfordringer når det gjelder Kunnskapsløftet og «Ungdomstrinn i utvikling?»

-Noe du vil tilføye som gjelder Kunnskapsløftet og «Ungdomstrinn i utvikling?»

Intervjuene var dermed på å gi forskningen en liten endring i fokus. Jeg vil si de bidro til å gi en annen type tilleggsinformasjon som på forhånd ikke var gitt. På mange måter er det å anse at informantene ble med på å styre informasjonen jeg søkte i «Ungdomstrinn i utvikling.»

Funnene hos «Kari» er at hun ikke ser noen endring før og etter «Ungdomstrinn i utvikling». Det samme gjelder Kunnskapsløftet. «Margrete» påpeker det samme, men hun har tatt en etterutdanning som hun tenker seg at kan ha bidratt til hennes variasjon og bruk av praktisk arbeid. «Kari» mener at «Ungdomstrinn i utvikling» ikke har tilført henne noe nytt og hun fremhever at hun ikke bruker så mye praktisk arbeid der hvor det er grupper hun ikke fungerer helt optimalt med eller regner med at det kan bli uro.

«Margrete» mener hun håndterer lesing bedre med tanke på målarbeid.

Ulikheten mellom pedagogene er at «Margrete» viser til positiv opplevelse av tverrfaglig praktisk arbeid og «Kari» gjør det ikke. «Margrete» har også en bedre opplevelse av å håndtere lesing bedre nå enn før.

«Margrete» fremhever ikke direkte at elevene opplever noe større grad av mestring og motivasjon etter «Ungdomstrinn i utvikling», men hun omtaler det tverrfaglige prosjektet positivt. «Kari» har ikke noen endring å vise til. Ressurslæreren ytrer seg på den måten noe mer positivt om «Ungdomstrinn i utvikling» enn det «Kari» gjør.

5 Drøfting og analyse

I denne delen av studien presenteres en drøfting og analyse av funnene fra den kvalitative undersøkelsen. Det vil bli vist til teori, det innsamlede empiriske materialet fra observasjonene og intervjuene og skolepolitiske dokument. Noe som er elementært for å få belyst studiens problemstilling:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Ved å veksle mellom å drøfte den teoretiske rammen i studien, informantenes svar i undersøkelsen og forskerens kommentarer er det laget en kategorisering for å gjøre det formålstjenlig, ryddig og strukturert for leseren. Det fører til en tolkning på en faglig og systematisk måte slik at formålet med forskningen belyses. Når analyse og drøfting presenteres samtidig veksles det på, men det skal allikevel gjøres på en oversiktlig måte.

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2015)

Kategorier og emner ga seg tidlig til kjenne under utarbeidelsen av problemstillingen og tolkningsprosessen startet. Utarbeidelsen av intervjuguiden var også en del av prosessen med å være utvelgende. Å klare og skille data og tolkning fra hverandre ble ikke mulig. Svarene fra informantene knyttes opp mot kategoriene som er hovedtema i undersøkelsene som er gjort. Det trekkes det inn elementer fra teorien når egne kommentarer fremkommer.

Som forsker er det viktig for meg å være ryddig og bevisst for å skille funn under databearbeiding. Informantenes svar er tilknyttet de presenterte hovedtemaene. Min analyse presenteres ved å bruke et begrep fra norskfaget, narrativ struktur, slik at det blir en naturlig fortellermåte som er lett gjenkjennbar for leseren.

Det brukes direkte sitat og utdrag fra informantene, deretter kommenteres dette. Analysedelen vil på den måten drøftes opp mot teorien og hovedtendensene presenteres og kommenteres. Når det analyseres, redegjøres, forklares og vurderes mener jeg at de ulike elementene fra observasjonen og intervjuene dokumenteres.

I en narrativ analyse vil funnene bli kommentert, og sitater vil bli benyttet for å gjøre rapporten lettere å følge, mer personlig, og mer troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015)

Problemstillingen gjentas:

Bidrar ungdomstrinnsatsningen/ Ungdomstrinn i utvikling til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Forskningsspørsmålene er:

- 1: Er det noen *pedagogiske mål* fra Kunnskapsløftet som løftes mer frem etter arbeidet med «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 2: Er det noe ved *tilpasset opplæring* som ivaretas bedre etter «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 3: Er det noen arbeidsmåter som brukes mer nå enn før «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 4: Opplever pedagogen en større *faglig mestring* og *motivasjon* blant elevene etter «Ungdomstrinn i utvikling?»

Analysen, tolkning og drøftingens hensikt med problemstillingen er i tillegg til ny viten å bidra til videre forskning i faget. Målet er at analysen kan føre til en tolkning blir rett. Drøftingen argumenterer og viser til ulike kompromiss før det trekkes en konklusjon.

Der hvor informantene snakker i korte og avbrutte setninger er det noen steder omarbeidet av meg for at den spontane og muntlige talen blir mer korrekt, kategorisert og lesbare i setninger. Det skal allikevel ikke endre innhold og mening som uttrykk.

Analysen er kategorisert på denne måten:

✓ **Observasjon**

- ✓ Formålet i faget
- ✓ Å kunne lese i faget er
- ✓ Kompetansemålene i faget er
- ✓ Undervisningsopplegg for å drive leseopplæring på fagets premisser

✓ **Intervjuene**

- ✓ Bakgrunnen til informantene
- ✓ Ungdomstrinnsatsningen
- ✓ Kunnskapsløftet
- ✓ Arbeidsmetoder
- ✓ Klasseledelse
- ✓ Tilpasset opplæring

5.1 Drøfting av funn fra observasjonene

Et av hovedelement i denne studiene er den pedagogiske praksisen i «Ungdomstrinn i utvikling». Observasjon av ei arbeidsgruppe var knyttet til lesing. Kunnskapsløftet med læreplanmålene skulle vurderes og reflekteres over for hvordan lesing kunne brukes i et bestemt fag.

I mitt observasjonsrom var faget naturfag. Ikke alle lærerne på gruppa underviste i dette faget inneværende skoleår.

Oppgaven til arbeidsgruppa fra ressurslærerne ved skolen var:

Oppgave 1: Formålet i fag. Hvorfor det er viktig å lese i faget?

Oppgave 2: Å kunne lese i naturfag er.

Oppgave 3: Kompetansemålene med faget. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Oppgave 4: Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Oppgave 1: Formålet i fag. Hvorfor er det viktig å lese i faget?

Arbeidsgruppa ga uttrykk av at de var usikre på første oppgave. Det var ordene «Formålet i faget» som arbeidet stagnerte mot. De måtte lete i Kunnskapsløftet. Det mest påfallende her var at informantene virket til å kjenne lite til læreplanens formuleringer og lokalisering av formålet.

Pedagogene var tildelt ei tilfeldig gruppe. Informantene hadde intensjoner om å gjøre det kompetansemålene uttrykte i sine respektive klasser.

Under observasjonen ble det referert til tekst fra læreplanen i faget.

-kompetanse i å forstå ulike naturvitenskapelige tekster og teknologiske løsninger

-kunnskap om, og forståelsen av, opplevelse av naturen

-skal gi den enkelte grunnlag for å delta i samfunnet

Som vist til innledningsvis legger læreplan og Opplæringsloven vekt på *tilpasset opplæring* ut fra nivå. I praktisk arbeid kan det ivaretas ved at de skal kunne utvikle seg og oppnå læring gjennom undring og samarbeid i klassen som styrker sosiale ferdighetene. Dette sammenfaller med det sosiokulturelle perspektivet hvor Bakhtin legger vekt på det dialogiske med læring i interaksjon med andre. Kognitiv læringsteori relateres også til dette med fokus på stimuli fra omverden. Et sosiokulturelt perspektiv retter fokuset mot at språk og deltagelse i et sosialt fellesskap gir læring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Det er grunn til å tro at lesing i faget naturfag bidrar til dette. Utfordringen til pedagogene er at språket er komplisert og teoretisk. Det kan tenkes at en del elever oppfatter lesing som teoretisk og kjedelig. Ifølge Piaget vil barnet undersøke selv og formulere beskrivelser av virkeligheten. Det kan tenkes at ressurslærerne hadde hatt en bedre tilnærming om de hadde gått gjennom oppgavene i plenum så spørsmål kunne vært avkrefte. På den annen side tar det av tid for gruppearbeidet.

Oppgave 2: Å kunne lese i naturfag er.

Informantene uttrykte at lesing i fag er selvfølgeligheter. Det ble gitt uttrykk for en slags oppgitthet over at det skal legges vekt på spesifikt lesing. Pedagogene arbeider i klassene fra Kunnskapsløftet.

I en hektisk skolehverdag vurderer pedagogen kontinuerlig elevgruppa. Trygghet og anerkjennelse trygger elevene i en opplærings situasjon.

Pedagogene uttrykker vanskeligheter med å få elever til å lese høyt. «*hva gjør vi med elevene når de ikke tør dette på ungdomsskolen?*» Når eleven ikke tør å utfordre sine grenser på ungdomsskolen kan den ha mislyktes før. Bandura vektlegger at eleven må oppnå anerkjennelse med en tiltro på egne evner og sosial interaksjon med andre. (self-efficacy). Pedagogen må motivere eleven til å prøve seg på nytt. Det bidrar til og gjør at skjema for ny læring utvides (Piaget). Negative opplevelser kan hemme læringsprosessen og hindre mestring.

Banduras sosial-kognitive teori beskriver læring som et samspill, gjensidig mellom atferd, ulike personlige faktorer og miljøet eleven opererer i. Pedagogene bør trygge eleven slik at de oppnår en erfaring og at det ufarlig. Det tar tid, en ekstra pedagog kan supplere. Klassen skal gjennom kompetansemål og fagspesifikk læring.

En strategi med stor grad av *anerkjennelse* kan bidra til at elevene når sosiale og faglige mål, men det kan også bidra til en form for stigmatisering. En balansegang ved å gjøre en avtale med eleven om hvilket avsnitt den skal lese kan være hensiktsmessig. Det er en type oppfølging som kan virke.

Oppgave 3: Kompetansemålene med faget. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Informantene hadde lik tilnæringsmåte, de leitet etter kompetansemålene tilknyttet 10. trinn i naturfag. Pedagogene påpekte som en utfordring at eleven samler mye fakta. De klarer de ikke å sortere det relevante. Elevene går rett på nettet og får tak i mest mulig informasjon ukritisk. Pedagogene konkluderer med at internett har «skylda» og at det for «lettvinthetsskyld». Med så store mengder fakta blir nyttig informasjon og unyttig med. Pedagogens tilrettelegging blir viktig og det er vanskelig å veilede elevgruppa på det.

Det savnes et fokus i pedagogenes gruppearbeid om hva forskning sier. Ikke kun et ensidig fokus på Kunnskapsløftet, til tross for at dette er et styrende dokument. Ressurslærerne kunne gitt et tilbud om skriftlige materiale fra evidensbasert kunnskap fra klasseledelse (Hattie).

Nordenbo (2013) påpeker at planlagt organisering og tydelige instruksjoner fremmer læring. En strukturert og tydelig fremgangsmåte kunne bidratt til en reduksjon i innsamlet fakta.

Dette kan tolkes at evidensbasert forskning ikke er vektlagt i skolehverdagen. I møte med andre kollegaer ble det diskutert og bygget opp en kunnskapsbase om hva som kan fungerer. Ny kunnskap legger grunnlag for erfaringsdeling og utprøving. Hattie baserer sin forskning om klasseledelse på hva som faktisk virker. Tydelige krav, sterk faglighet og retorikk mener han fremmer læring.

Store elevgrupper er en utfordring på et ungdomstrinn. Å finne elevenes rette nivå så skolehverdagen kan tilrettelegges er en utfordring. Det kan være til hjelp av faglærere også gjør seg kjent med kartlegginger.

Noe ensidig språk i elevgruppa eller spesielle avvik ble ikke vektlagt under observasjonen. *Tilpasset opplæring* var ikke spesifikt i fokus i de gitte oppgavene. Kunnskapsløftet og enkelteleven var ikke i fokus. Det er å anta at en pedagog med god kompetanse vil kunne observerer og registrere ulike tiltak og behov som er relevante for elevene. Systematisk kartlegging og oppfølging som grunnlag for tilrettelagt undervisning var ikke fremme i observasjonen. Et systemisert og målrettet arbeid ligger til grunn selv om det ikke er nevnt her. Det samme med fleksibilitet og samarbeid innad på klassetrinnene eller teamsamarbeidet. Det ble ikke vektlagt i denne delen av kollegasamarbeidet under mine observasjonsdager.

Lesing og den grunnleggende lese og skriveopplæringa er forventet grunnlagt fra barneskolen. Arbeidsgruppa så ikke det som elementært å drive spesifikt med lese og skriveopplæring i ungdomsskolen rettet mot enkelteleven.

Det var som antatt vesentlig å bruke to ulike metoder i studien fordi observasjonen ble generell. Den ga større innsikt i Kunnskapsløftet, på pedagogenes syn og dens tanker. Intervjuene ga mer utfyllende og spesifikk informasjon, en mulighet til å spørre presist. Observasjonen var noe utilstrekkelig for å gi et nyansert og helhetlige bild for utfyllende svar på problemstillingen.

Pedagogen med lengst tid i skolen uttrykker at kollegabaserte utviklingsarbeid er å gjøre narr av pedagogenes kompetanse. Han kritiserer arbeidet hvor de skal Kunnskapsløftet opp mot den aktuelle konteksten. Han forutsetter det bør være allment kjent hos pedagogene fra profesjonsutdanning og erfaring.

Burden, 2005 påpeker at opplevelser av å mislykkethet kan føre til dårlig motivasjon og negativ selvoppfatning. En bevisstgjøring i arbeidsgruppa om lesing og motivasjon kan kvalifiserer til en annen tilnæringsmåte for pedagogene. Mennesket er kompleks, det viser den behavioristiske og den kognitive retningen om hvordan mennesket lærer. Relasjoner og læring er av stor betydning.

Kunnskapsløftet som redskap har sine begrensinger, det er kommunikasjonen med enkelteleven som bør være i fokus hevdes det i observasjonen. Stimulus fra pedagogen ut til elevgruppa med en forutsigbar respons kan ikke erstatte det å ha fokus om læreplanen. En forklaring kan være at det å beherske den som et arbeidsredskap sammen med Opplæringsloven er elementært. Det er hvordan pedagogen håndterer elevgruppa som er vesentlig. Kritikken under observasjonen fra arbeidsgruppa til ressurslærerne gikk på fokuset i oppgaven. Med et så stort fokus på Kunnskapsløftet og ikke det menneskelige aspektet blir for snevert. Kunnskapsløftets læreplanmål må tolkes bredt for å kunne oppfylle formålet og bestemmelsene som gjelder naturfag. Språket er for svulstig i planen og lærebøkene blir for krevende er kritikken.

Sånn sett er det betenkeligheter ved utelukkende å bruke Kunnskapsløftet som diskusjonsframlegg i et kollegialt samarbeid. Fokuset må være hele mennesket og det synes informantene å mene. Det begrunnes fagspesifikt. Informantene trekker frem at læreplanmålene skal være førende og læreboka støttende. Det er arbeidsmåter, variasjon og erfaringsdeling som vektlegges.

John Dewey (1859-1952) definerte mennesket som en deltager. Ikke passive deltagere av informasjon fra verden. Eleven er handlende deltagende vesener i naturens og kulturens utviklingsprosesser (Brinkmann, 2006) Passiv informasjonsformidling kan bli en konflikt mellom tradisjonell undervisning og deltagende samarbeidsformer.

I tema Kunnskapsløftet og er det ulikt hva informantene uttrykker ut fra antall år og erfaring i skolen. Det de hadde til felles var positivitet tilknyttet praktisk undervisning og skape variasjon i arbeidsmåter som motivasjon.

Oppgave 4. Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Kunnskapsformidling, lesing og begrepsavklaring ble trukket frem som varierte, gode og hensiktsmessige arbeidsmåter. Informantene har måttet forholde seg ulike læreplaner etter lang arbeidserfaring som pedagog. Det påpekes at det er mye mer hopp fra det ene til det andre i Kunnskapsløftet og det er mindre dybdelæring kontra tidligere planer. Det kom ikke frem noe om utfordringer tilknyttet *tilpasset opplæring*. I intervjuet kom det frem som en utfordring å finne rett nivå. Kjennetegn er fagspesifikk teoretisk tilnærming og mindre frihet. Prioriteringene synes satt av andre en pedagogen og en fortvilelse og bekymring uttrykkes om alt for teoribasert læring fremfor praktisk. Den praktiske eleven blir styrt til å være en del av et teoretiske samfunn og dermed mistes noe hos den praktiske eleven. Noen kvalitetssikring eller form for vurdering for læring var ikke med i denne delen av observasjonen, men det var noe som kunne hatt et fokus.

Under arbeidsmetoder kom pedagogene med praktiske eksempler fremfor teori eller metode. Det støtter «Ungdomstrinn i utvikling» som retter fokuset mot mer varierte arbeidsmåter. Det kunne være interessant å undersøke ved en annen anledning hvordan lærebokas fokus er mot praktisk og variert arbeid. Kvaliteten ved bøker må vurderes før innkjøp.

Pedagogene gjorde nettopp slik de kritiserte elevene for, de leitet spesifikt etter informasjon fra internett og plukket her og der for å kunne tilfredsstillere ressurslærer.

Som forsker var det ikke aktuelt å observere hvordan pedagogene håndterte læreplanmålene før et nytt emne. Pedagogene viste erfaring og en kompetanse. Jeg mener de gjør gode valg ut fra lærebøker og tar individuelle hensyn. Men de utfordres og har stor arbeidsbelastning.

Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra i fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006:33)

Dette er utfordringer som pedagogene står ovenfor og må ta stilling til i undervisninga. Pedagogene gjør personlige valg ut fra sin lærerprofesjon.

Erfaringsdeling synes å være nyttig og tidsbesparende for pedagogene, gir variasjon for eleven.

Hvordan man skal tolke hver enkelt pedagogs uttalelser i en observasjon uten å kunne stille noen dypere spørsmål er noe utfordrende som forsker. Intervjuene vil gi meg som forsker en bedre anledning til mer spesifikk og detaljert informasjon. Åpne spørsmål vil gjøre at pedagogene står friere som informant til studien.

5.2 Oppsummering observasjon

Elever skal oppleve et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven §9a-1) Kontinuitet i ei variert gruppe, noe klasseledelse legger vekt på.

Læreplanmålene som arbeidsgruppa vektla bidrar til å oppfylle skolepolitiske dokumenter fra Opplæringsloven. §1-2, og læreplanverkets generelle del:

«Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden(...)»

Utfordre alle på sitt nivå og motivere er en utfordring. Det krever god kjennskap til elevene om hvor eleven ligger som grunnlag for *motivasjon* og *anerkjennelse*.

En god og kontinuerlig sammensetning som grunnlag for gode relasjoner settes stadig på prøve. Hver elev skal ha utfordringer og det kreves struktur og forutsigbarhet, noe som kjennetegnes ved god klasseledelse vedrørende pedagogens lederstil som skal sikre at fokuset er på læring. (Nordenbo, 2013)

Likeverdig, inkluderende og *tilpasset opplæring* er overordnet.

Strukturerte undervisningsopplegg opparbeidelse gode relasjoner og gir muligheter for læring.

Kognitiv læringsteori baserer seg på at læring skjer ved at vi mottar stimuli. Kunnskapsløftets læreplanmål må tolkes bredt og oppfylle formålet. Språket er for svulstig i planen og lærebøkene blir for krevende i språket er kritikken i observasjonen. Utfordringen er å gi læring

i et fellesskap som skaper sammenheng mellom kommunikative, sosiale og kognitive ferdigheter.

Selve begrepet *tilpasset opplæring* benyttes ikke av pedagogene direkte. Men de støtter læreplanmål og Opplæringsmål og viser vilje til å følge skolepolitiske dokument og variere arbeidsmåter. Usikkerheten kan tyde på at de mangler en kompetanse rettet spesifikt mot begrepet «formålet i faget».

Piaget fremhevet viktigheten av «at elevene må få oppgaver knyttet til «grensen av deres erkjennelsesområde» (Imsen, 2005) Elevene tilegner seg ulike holdninger, ferdigheter og kunnskap i fellesskap med andre». Alle skal ha en forventning om å strekke seg etter mål.

Pedagogene finner strategier og gir uttrykk for å ha økt erkjennelse. De skaffer seg kunnskap om ulike arbeidsmetoder.

Dette sammenfaller også med rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (Norge, 2009) som retter fokuset mot «*en større frihet både med tanke på arbeidsformer, i organiseringen og med tanke på mer varierte opplæringsarenaer*»

Pedagoger anvender mye tid på å bli kjent med elever. De investerer i muligheten for å identifisere elevenes behov og øker sjansen for å gi en *tilpasset opplæring*.

5.3 Drøfting av funn fra intervju

Informantene har gjennom kollegabasert kompetanseheving hatt samlinger og utprøving, i tillegg kollegabasert veiledning hvor tre ressurslærere har gitt ulike oppgaver som grunnlag for diskusjoner og erfaringsdeling. Tips og ideer har pedagogene kunne delt med hverandre. Arbeidet ble noen ganger presentert i plenum og noe ble erfaringsdeling. Hvordan dette har blitt praktisert er styrt av ressurslærernes måte å gi oppgaver på.

I «Ungdomstrinn i utvikling» legges det vekt på mer varierte og praktiske arbeidsmåter som informantene viser til i intervjuene. Under begge intervjuene kom det frem at store deler av organisering og planlegging av undervisningen handler om god organisering og planlegging. Noe de savner er bedre styrt fra ledelsen.

I litteraturen omtaler Nes (Nes, 2013) lærerens betydning for en inkluderende og god skole og bruker lærer og spesialpedagog som begrep når undervisningspersonale omtales. Hun refererer til prosjektet «The Teacher Education» (TE41) og deres oversikt over hvilken kompetanse en spesialpedagog bør inneha:

- -lærerens evne til å verdsette elevenes ulikheter og forskjeller i hvordan de lærer
- -viktigheten av å være en støttende lærer for alle elever
- -læreren må se viktigheten av samarbeid med andre lærere
- -læreren må selv være lærende og ha et reflekterende syn på sin egen lærergjerning

Intervjuguiden og transkribering av intervjuene er presentert som vedlegg bak i oppgaven. Det er bare overskriftene og ikke de detaljerte spørsmålene i intervjuguiden som gjengis fra intervjuene.

1: Bakgrunnen til informanten:

Funn viser at begge pedagogene hadde nesten 20 års erfaring som pedagog i skolen med noe etterutdanning i form av årsheter. Dette viser at de begge hadde spesifisert seg etter ønsker og interesser. Ifølge Makarenko er det ikke behov for spesialister i skolen, men engasjerte pedagoger med bred kompetanse og et helhetsperspektiv (Halvorsen, 2017)

Begge pedagogene hadde også tidligere arbeidserfaring tilknyttet vikariat i studietiden fra praktisk arbeid. Dette hadde bestått av oppgaver tilknyttet veiledning og service og de hadde erfaring fra mellommenneskelige relasjoner i pleie og omsorg. Som pedagog er dette på mange måter erfaring tilknyttet en omsorgsrolle og relasjonskompetansen som pedagogen må inneha. Den definerer Spurkeland (2011) som: *«ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker».*

Sett i relasjon til skolen befinner eleven seg mange timer av en dag på skolen og pedagogen kan bidra og oppfattes en viktig veileder og rollemodell tilknyttet støtte og ikke bare pedagog. Erfaring fra omsorgsykket styrker jobben. Hos enkelte elever kan det tenkes å relateres til at pedagog kontra foresatte til tider kan være en «erstatte» for den/de voksne i hjemmet. Med en

erfaring fra tilrettelegging, tilhørighet i fellesskapet og det å kunne se individuelle behov bli en styrke samtidig som det skal tas hensyn etter elevens behov.

Som pedagog oppleves en skolehverdag preget av ulikheter, det være seg elever med emosjonelle utfordringer eller andre ulikheter og utfordringer. Å komme i en posisjon for læring hos alle elever kan by på utfordringer. Når pedagoger har erfaring knyttet til ulike mellommenneskelige relasjoner og omsorgserfaring kan den type erfaring også brukes for å ivareta og støtte elever. Knyttet dette til Makarenkos pedagogikk hvor han la vekt på at ungdommer, foreldre og lærere kan være modeller, og at de må være seg dette bevisst. Man må være et anstendig menneske for å påvirke unge i ønsket retning. Marenko påpekte at mennesket har mange behov som må dekkes, og mange potensialer som kan realiseres. Pedagogen må derfor beherske en rekke ulike metoder og ofte anvende flere av disse i kombinasjon. Det støtter den allsidigheten og relasjonskompetansen en pedagog må inneha. Du kan egentlig ikke si nei til noe, en arbeidsinstruks er sammensatt.

«Ungdomstrinn i utvikling»

Her la informantene vekt på at de satte pris på en satsning også på ungdomstrinnet siden det hadde vært en fokus på barneskolen med «tidlig satsning». Videre var de positive på at «Ungdomstrinn i utvikling» vektla det lokale og nære. På den måten ble det relatert til det miljøet og den tryggheten det er i å samsnakke og opparbeide en delingskultur med kollegaer. I tillegg var det å ha kollegaveiledning og på den måten be om spesifikk observasjon på enkeltområdet en trygghet for mennesker du har en relasjon til. Klasseledelse legger vekt på faglig trygghet og god planlegging i skoletimen og med fokus på innledning og avslutning av en arbeidsøkt sammen med et faglig innhold.

Informanten mente også at «Ungdomstrinn i utvikling» føyer seg inn i rekka av ulike satsningsområder og påpeker viktigheten av at som alt annet må det til en god oversiktsplan for arbeidet, en aktiv ledelse og en arbeidsprosess over tid. Forutsigbarhet, passe mengde med krav og forventninger om å få til støtter dette. Det kan tenkes at pedagogene kunne hatt større utbytte med en god fremdriftsplan med mål og dermed kunne ser mer nytte av prosjektet.

Kunnskapsløftet

Funnene viser at den ene pedagogen «Margrete» la mer vekt på mål og lot læreplanen være mer styrende i utarbeidelse av arbeidsmåter enn pedagog «Kari». Læreplanen er forpliktende.

Sosial læringsteori bygger på at individet lærer i en sosial kontekst og at mennesker lærer av hverandre. (Bandura, 1997)

Når den sosiale læringsteorien viser til både den behavioristiske og den kognitive læringsteorien med ytre påvirkning og respons sier det noe om hvordan dette påvirker læring hos eleven.

Informant «Margrete» nevner at hun har blitt mer fokusert på mål og varierte arbeidsmetoder, det har ikke «Kari». I den sammenheng vil det med varierte arbeidsmåter tvinge seg frem. En naturlig kontekst hvor elevene må samhandle ut fra de valgte arbeidsmåtene fra klassens pedagog. Informantene vil på den måten påvirke eleven til å øke og redusere den individuelle motivasjonen og mestringen «self-efficacy» (Bandura, 1997). Ved å ha en tro på egne ferdigheter og handle deretter i ulike situasjoner for å oppnå resultater og mål som settes for hvert enkelt individ. Troen på at en klarer, hvor hardt en prøver og ønsker for hva eleven forsøker å oppnå, former selvtilliten. Det er selve handlingen og troen på at elevene selv kan utføre handlingene som Bandura vektlegger (ibid) Det kan føre til at målene som vektlegges oppnås jfm. Stortingsmelding nr. 31. («Kvalitet i skolen,» 2008)

Struktur og klare mål vil avhjelpe pedagogen og innlede til nytt emne og synliggjøre mål for elevene. Det støttes av klasseledelse og det kan omtales at det vil øke elevens læring.

Informanten mente at satsningsområdene var viktige, men sier ikke hvorfor. Noe forsker kunne spurt etter:

«... det er viktige satsningsområder og jeg føler de har trukket ut de viktigste områdene.»

Ungdomstrinnsatsningen og arbeidsmåter:

Datamaterialet viste at informantene vektla variasjon i arbeidsmåter og at de trengte påfyll av arbeidsmåter. Det hadde vært nyttig i gruppediskusjoner at man la grunnlag for den delingskultur og tok med seg utvalgte arbeidsmåter og gjorde til sitt.

Utfordringen kunne for den ene pedagogen være tid. Pedagog «Margrete» skrev om engelske tekster for å nå alle elever på sitt nivå. Det krevde tid til forberedelse og for gjennomføring. Noe som kunne bidratt til bedre differensiering og avhjelpe pedagog på tid var om lærebøker kunne ha nivåtilpasset bøker på alle trinn og i alle fag. Da hadde repertoaret for nivådeling i utvalg av tekst vært bedre.

Det var det ikke alle elevgrupper pedagog «Kari» følte seg trygg på å jobbe mye praktisk. Ressurslæreren jobbet mer praktisk og variert ved små oppgaver tilknyttet emner og kortere sekvenser med skifter hyppigere over tid.

Elever som strever uttrykte en større glede og større grad av iver når de jobbet med praktiske oppgaver. At elever lærer bedre med variasjon tyder dette på. På den annen side kan ulike pedagoger i en klasse være tilstrekkelig variasjon over tid.

Rammebetingelser som mer tilgang på PC hemmet noe av arbeidet for å variere, men alt i alt var det hva pedagogen la opp til som ga utslag i valg av arbeidsmåter. Pedagogene kan påvirke ledelsen til mer innkjøp.

Ressurslæreren la vekt på at siden hun hadde grepet muligheten for etterutdanning når den kom så hadde det bidratt til at hun hadde fornyet seg i fag på interesseområder som hun likte. Om det var denne etterutdanningen eller kollegabasert utviklingsarbeid med delingskultur som hadde bidratt til at hun i større grad varierte arbeidsmetoder var hun usikker på. Hele tiden la hun vekt på at hun likte læringsprinsippene som hang igjen som er en rød tråd fra hennes grunnutdanning fra lærerskolen med Deweys «learning by doing» - «lære ved å gjøre det!»

Med den erfaringsbaserte læring som den ene informanten «Margrete» omtalte da de jobbet med 2.verdenskrig baserte det seg på en systematisk aktivitet. Det er ikke ensidig fokus på aktivitet alene som skaper erfaring, det må til en intellektuell refleksjon og dette la de vekt på ved framlegg og med arbeid over tid. Her prøves den kunnskapen eleven har, men må tilegne seg å prøve nye arbeidsmåter og nye problemer må løses. Gjennom refleksjon og bearbeiding aktiviseres tidligere kunnskap i et sosialt fellesskap med elevene du samarbeider med i gruppa. I presentasjonen kan informantene fortelle om kreative framlegg med «talk-show», framlegg eller andre kreative uttrykk med det mål å formidle sin kunnskap og læring til resten av klassen.

«....det er når elevene kan delta og være aktive, både muntlig og praktisk. Og når du gir oppgaver hvor elevene føler at det er når de kan jobbe praktisk og de forstår oppgavene og føler at de kan mestre oppgaven så er det veldig positiv og god stemning.»

Klasseledelse:

Med faste grupper gjennom året på 8. trinn hadde pedagogen erfart tryggere elever med kjente grupper. Videre var det å ha en bevisstgjøring og gruppediskusjoner i kollegiet et godt grunnlag for å variere arbeidsoppgaver og oppleve en trygghet når de som pedagog utfordret seg på nye oppgaver.

Klasseledelse vektlegger forutsigbarhet, gjentakelser og trygghet og rammer som grunnlag for læring. Faste grupper gir trygghet og gode rammer for læring.

Positivt støy i læringsaktiviteter ble vektlagt av «Margrete», mens det ble nevnt at det kunne være en utfordring å få elevaktiviteten til å være fokus på læring hos «Kari». Det krevde en større grad av forberedelser og tilrettelegging i forkant for å oppnå læringsfokuset elevaktivitet i praktisk arbeid. Elevene uttrykker ønske om mer aktiviteter. Selv om pedagogen følte hun gjentok seg selv med praktiske oppgaver ga elevene uttrykk for å ville det noe som gjorde at hun ofte brukte arbeidsoppgaver hvor det var vektlagt praktisk tilrettelegging. Elevene var glade og viste interesse noe som ga henne motivasjon. Dette er elevmedvirkning og demokrati.

«Spesielt de som har utfordringer med lesing og skriving. Men også andre elever, praktisk arbeid er så absolutt en fin måte å lære på.»

Noe som kunne hemme mer variasjon var tilgang på digitalt utstyr, der var det lite utvalg av mikrofoner og opptaksutstyr. Dermed var det gjerne det pedagogen selv lagde med «klipp og lim» som ga grunnlag for noen av arbeidsmetodene som ble valgt. Tid blir her en utfordring, men noe av denne type oppgaver som er klippet kan gjenbrukes.

Tilpasset opplæring og «Ungdomstrinn i utvikling»

Pedagogene kjente til begrepet og klarte å knytte det til skolepolitiske dokument ved at de la vekt på at tilpasset opplæring skulle nå alle uansett nivå, både faglig og sosialt. De la også vekt på grunnleggende prinsipp fra klasseledelse om at det skal stilles krav og forventninger om at alle elever skal få til når det er tilrettelagt.

For å ivareta en tilpasset opplæring valgte de å presentere fagstoffet på en sån måte at det som skulle læres måtte være tilgjengelig for alle. Dette ga behov for tid og det var ikke alltid at pedagogen hadde anledning til å skrive om tekst eller tilrettelegge slik at alt til enhver tid ble optimalt. En måte for å skape variasjon og hvor det ble gjort et valg for å nå alle var høytlesing og felles begrepsavklaring. I tillegg ble det valgt variasjon i timen, ikke kun en aktivitet. Variasjonen var da knyttet til lyd og bilde med små filmsnutter eller illustrasjoner. Pedagogen knyttet «Ungdomstrinn i utvikling» til en bevisstgjøringseffekt med utarbeidelse av varierte arbeidsmetoder når flere i kollegiet samarbeidet over tid:

«Jeg tror at all skoleutvikling vi jobber med har en effekt. Det blir en bevisstgjøringseffekt. Så selv om jeg ikke selv kan peke direkte på at det er noe jeg gjør annerledes så er det nok noe som bidrar til at noe endres. I utgangspunktet tror og mener man jo at man gjør en god jobb. Det vil ikke si at man vegrer seg fra å ta imot tips og gjøre forandringer. Ei slik endring vil ta litt tid. Jeg plukker jo med meg litt tips og råd her og der.»

Det opplevdes hos pedagogene som utfordrende med store sprik i elevgruppa på nivå. Der hvor man nådde de sterke, oppfattet pedagogen det som om den ikke nådde hos de svake og omvendt. Da ble opplevelsen å nå et utvalg av de som lå i mellomsjiktet i klassen. Pedagoger kan uttrykke bekymring til ledelsen og oppnå mer voksentetthet.

«Generelt så er jo tilpasset opplæring utfordrende når du får et stort sprik i ei elevgruppe. Legger jeg meg som lærer nivåmessig midt på treet så vil verden de svake eller de sterke få noe ut av det som foregår. Kanskje bare de få som ligger i midten. Som tilpasset opplæring kan vi fort som lærere tenke at det skal være for de svakeste. Men tilpasset opplæring handler jo om å tilpasse for alle, også de sterke. De kan man jo fort glemme for de er gjerne rolig og tar bare imot.»

En pedagog må se eleven som et helt menneske, ikke bare en skoleelev i mengden. Hver og en er unik. Læreplanen påpeker å se hele mennesket.

Ved en arbeidsmåte hvor elevene samarbeider i gruppe skjedde tilpasningen og regulerte seg av seg selv. Pedagog «Margrete» viste til at det i gruppearbeidet om 2. verdenskrig skjedde dette:

«Vi ser jo det at det er elever som er typisk praktiske som har styrt arbeidet med å bygge modellene av båter og bygg, mens det er de typisk teoretikerne og som har regnet om målestokk og vise beregninger. Det blir jo på en måte tilpasset opplæring.»

6 Oppsummering

Problemstillingen i studien:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Forskningsspørsmålene:

- 1: Er det noen *pedagogiske mål* fra Kunnskapsløftet som løftes mer frem etter arbeidet med «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 2: Er det noe ved *tilpasset opplæring* som ivaretas bedre etter «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 3: Er det noen *arbeidsmåter* som brukes mer nå enn før «Ungdomstrinn i utvikling?»
- 4: Opplever pedagogen en større *faglig mestring* og *motivasjon* blant elevene etter «Ungdomstrinn i utvikling?»

Studien viser at «Ungdomstrinn i utvikling» har fremhevet fokuset i kollegiet om en mer variert og tilpasset opplæring. Skolepolitiske dokument legger vekt på pedagogiske mål tilknyttet varierte og praktiske arbeidsmåter. Behovene for variasjon ses i sammenheng med målsetningen om en større faglig mestring og motivasjon på ungdomstrinnet.

6.1 Oppsummering om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring nevnte pedagogene som utfordrende. Nivåtilpasning var tidkrevende og vanskelig. Ved praktisk arbeid var en del elever selvhjulpne og det ble rom for å møte elevene på en annen måte i skolehverdagen. Elevene kunne utfordres på flere områder og utvikle kompetansen på andre måter i relasjon med andre. Det samsvarer med læringsteorier hvor elever drar nytte av hverandre.

Basert på funn og teori viser det seg at praktiske og varierte arbeidsmåter fremmer aktivitet. Tilpasset opplæring understøtter dette. Mine informanter la vekt på at varierte arbeidsmåter ga naturlig tilpasning elevene mellom. Disse målene bygger på tidligere erfart kunnskap (Piaget) Erfaringsbasert læring kjenner vi fra Dewey «*learning by doing*» Arbeidet informanten refererte til var et arbeid basert over tre uker basert på teori om andre verdenskrig. Praktiske arbeidsmåter var å bygge en av farkostene (fly, skip) fra andre verdenskrig. Disse oppgavene ble gjennomført både praktisk og teoretisk. Målestokk og beregninger ble utført og ble virkelighetsnært. Eleven fordelte oppgaver og tilpasset dermed på egen måte. Det kan tenkes at knapphet på ressurser er en enkel måte å klare å tilpasse på som gagnar flere.

6.2 Oppsummering arbeidsmåter

Informantene i undersøkelsene opplevde et større fokus omkring arbeidsmåter i det kollegiale læringsbaserte satsningsområdet. De opplevde en trygghet i arbeidsmåtene de benyttet og de brukte nye. Innspill og erfaringsdeling fra kollegaer i kompetansehevinga bidro til at noen nye arbeidsmåter ble forsøkt og tilpasset egen praksis. Det kan tenkes at de motiveres til å erfaringsdele mer fremover.

Tilrettelegging av arbeidsmåter tok tid i forkant av skoletimene, men bidro til at pedagogene i større grad kunne løsrive seg og være mer en veileder i klasserommet.

Tverrfaglig samarbeid i større prosjekt opplevdes som god variasjon og stor nytte for læring. Pedagogene opplevde en større trivsel hos de fleste elevene ved praktisk arbeid. Faste grupper ga forutsigbarhet, gode rammer, og trygghet. Elevene fordelte arbeidsoppgavene naturlig og viste sine styrker og svakheter. De sterke teoretikerne bidro der de hadde størst kompetanse og

praktikerne valgte det de var gode på. Samarbeid og variasjon skapte trivsel og bidro til mindre uenigheter blant elevene.

Pedagogene var usikre på om det var «Ungdomstrinn i utvikling» som bidro til at de valgte de arbeidsmåtene de gjorde eller om det var etterutdanning og erfaring. Deweys læringssyn med fokus på erfaringsbasert arbeid lå til grunn. Variasjon ble av elevene betegnet som positive og ga en opplevelse av mestring. De ga uttrykk for at det er den anerkjennelsen det var å få et resultatet som motiverte på mange måter. Læring med praktiske aktiviteter ga mestring. Dette er i tråd med ytre og indre motivasjon for læring. Belønning motiverer for ytterligere innsats og oppleves positivt av den enkelte.

I praktisk arbeid kan elevene sette seg mål og organisere eget læringsarbeid. De gjennomføres i gruppe eller individuelt med en større frihet enn tradisjonell undervisning. Det støtter teori om å sette mål og jobbe for å nå dem.

6.3 Oppsummering anerkjennelse, mestring og motivasjon

Deltagelse i variert arbeid mente pedagogene at viste en utvikling i sosial kompetanse som grunnlag for læring. Det er ikke lett å måle, men pedagogenes opplevde elevene som deltagende og med mestring i fokus. Baserte ut fra hva elevene de sa og hva de gjorde. God læringsaktivitet viste en sammenheng mellom læring og mestring.

Det er sammenheng mellom målsetting, mestring og motivasjon. Tydelige rammer gjennom forventninger i klasseledelse ga elevene en tro på egen evne som grunnleggende «self-efficacy». Å se andre elever mestre kan også bidra til å sette seg mål og ha tro på å klare det samme selv. Banduras begrep om «self-efficacy» beskriver hvordan elevene har evne til å kontrollere og påvirke de situasjoner de befinner seg i. Dette forklarer også det behavioristiske synet på motivasjon, en ytre belønning i ros og anerkjennelse fra medelever og pedagog.

7 Avslutning og konklusjon

Ved hjelp av en systematisk empirisk kvalitativ undersøkelse har jeg belyst dette emnet ut fra problemstillingen:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder varierte arbeidsmåter?

7.1 Formålet med oppgaven

Formålet med masteroppgaven var å gi en innsikt i det kollegabaserte nettverket «Ungdomstrinn i utvikling», og på den måten hente informasjon fra pedagogene om de har endret sitt fokus i skolehverdagen. Studien skal være et bidra til å hjelpe oss med å forstå hvordan arbeidsmåter kan tilpasses elevene.

Gjennom forskningsarbeidet er det pedagogens stemme som kommer frem. De har gjennom observasjon og intervju bidratt til at deres erfaringer fra skolehverdagen har kommet frem. Pedagogene har formidlet hvordan «Ungdomstrinn i utvikling» har påvirket deres valg av arbeidsmåter. De har også bidratt med sine erfaringer omkring *Kunnskapsløftet, klasseledelse og tilpasset opplæring*.

7.2 Oppsummering av oppgaven

Innledningsvis ble masteroppgavens tema redegjort før formålet, problemstillingen og temaets aktualitet ble presentert. Teorikapittelet la vekt på pedagogens arbeidsoppgaver og utfordringer. Læring er en sosial prosess og oppgaven omfatter flere sider omkring *tilpasset opplæring* som lovbestemt rett. *Anerkjennelse, mestring og motivasjon* er også sentralt i teorien og senere i analysearbeidet. Kvalitativ metode ble benyttet for å besvare problemstillingen. Metoden er presentert og det er vurdert i hvilken grad undersøkelsen var valide og reliable. Funn og analyse diskuteres ved en narrativ struktur før det trekkes konklusjoner.

7.3 Valg av teori og metode

Teorivalget ble gjort på bakgrunn av problemstillingen og deretter ble intervjuguide etablert og avtaler for observasjon og intervju gjort. Observasjonen avdekket et behov for spørsmål om Kunnskapsløftet i intervjuet og ble føyet til. Gjennom arbeidet med masteroppgaven oppdaget jeg at min teori bare er en veldig liten del av forskning som er gjort innen *tilpasset opplæring* og læringsteori. Jeg antar at et videre og brede teorigrunnlag ville gjort det mulig å drøfte alle funn i flere perspektiver.

Problemstillingen bidro også til valg av forskningsmetodene, jeg var opptatt av mine informanter skulle svare fritt og åpent. På denne måten var observasjon en fin måte innledningsvis før kvalitativt forskningsintervju ble brukt. Metodevalget opplevde jeg som hensiktsmessig for oppgaven. De bidro til at emnene *Kunnskapsløftet*, *arbeidsmåter*, *tilpasset opplæring* og *klasseledelse* i «Ungdomstrinn i utvikling» ble representert i oppgaven. Det er grunn til å tro at de totalt seks pedagogene fra observasjon og intervju representerer en stor andel pedagoger tilknyttet «Ungdomstrinn i utvikling»

7.4 Oppsummering av funn

Analysearbeidets resultat viser at pedagogene viser stor vilje til å variere arbeidsmetodene ut fra de ressursene de har. Pedagogene ga uttrykk for at de selv trivdes bedre i klasserommet når det var god og positiv læringsaktivitet. Når lydnivået økte var ikke det å oppfatte som negativt. Aktivitetene var positiv læringsaktivitet ved at samtalene dreide seg om fagtemaet de var inne i nå.

Observasjonen viste at pedagogene kjente til og viste vilje til læringsmål, men at formål i faget var mer ukjent. Arbeidsmåter ved at elevene skal sortere det de leser er skoletimer som krever tydelig klasseledelse, mål og struktur. Pedagogene gjør gode valg basert på erfaring og kompetanse i å håndtere elevgrupper og knytte det til mål og fag. Det er en erkjennelse at skolen har behov for erfaringsdeling og systematisk arbeid over tid av evidensbasert kunnskap.

Det er grunn til å tro at informantene i intervjuet, med sin bakgrunn fra omsorgsyrke og service, kom godt med i skolehverdagen. Den er sammensatt og preget av å ta raske og mange valg. Ungdomstrinn i utvikling føyer seg inn i rekken av gjøremål og en helhetlig plan over fremdrift hadde vært nyttig. Det er å anta at dersom informantene innledningsvis fått vite noe om nytten

av «Ungdomstrinn i utvikling» kunne det gitt en større iver og motivasjon for satsningsområdet. Pedagogene ga uttrykk for at erfaringsdeling var nyttig.

Informantene i intervjuet kjente begge godt til hva *tilpasset opplæring* er, men de hadde noen utfordringer i arbeidsmengde for å klare å utøve den slik de ønsket. Arbeidsmåtene mente de var varierte og synes ikke «Ungdomstrinn i utvikling» hadde tilført dem noe i så måte. Kollegialt samarbeide ble fremhevet som positivt.

Tilbakemeldinger fra elever opplevde de som nyttig og det var styrende for videre valg av arbeidsmåter. God stemning var en indikator for god læring.

Alle disse funnene bidrar til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i masteroppgaven og gir et innblikk i hvordan pedagogene opplever skolehverdagen i møte med elevene. Ut fra pedagogenes svar som informanter i observasjon og intervju fikk jeg tilstrekkelig informasjon til å svare på problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg vil allikevel påpeke at påfølgende intervju og flere observasjoner etter en analyse kunne gitt meg som forsker enda mer utfyllende svar og flere funn. Samtidig kunne det bidratt til å kvalitetssikre de funn jeg her viser til ytterligere.

7.5 Videre forskning

Dersom dette forskningsarbeidet skulle utforskes videre ville jeg sett nærmere på hjem – skole samarbeid som grunnlag for læring. Emnet kunne vært utvidet ytterligere med å relateres til det flerkulturelle. Oppfølgingsintervju ut fra analysen kunne vært utgangspunktet. Elever kunne også vært intervjuet. De som var nært knyttet til «Ungdomstrinn i utvikling» kunne intervjues for å se om de så noen endring før og etter den kollegabaserte satsningen. Det kunne også vært interessant å se på om andel elever som valgte praktisk utdanning på videregående skole hadde økt etter endt satsning på «Ungdomstrinn i utvikling». Nye intervjuer etter analysen kunne basert seg på både foreldre og elevers opplevelser og erfaringer. Da kunne mistrivsel og trivsel komme frem enda tydeligere.

Mine refleksjoner underveis i dette masterarbeidet baserte seg på elementer omkring læring og hjem –skole samarbeid med foreldre. Jeg tenkte underveis også på om praktiske lekser kunne vært innlemmet som en del av hverdagen for mer motivasjon, anerkjennelse og mestring.

7.6 Avsluttende konklusjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

Bidrar «Ungdomstrinn i utvikling» til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?

Pedagoger opplever kollegasamarbeid som nyttig erfaringsdeling og det gir rom for erfaringsutveksling, men det må ha en god struktur og tid. Tilpasning er tidkrevende. Bruk av tid er en utfordring for tilpasning av arbeidsmåter for den enkelte elev. Variasjon er hensiktsmessig og positiv respons fra elevene på praktisk arbeid kan styre pedagogens valg av arbeidsmåter. Læringsarbeid i fellesskap bidrar til godt læringsmiljø dersom det er tydelig struktur og mål for arbeidet gjennom klasseledelse.

Informantene uttrykte at Kunnskapsløftet brukes i varierende grad, men er sammen med skolepolitiske dokumenter en god støtte for kvalitet i arbeidet. Pedagogene opplever at praktisk arbeid gir mestring og motivasjon blant elevene. Teoretisk arbeid må ha tydelig struktur og systematisk målsetting. Da kan pedagogene opptre mer som veiledere og tilpasningen kan til en viss grad regulere seg selv.

Kompetansehevende tiltak er som oftest ment å skape en viss endring over tid. Det å bli pålagt en endring kan medføre en viss skepsis i et kollegiet og virke demotiverende i en hektisk hverdag preget av planlegging og mellommenneskelig oppfølging. Til tider kan det være ganske krevende relasjoner også. Pedagoger er en del av en utdanningsinstitusjon med et samfunnsoppdrag. Vi skal drive opplæring hos elever med ulike behov. Dette skal tilpasses i et samfunn som stadig er i endring.

Samfunnet er i endring og alle skal integreres, en skole for alle. Pedagoger må også endre praksis når samfunn og elever forandrer seg. Relasjonelt er de ulike elementene i skolen integrert i en helhet hvor kompetansen har som mål å fokusere på relevante aspekt med det mål

å fremme læring. Gjennom tilpasset opplæring skal alle elever gis et tilbud og en mulighet for å kunne videreutvikle ferdigheter og sine kunnskaper.

Det å kunne se at enkeltelever lot seg engasjere på en annen måte når undervisning og aktiviteter var praktisk rettet ga en ytterligere motivasjon blant pedagogene. Det ga både styrke og vilje til å søke ytterligere etter ulike varierte arbeidsmåter med i litteratur og i kollegiet.

Undersøkelsen viser også at det i et kollegabasert kompetansehevende arbeid er nødvendig at pedagogenes evaluering høres underveis i arbeidet for spesifikt å kunne rette skoleutviklingsprosjekter i den retning av det føles nyttig og utviklende.

Ressurslærer ga uttrykk for at det hadde vært gode og lærerike kurs og at dette var noe som var såpass nyttig at de kunne vært en bedre helhet om ressurslærerne hadde delt dette i kollegiet, noe jeg oppfattet det som at de ikke hadde gjort.

Trivsel blant elevene ved å se mestring og glede ga ytterligere motivasjon i læringsaktiviteter mente pedagogene. Tilbakemeldinger fra elevene likeså.

Som nevnt overfor om videre forskning kunne det vært interessant å høre elevens stemme ved å intervju en gruppe elever før, underveis eller etter for å undersøke om de hadde opplevd noe endring etter pedagogenes kompetanseheving i «Ungdomstrinn i utvikling». Det kunne også vært interessant å forske på om «Ungdomstrinn i utvikling» ga grunnlaget for at en større andel elever fra ungdomsskolene velger en yrkesfaglig tilnærming etter denne satsninga.

Når det gjelder politiske vedtak vedrørende kompetanseheving kan det synes som om denne studiens informanter legger til grunn at de er usikre på om det er kompetansehevinga som har påvirket valg av arbeidsmåter.

Det kan virke påfallende at det kun er et lite knippe ressurslærere som får dra nytte av gode kursdager og at det hadde vært mer tilfredsstillende dersom flere av pedagogens på arbeidsplassen kunne ha fått anledning å ha en tilstedeværelse på denne type forelesninger slik at det i hele læringsinstitusjonen var en bedre flyt og samhandling omkring satsninga.

Det kunne vært spennende å sammenligne ulike skoler i ulike kommuner for å se om de har ulik praksis i ulike deler av landet i forhold til hvordan møtevirksomhet, samarbeid og informasjon påvirket fremdriften og nytten i prosjektet.

Alt tyder på at det er behov for ytterligere systemarbeid og at hver enkelt pedagog har mange gode pedagogiske arbeidsmåter.

Foresattes rolle er ikke trukket frem her, men foreldrenes kompetanse og besteforeldre, vaktmester ble brukt. Praktisk kompetanse hos en pedagog favner mange fag. Foreldre har et ønske om å være engasjert i elevens hverdag og kan bidra, det kan spilles mer på dem der det er mulig.

Arbeidet i skolen er sammensatt og krevende med en langt større grad av varierende elevgrupper. Dette viser at pedagoger som viser faglig trygghet og en støttende autoritet i møte med eleven er grunnleggende i norsk skole. Det skaper grunnlag for et samfunn hvor demokrati og et positivt læringsmiljø er viktig for et tilpasset skoleløp for den enkelte.

LITTERATURLISTE

Andersen, E.L., Sælleg, H. & Haslekås, H. (2010): *LIMM. Meningsfylt lesing for elever med forståelsesvansker*. Grimstad: Songvaar Vekst AS

Backmann, K & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Befring, E (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norsk Samlaget.

Christoffersen, L & Johannessen, A: 2012: *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag

Alvesson, M & Sköldberg, K (2008). *Tolkning og reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.utg.) Lund: Studentlitteratur.

Backmann, K & Haug, P: (2006): *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda. Møreforskning.

Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan*. Lund. Studentlitteratur.

Berg, G.D. og Nes, K (Red.) (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. Vallset: Opplandske bokforlag

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels forlag. Danmark.

Buli-Holmberg, J & Ekeberg, T.R (2016) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Burden, R.(2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr Publishers.

Bråten, I og A.C. Thurmann-Moe: (1996) *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*. I: Bråten, I (red). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske.

Dalland, O: (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg) Oslo: Gyldendal akademiske.

Damsgaard, H.L & Eftedal, C: (2014) *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.

Stortingsmelding 22: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=stortingsmelding%2022%202010>

Dalen, Monica: (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, Olga: (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag AS

Engen, T. O. (2004). *Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn*. I Solstdada, K.J. Engen, T. O. (r.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling L: *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm

Drugli, M.B (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk* (2.utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hattie, J (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge.

Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag.

Håstein, H & Werner, S (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Haustätter & Lie, (2010) *Spesialundervisning i skolen*.

Hofset, Arnold. (1995): *Pedagogikk for videregående skole og voksenopplæring*. Universitetsforlaget. Oslo

Honneth. A. (2008) *Kamp om annerkjennelse*. (2.utg). Oslo: Pax

Imsen, Gunn (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn (2014) *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, J (2013) Axel Honneth. *Annerkjennelse, danning og utdanning*. I Straume I.S. (red.) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendals akademiske

Johannesen, A. og Tufte, P.A og Christoffersen, L: (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo.

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

Kleven, T.A, Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogiske forskningsmetoder. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2007) *Didaktisk arbeid*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

M87 referanse, Mønsterplan 1987

Nes, K. (2013): *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Padeia (5)

Nes K. & Strømstad, M: (2001) *Inkluderingshåndboka*. Oplandske Bokforlag. Vallset

Nordahl, T & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Nordenbo, S.E (2011). *Forskning i klasserumsledelse*. *Kvan*: Tidsskrift for læreruddannelse og skole, 31(90), 17-31.

Nes og Berg(2010) *Temaets aktualitet* Fl.

Overland, T (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og felleskap*. Utdanningsdirektoratet.

Overland, T., & Nordahl, T (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale,S og Brinkmann,S: *Det kvalitative forskningsintervju* 3. utgave 2015. Gyldendal akademiske

Ungdomstrinnsatsningen:

<https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/udanningsdirektoratets-innledning-om-satsingen-og-om-klasseledelse.pdf> (sist besøkt 20.02.2018)

«Ungdomstrinn i utvikling: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Stortingsmelding 22: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=stortingsmelding%2022%202010>

Kvale, S & Brinkmann, S: (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* 2. utgave. Gyldendal akademiske.

Kvale, S & Brinkmann, S: (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*, (3.utg). Oslo: Gyldendal akademiske.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> (Kunnskapsløftet)

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

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2012). *Livet i skolen 1* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Nes og Strømstad 2001, *Inkluderingshåndboka*, Oplandske.

Norge, Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61.(2016). Hentet fra www.lovdatab.no

Nordahl, T. (2009). *Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen*. I: Nordahl, T og Dobsom, S.

Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. Vallset Oplandske Bokforlag.

Postholm, Maj Britt (2005): *Kvalitativ metode*. Oslo. Universitetsforlaget.

Postholm, Maj Britt (2010): *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Spurkeland, J.(2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Ungdomstrinnsatsningens begrep. Sist lokalisert 20.02.2018 på <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>

Solerød, Erling (2005) *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld.nr.30 (2004) *Kultur for læring*. (St.meld. nr 30). Oslo: Departementet.

St.meld. nr 31(2008) *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31). Oslo: departementet.

Strømstad, M., (2004). *Inkluderende skole – hva er det?* I K.J. Solstad og T.O. Engen, *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tanggard, L & Brinkmann S: (2012): *Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode*. IS

Thagaard, Tove (2006). *Systematikk og innlevelse*. 2. utg. 2. opplag. Bergen. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2012): *Rammeverk for skolebasert kunnskapsutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Vedlegg 1. Postholm, M.B., Midthassel, U Nordahl, T. (red)

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er tilpasset opplæring?* Sist lokalisert 04.05.18 på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet om Pisa. Sist lokalisert 04.05.2018 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet om «Ungdomstrinn i utvikling» Sist lokalisert 04.05.2018 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Wideberg, K (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wilson, D., & Hausstätter (2010) *Spesialundervisning i skolen*. Bergen

Wormnes, B & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE - Master i tilpasset opplæring.

Problemstilling:

«Bidrar ungdomstrinnsatsningen til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?»

Innledningsvis i intervjuet:

-Info om meg, studiet

-anonymitet, konfidensielt, samtykke, NSD.

-presentere opptaksutstyr, presisere at informantene ikke må oppgis navn/steder i intervjuet, presisere om konfidensiell oppbevaring og sletting etter bruk.

-info: ledelsen ved skolen ser ikke svarene dine

Bakgrunnen til informanten:

-Hvor lenge har du vært lærer, og ved hvilke skoletrinn?

-Hva slags utdanning har du?

-Hva er din utdanning i naturfag?

-Annen jobberfaring enn pedagog?

Ungdomstrinnsatsninga:

Temaene i masteroppgaven er ungdomstrinnsatsninga, klasseledelse, arbeidsmåter og tilpasset opplæring.

-Hva synes du om Ungdomstrinnsatsninga?

-Opplever du en større faglig mestring og motivasjon blant elevene etter ungdomstrinnsatsningen?

-Hva er mest positivt ved den?

-Er det noe du synes er negativt ved den?

Kunnskapsløftet

-Er det noen mål fra Kunnskapsløftet du synes du klarer å håndtere bedre nå enn før fokuset på ungdomstrinnsatsningen?

-Har du møtt på noen utfordringer når det gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

-Noe du vil tilføye som gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

Ungdomstrinnsatsningen og arbeidsmåter:

-Legger du opp til et mer praktisk og variert arbeid i skolehverdagen nå, enn før Ungdomstrinnsatsninga?

-Har du andre arbeidsmåter nå enn før ungdomstrinnsatsningen? Hvilke? Konkret, hva gjør du annerledes nå?

-Hva er det som eventuelt hindrer deg i å prøve ulike arbeidsmåter?

På hvilken måte legger du til rette for at elevene kan samarbeide praktisk?

-Ved hvilke arbeidsmåter opplever du en ekstra positiv stemning i klasserommet?

-Har du endret synet på praktisk og variert arbeid i skolen etter Ungdomstrinnsatsningen?

-Har du elever som viser mer glede/aktivitet ved praktisk arbeid enn teoretisk?

-Er det noe du vil tilføye omkring temaet arbeidsmåter og Ungdomstrinnsatsninga?

Klasseledelse:

-Opplever du noe usikkerhet tilknyttet klasseledelse?

-Er det noe ved din praksis som du mener har endret seg med tanke på klasseledelse etter ungdomstrinnsatsninga?

-Opplever du noen slags form for usikkerhet ved klasseledelse tilknyttet praktisk og variert arbeid?

-Er det noe du gruer deg til med tanke på varierte og praktiske arbeidsmåter?

-Føler du at du har nok voksentetthet ved praktisk og variert arbeid?

-Elevenes mestring, hvordan opplever du den etter ungdomstrinnsatsningen?

-Er det noe du vil tilføye angående klasseledelse?

Tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen.

-Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

-På hvilken måte legger du til rette og ivaretar tilpasset opplæring?

-Er det noe du synes er utfordrende ved tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen?

-Er det noe du vil tilføye angående tilpasset opplæring?

Avslutning:

-Noe mer du vil utdype?

-Kan jeg kontakte deg etter intervjuet hvis noe er uklart for meg?

Vedlegg 2: Transkribering av observasjon

Transkribering

22. november 2017

Oppgave: Hva sier læreplanen om lesing i alle i fag når det gjelder naturfag? Hvorfor det er viktig å lese i faget.

Presentasjon av pedagogene i gruppa:

Mann lærer 1, nyutdannet.

Mann lærer 2, lærer 20 år

Dame lærer 3, lærer i 15 år

Mann lærer 4, lærer i 35 år

Oppg. 1: Formålet i fag. Hvorfor det er viktig å lese i faget?

Oppg. 2: Lesing som grunnleggende ferdighet i faget. Hva sier læreplanen i faget om lesing?

Gruppearbeid fire lærere i gruppe, det letes i læreplanen for å finne hva som sies om naturfag og lesing i alle fag (Ungdomstrinnsatsninga) Dame 3 har tatt på seg å notere på Flipp – Over, hver gruppe skal legge frem i plenum om 30 min.

Formål med faget: alle leter på pc via nettet

Dame lærer 3: Formålet står jo ikke i kompetansemåla etter 10. Trinn.

Mann lærer 1 -Formål: naturvitenskapen, leter videre ... Der, nei den var utgått ...

Dame lærer 2 Lesing går igjen på nesten alt da Lover og teorier, naturvitenskapens modeller, blir jo en form for ...

Dame lærer 3 – jeg skjønner ikke hva vi, trekke ut punkter?

Kompetansemåla etter 10. trinn fant jeg.

Skal vi omformuler da eller, skal vi skrive «for å forstå lover og teorier i naturvitenskapen, bør man kunne lese, statistikk, modeller. Ellers skal vi bare markere ut?

Mann lærer 1, nyutdannet: Tror jeg har behov for å lese gjennom først jeg ...

Dame 3: Skal forstå naturvitenskap og ulike teknologisk informasjon da.

Mann 1, og så skal de ha en del om metoder da,

Dame 1: et grunnlag for å delta i prosesser i samfunnet

Dame 2, det tenkte jeg også på.

Dame 1, det henger jo sammen da, samtidig skal de utføre naturvitenskapelige holdninger som gir barn og unge og forstå samspillet mellom dyr og mennesker

Dame 1: Jeg veit ikke hva jeg leiter etter jeg, derfor klarer jeg ikke skrive, jeg går og henter (ressurslærer) jeg (går ...)

Mann lærer 4: Vi skal lage fire plakater ala det de viste frem i sted?

Lærer 1: forsvare, eller ... hvorfor man skal jobbe med lesing i naturfag? Eller var det skivebom?

Lærer 3, lærer i 40 år: du må jo kunne lese, kan ikke lære uten å lese, fanken, kan du ikke lese kan du ikke lære. Så enkelt som det. Jeg er alt for enkel jeg altså, fatter og begriper ikke hvorfor vi skal plukke fra hverandre, kan du ikke lese får du ikke til noen ting. Så enkelt er det i mitt hodet, men.

Lærer 2: Men å lese i naturfag er jo noe helt annet enn å lese i norsk da

Lærer 3: Er det? Må lese for å forstå?

Dame 2: Jammen samtidig må du forstå tabeller da

Lærer 1 dame kommer inn igjen og sier: Den andre gruppa lurte på hva vi har svart på oppgaven de? Ler.

Mann 2: Vi skal vel trekke ut noe fra formålene i læreplanen, og hvorfor og hvordan man skal kunne lese i naturfag

Mann 4: det er det jeg prøver å si, første punktet er, hvorfor skal du kunne lese? Jeg har ikke undervist i naturfag på 12 år, må bare si det. Kun i matematikk nå. Føler meg litt perifer, jeg aner ikke hva planen går ut på, jeg har ikke lest naturfagplanen.

Dame 2: men har du naturfag i år?

Mann 4, nei – har hatt kun matematikk som fag siden 2009, kun matematikk. Grunnen er at jeg jobber 50 prosent.

Dame 2: å ja

Fra formål i faget, hvorfor skal vi jobbe med lesing i naturfag? Og finne svaret på det i formålet i læreplanen og ha på denne flipp over`n.

Dame 2: Jeg tror vi skal trekke frem noen punkt ja – vi kan jo begynne på den oppgave 2 da.

Mann 4: Vi skal finne noe som understøtter behovet for å lese i formålet for faget, det mener jeg er, sånn opplever jeg punkt 1 her.

Dame 2: kan du gjenta det?

Mann 4: Hva er det som bekrefter at du må kunne lese

Dame 1: trekke ut noen punkter da.

Mann 2: (dikterer hva som skal skrives) kunnskap om og forståelse av da

Alle: latter

Dame 2: skal vi skrive hele?

Mann 2: (dikterer så dame 1 kan skrive) Kunnskap om, forståelse av opplevelser i naturen, skal gi den enkelte et grunnlag for å delta i prosesser i samfunnet

Dame 1: men blir det også at naturfag skal utvikle barn og unge holdninger som gjør at et samspill fra... (leser fra læreplanen)

Mann 2: hva sier det om lesing?

Mann 4: Kan du ikke lese så kan du ikke tilegne deg det som samfunnet mener er riktig.

Dame 2: det tenker jeg også, du må kunne lese for å delta i samfunnet

Mann 2: kommer det konkret nok fram her da?

De andre: ja

Dame 1: vi kan skrive flere ting, vi behøver ikke skrive en ting

Dame 2: vi skriver to

Mann 1: jeg synes ikke det var selvsagt nok, egentlig – for å være ærlig

Dame 2: leser fra læreplanen: å forstå ulike naturvitenskapelige tekster, løsninger gir et godt grunnlag for yrkesfaglige utdanninger, videre studier og livslang læring i yrke og fritid

Mann 2: Da kommer vi inn på naturvitenskapelige metoder og da begynner det å bli veldig viktig med lesing synes jeg

Mann 4: det er så svulstig atte Kvalmt

Mann 2: det er gøy å slå litt på stortromma da

Dame 1: det er det dem har gjort da, men det er noe å ta det ned til noe håndfast i løpet av de tre timen du har i løpet av uka da, det blir så sprik mellom, men ja ...

Mann 2: siste setningen synes jeg treffer, vi skriver to. Bare vi kommer frem til dette ved å snakke sammen. Kompetanse i å forstå ulikenaturvitenskapelige tekster og teknologiske løsninger. Og arbeide både praktisk og ... Naturfag skal bidra til at barn og unge utvikler kunnskaper og holdninger om ...

Dame 1: hvor er vi nå da?

Dame 2: Gi den enkelte kunnskaper for å delta i samfunnet ...

Mann 2: kunnskap om, forståelsen av ... verne om ressurser i naturen ...

Dame 1: men blir ikke dette helt feil da at vi plukker bruddstykker av en hel setning?

Dame 2 og mann 2: nei.

Dame 2: avsnittet handler om det samme, så det gjør ikke noe om vi plukker.

Dame 1: les så skal jeg skrive

Mann 2: kunnskap om, forståelse av, og opplevelsen av i naturen

Mann 4: kan vi da med den i hånden si: at vi må ut, vi må ha penger til tur – unnskyld jeg greide bare ikke å la være – det står i formålet at vi skal

Mann 2: ja, det er jo et tydelig grunnlag da ... skal gi den enkelte et grunnlag for å delta i prosesser i samfunnet.

Dame 1: vi lar det stå, det er utrolig å se spriket, fra formålet og hva man faktisk kan gjennomføre – når vi skriver det- vi kan ikke argumentere mot det – det er viktig alt dette. Dette er jo kjempeviktig. Men det er noe med å plukke ut og bryte ned til at sånn er virkeligheten dette skal vi faktisk gjøre. Men det er jo et overordna dokument da.

Mann 4: det er 13 – 16 åringer som skal forholde seg til det, ikke vi voksne – det er krisa mi. Det er så svulstig og så teoretisk skrevet at vi som skal forholde seg til det vil ikke klare. For de skal også kunne lese det og forholde seg til det. Bare lesinga, ligger jo der.

Mann 2: opplevelser i naturen har jo ikke så mye med lesing å gjøre

Dame 2: siste setningen da?

Dame 1: kompetanse i å forstå ulike typer, vi tar med den også da

Mann 4: det er det som det hele bygger på, vi skal utdanne ungene våre teoretisk. Punktum. Det er det disse planen gjør, de tenker ikke på den som egentlig ønsker seg ei bøtte med skruer å leke seg gjennom. Det står det ingenting om. Jeg har jobba 35 år og det er ikke mange elever som passer inn i dette vi skriver her nå – og det begynner å bli noen tusen jeg har forholdt meg til. N Jeg kjenner at jeg, nei Ikke noe trøbbel med å se at disse elevene på yrkesfag lykkes på videregående når du ser hvordan skolen har utviklet seg.

Alle: et bekreftende mmm og ja

Mann 4: det er litt pussig at vi skal sitte å gjøre dette, det er jo det skolen handler om – å lese og regne, snakke sammen. Er det ikke det som er skole da?

Dame 1: det jeg lurer på er hensikten med denne plakaten her som jeg skriver nå. Fordi dette er det overordna, jeg synes det er mer – plukke ut deler her gir ingen mening for meg.

Mann 4: jeg ikke noe trøbbel med å forstå det, at praktikere trives på yrkesfag på videregående

Dame 1: Det jeg er opptatt av, hva er hensikten med dette? Jeg er ikke så opptatt av dette her, men tips og idebank etc. – det er det som jeg trenger. Mer opptatt av metodikk og ... Hvordan skal vi løse det, det er litt av det samme som når vi driver med kartlegging, vi kartlegger og kartlegger. Så får vi resultatene, og hvis vi ikke gjør noe med de resultatene vi får så er det ikke noe vits i å ha dem. Da har vi bare fått dokumentert at her er det en svak leser. Hvordan skal han bli bedre da?

Mann 2: det går vel på å skulle bevisstgjøre oss hvordan det er begrunnet vet jeg ikke om har noen praktisk funksjon i hverdagen, men at vi vet at

Dame 1: ... forankret

Dame 1: Nå går vi for neste oppg.: Å kunne lese i naturfag er: den synes jeg er mere håndfast.

Mann 3: Det er nesten så vi kan bruke noen av punktene her, forstå og bruke symbolspråk. Så kan vi gå inn på konkete kompetansemål, kan vi ikke det da.

Dame 1: ja, nei det kommer etterpå

Mann 4: Men hvor har de på den andre gruppa hentet det der fra da? Har de funnet alle de punktene alene, nepp. De må ha hentet det et eller annet sted i matematikkplanen.

Ressurslærer kommer inn. Dame 1 henvender seg til denne: Vi har brukt veldig lang tid på den første. Og det blir for noen av oss litt fjernt, litt svevende. Hva er poenget med at vi skal plukke ut noe fra formålet? Hva vil dere at vi skal ha fokus på?

Ressurslærer: det er det med bevisstgjøring rundt lesing, at vi ser hva det går på og at vi blir bevisst at vi skal bruke det aktivt i faget.

Dame 1: men i fra formålet?

Ressurslærer: Hva vi skal utrustes til da, når trenger man det?

Dame 1: Hvis man skal gå videre på studier da, livslang læring og fritid. Men jeg synes den delen av oppgaven var så svevende og så stort. Vi brukte litt lang tid på å i det hele tatt forstå poenget med den. Det er jo en selvfølge å kunne lese for å forstå hva som foregår der ute.

Ressurslærer: For mange er nok det naturlig å tenke, og noen tenker ikke over at er en formålsgreie i læreplanen i det hele tatt. Det er det som er litt utfordringa, å samle alle.

Mann 4: Mener du at lærere mener at lærere ikke vet at det ligger formål i fagene? Det er lærergruppa vi nå snakker om?

Dame 1: det er jo ikke bra. Det er formålet og den generelle læreplanen som verner om hvordan vi driver norsk skole. Hvis vi sammenligner hvordan fokuset er på skole i andre land da, så har jo vi mye praktisk-estetiske fag for eksempel. Kroppsøving, kunst og håndverk og alt det der. Det er jo det som er snakk om det hele mennesket. Og hvis du ikke veit i det når du har jobba som lærer i norsk skole da er du litt ute og kjøre.

Ressurslærer: Helt enig, men det handler om bevisstgjøring hele tida ikke sant.

Dame 1: samtykker og sier ja. Poenget mitt var ikke at dette ikke var viktig, men det var vanskelig å plukke ut noen ting i den generelle læreplanen. For alt som står der er så overordnet og så selvfølgelig. Vi kunne jo skrevet ut alt.

Mann 4: Derfor satt vi her og lurte på, er det poenget liksom?

Dame 3: Oppgave 2, 3 og 4

Ressurslærer: Bruk mer tid på det da.

Dame 1: Vi lurte, derfor vi sitter her med plakaten til den andre gruppa her. Skjønte ikke hvordan vi skulle skrive og.

Ressurslærer: Vi i ressursgruppa lurte også og hadde en diskusjon, hvorfor skal vi ikke ha med det og det og det, men nå har vi rett og slett landet på dette her som han mente var det viktigste.

Mann 4: Så får du det spørsmålet, skal vi plukke ut det som vi synes er viktigst?

Dame 1: V var jo fem stykker som ikke hadde det samme.

Ressurslærer: Dette er noe vi skal jobbe mer med, det er bare start.

Dame 1: Hvorfor skal vi sitte å bruke så mye tid på den første delene?

Dame 2: Nå har vi brukt veldig mye tid på at vi ikke skal bruke tid på det.

Dame 1: Det har noe merd hvordan vi på en måte angriper prosessen med det å komme frem til det som er relevant for oss på de gruppejobbingene. Det tenker jeg.

Dame 2: da kan vi gå videre og ikke bruke mer tid på det.

Ressurslærer: bruk mer tid på det som dere mener er viktig. Jeg tenker at læreplanmåla er jo det viktigste. Hvilke læreplanmål er det som dekker dette med lesing? Hvordan kan dere bruke lesing i naturfag?

Dame 1: det er jo det som det handler om og hva som vi kan hente av i praktiske undervisningsopplegg.

Mann 4: dette (peker på arket) er fra lesing som grunnleggende ferdighet, så vi får starte der i naturfag.

Dame 1: Forstå naturfaglige begreper og kunne argumentere gjennom målrettet arbeid. Målrettet arbeid gjennom tekster.

Dame 2: Vi kan jo skrive det i mer stikkordsform

Mann 2: forstå og bruke naturfaglige argumenter

Dame 2: men så er det dette med litt kritisk vurdering på hvordan informasjon framstilles, kunne bruke sammensatte tekster fra bøker og aviser, brosjyrer og digitale kilder, det er ganske viktig det.

Dame 1: tolke, identifisere, bruke informasjon, sammensatte tekster i bøker, bruksanvisninger, regelverk

Dame 2: Så er neste setning ganske viktig da, kritisk vurdering om hvordan informasjon fremstilles i argumenter. Skriv kritisk lesing.

Mann 3: sortere informasjon fra tekster står her da

Dame 1: vi lar det står slik

Kompetansemålene med faget:

Mann 2: innhente og bearbeide naturfaglige data.

Mann 4: er du avhengig av å kunne lese for å innhente sånn som verden har blitt i dag?

Dame 2: Ja!

Mann 4: Okay, det jeg opplever i klasserommet o dag er det stikk motsatte, de kommer med bøtter og spann, men de har funnet en hel haug men vet ikke hav de har funnet. De greier å hente inn, det er ikke det vanskelige. Det å bearbeide det er verre. I vår verden Google man så blir det alt for mye.

Dame 2: det er å bearbeide som blir det vesentlige.

Dame 1: utfordringa blir når du skal plukke ut det som er relevant

Mann 2: Vi kan ikke fjerne innhente, og bare bearbeide.

Mann 4: Å bearbeide naturfaglige data må du kunne lese

Mann 3: Vi kan streke under noen ord som er viktige.

Mann 2: dette blir fint å presentere - ler

Dame 1: Jeg tipper at mange grupper har det samme jeg i fag. Det handler om alle fag.

Dame 2: vurderer andres naturfaglige tekster

Mann 2: medelever eller artikler?

Mann 3: det høres ut som andre elevers tekster

Dame 1: vurderer kvaliteten ved egne og andres tekster, og revidere tekstene.

Mann 4: det går på forståelsen

Dame 2: Sånne VG artikler som bare har trykket ut essensen

Dame 1: De er 12 år i 8. klasse, de må bevisstgjøres ved kritisk tenkning, selvfølgelig. De får jo ikke naturfaglige tekster.

Mann 4: Vi har jo hatt lærebøker ikke vi forstår, nye bøker som bare kan kastes ut av døra. De kan vurdere om de er. Språket er så avansert, elevene kan se om språket er for dem.

Dame 1: Bruke sider som passer for ungdom, lære dem det.

Mann 4: en elev i dag sa jo ang tema jorda at det er jo gud som har skapt jorda.

Mann 2: Kropp og helse, her har vi noe.

Dame 2: sammenligne informasjon fra ulike kilder (leser)

Dame 1. den tar vi med, og sammenligne informasjon fra ulike kilder.

Mann 4: den tar vi med, dette er jo noe du kan linke til alt, sammenligne og forstå

Mann 2: det er ganske mye du ikke kan gjøre uten lesing og skriving ser jeg.

Grappa leiter videre, men konkludere med at de har trukket ut det viktigste.

Dame 1: Kunstnerisk frihet, ler. Vi var litt i opposisjon på første oppgaven.

Rektor kommer innom og leser kjapt over det de har skrevet.

Rektor: det handler om bevisstgjøring, vi skal gi elevene en utdanning som går de klare for det videre livet. Kanskje det var bra at dere var i opposisjon, så fikk dere snakka litt om det. Tolke formålet ulikt er bevisstgjøring.

Mann 4: Hva er skole da, det er knyttet til at unger kan ingenting og så har vi en hel haug politikere som har laget noe skriftlig som kan tolkes og da har vi skolen i alle retninger.

Rektor: Nå har vi muligheten til å påvirke med den nye læreplanen som skal komme, KRLE har sendt inn innspill så det er viktig, nå har man muligheten til å påvirke. Mye bredere tilnærming nå, før ble det tredd mer ned over hodet.

Det å ha samspill med elever er viktigere enn antall studiepoeng og master sier nyere forskning.

Mann 4: dette har vi visst, men det nye nå er det at det dokumenteres. Du må kunne klare å se en gutt i øya, det hjelper ikke å stå å prate om formål, må ha kontakt med han.

Dame 1: det er trist at ikke den kunnskapen verdsettes

Mann 4: nå skal du ha 4 i matte nå fro å bli lærer, hvem pokker har sagt at du blir en god lærer med 4 i matte

Dame 1: vi mister noen på veien her

Rektor: det er en større diskusjon, men det er tydelig at dette har vekket dere- vi får ta den diskusjonen videre.

Mann 4: men sykepleier, de skal greie seg med 3 i matte, de skal blande medisiner og stelle meg. Latter.

Ny oppgave: Undervisningsopplegg som er særlig viktig for å drive leseopplæring på fagets premisser.

Dame 1: quiz og bytt, den bruker jeg. Det vil si laget quiz og bytter spørsmål. En måte å aktivisere alle, svaret står på baksiden.

Dame 2: Alle lage fem spørsmål, og så stille det første til sidemannen, da ble alle med.

Selv om det var muntlig aktivitet så lå det bak at de måtte lese, det funka veldig fint.

Mann 2: det går på at de må bekrefte det de har lest og at de må les e fro å finne et fornuftig spørsmål å stille. Så måtte de lese seg frem til rett svar om de ikke kunne svaret.

Mann 3: Lag spørsmål til det du har lest

Mann 4: eller oppfordre til å lage jukselapper, det er en genial måte å få dem til å lese og forstå tekst, men gjerne legge den til side. For det som står der det husker du, men da har du jobba deg gjennom stoffet. Ber du dem om å lese, blir ikke det samme.

Dame 1: begrepsforklaring synes jeg er viktig, lage ORD bank, nøkkelord, glosser i alle fag

Mann 4: de skjønner ikke språket, etnisk norsk også.

Dame 1: Svakere på begrep nå enn før, skjønte ikke ordet «kløyve»

Dame 1: spill, Alias

Mann 3: dele opp teksten, lage nøkkelsetninger så står det en PC oppe og hver gruppe skiver opp.

Dame 1: bruke med å se på overskrift, se på bilder, ulike lesestrategier.

Mann 2: Hva med det konkrete og praktiske med tekst, dissekere øyet, museum.

Naturfag.no er fint

Mann 4: «Skolkemi» hadde mye fine forsøk»

Dame 1: Før plukka vi ut forsøk så alle hadde de samme, varkjekt samarbeid

Mann 2: Dramatisering av det man har lest, bevege seg som basiller.

Mann 4: Men hva husker du etterpå, det er viktig. Må ha opplegg hvor du har fingra ned i gørra mener jeg.

Mann 3: flere opplegg vi kan lage? Hva med framlegg?

Mann 4: Altså, jeg har elever som konsekvent er syke når det er framlegg, norsk skole preges av framlegg – mange elever sliter med det. Hvorfor er det sli, hvorfor kommer elever hit med nærmest fobier på det? Det lurer jeg på.

Dame 1: det er en gradering med smilefjes på barneskolen

Mann 4: jeg har elever som sitter og gråter fordi det ikke er seks når de får tilbake prøver – det eneste saliggjørende, stiller store krav til seg selv

Mann 2: Hva med variasjon i tekster? Visuelt og kombinere med en video da

Mann 3: Hva med høytlesing og samtale da? Det bruker vi mye.

Dame 2: Jeg opplever at mange ikke vil lese, så jeg føler det går på rundgang blant de eleven som ikke har spesielle behov.

Mann 2: det går på være trygg på å høre sin egen stemme

Mann 4: det forundrer meg at det har blitt sånn

Dame 2: Da kan man ikke tvinge, og så sier de andre nei også – så denne uka tenkte jeg at nå gjør jeg det annerledes – nå lar jeg dem melde seg frivillig. Da var det tre som leste.

Dame 1: men jeg tar jo hensyn, vi har jo en som leser 12 ord i minuttet, men da lar jeg han lese overskrift. Jeg gikk ikke knallhardt ut og sa at alle skal lese på 8. trinn. Men nå er det mange som leser, nesten alle på 10. trinn i den klassen. Men det er jo noen man skåner.

Mann 4: Og så er det viktig at du som lærer leser, at du er med.

Dame 2: samtidig er det skremmende at så mange ikke vil, begrunner det med at de ikke er så flinke til å lese

Mann 4: ja, og det lurer jeg på hvorfor det er slik

Dame 1: være litt bevist og lese en setning hver og ufarliggjør det og det er å få til et klassemiljø der det er greit å lese feil, jeg leser feil jeg også. Prøve og feile.

Dame 1: det er fint å stoppe opp også da, så vi kan se på vanskelig ord. Hva er det molekyl? Da får man opp den muntlige aktiviteten og får forklart begreper samtidig. Hadde jo noen elever som ikke visste hva «tur-ter-mos» var eller «breis» Men det var jo tur-termos og bre-is (skrevet med bindestrek for å få frem poenget)

Ny dag:

Å kunne lese i naturfag, nå skal det legges frem i plenum.

Mann 1: Det jeg synes er vesentlig, for eksempel klimadebatten, dette med kritisk lesing og innhenting av informasjon.

Fordeler, hvem gjør hva.

Mann 4: Jeg er så glad jeg slipper ny læreplan, se hvordan det har blitt – hver politiker skal lage sin læreplan, mer og mer hissig på å lage sin bauta. Normalplanen av -39 varte helt til -75.

Dame 1: da var det på tide – latter

Mann 4: Jeg er ikke så sikker, hvis du går tilbake, alt var enklere. Min matteeksamen var fire oppgaver. Se hva de har nå, to bøker. Var min eksamen noe enklere enn den de har i dag?

Mann 2: der går det hva slags type att ...

Mann 4: Hva gjør vi nå da, akkurat det samme. Prikkl det samme.

Dame 1: i norsk liker jeg læreplanen, der synes jeg den henger sammen – men som i matematikken at de er sammen så mye forskjellig og så er det ikke dybdelæring i noe ting blir overfalte.

Mann 4: Du presenterer et nytt emne, så sier de: < dette kan vi fra før. Og så blir det en holdning at dette kan jeg

Dame 1: prioritert emner

Mann 2: Mer bekymra fra barneskolen jeg, mye de ikke kan, lærere som ikke kan faget.

Dame 4: det ser vi nå også i naturfaget her, det er hist og her. Vi driver mye med planteriket og arter, og det er skremmende – det er jo grunnleggende biologi.

Mann 2: Var borti en 8. klasse her som ikke hadde hørt om atomer, men det skal overhodet ikke være sånn

Mann 2: Bør være krav om at du kan faget du underviser i på barneskolen også

Dame 1: For meg tenker jeg at jeg tror jeg kunne gjort en all right jobb nå på barneskolen for jeg vet hva som kreves. Når jeg nå begynner i åttende så vet jeg hva som skal ligge til grunn i 10. trinn. Da siler man ut litt her og der.

Mann 4: det er viktig at vi har som mål hos oss hvor alt er tilgjengelig til fingerspissene, at de klarer å sortere og plukke ut fakta. Du tror du har fått dem til å skjønne det, men neste gang i nytt tema er det like blankt. Nå er vi ferdig, nå går vi og legger frem det vi har.

Mann 4: vi vet at all informasjon nå ligger på fingerspissene, elevene er jo flinke til å finne informasjon. Men å vurdere og bearbeide må også til, hvor vidt det er.

All info ligger på fingerspissene, eleven er ukritisk, henter informasjon, putter det inn. Det å kunne bearbeide informasjon og faktisk forstå hva er det informasjonen forteller meg er helt elementær lesing som må til, tolke begreper må til – det er det vi må lære.

Mann 2: det er det disse kompetansemålene går på.

Viser frem undervisningsopplegg.

Vedlegg 3 Transkribering av intervju

Transkribering, intervju av pedagog «Kari»

Problemstilling:

«Bidrar ungdomstrinnsatsningen til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?»

Innledningsvis i intervjuet:

-Info om meg, studiet

-anonymitet, konfidensielt, samtykke, NSD.

-presentere opptaksutstyr, presisere at informantene ikke må oppgis navn/steder i intervjuet, presisere om konfidensiell oppbevaring og sletting etter bruk.

-info: ledelsen ved skolen ser ikke svarene dine

Bakgrunnen til informanten:

-Hvor lenge har du vært lærer, og ved hvilke skoletrinn?

Siden 2002, ferdig utdannet i 2001 og siden det vært på ungdomstrinnet i åttende, niende og tiende.

-Hva slags utdanning har du?

Fireårig lærerskole og deretter 5 vekttall naturfag, fordi jeg manglet dette for å få opprykket. Så da tok jeg en liten bolk med kjemi.

-Hva er din utdanning i naturfag? **Kjemi som jeg sa.**

-Annen jobberfaring enn pedagog?

Bare småjobber innen helse, bensinstasjon og matvarebutikk under studietiden.

Ungdomstrinnsatsninga:

Temaene i masteroppgaven er ungdomstrinnsatsninga, klasseledelse, arbeidsmåter og tilpasset opplæring.

-Hva synes du om Ungdomstrinnsatsninga?

Bra, viktig med støtte til lokal satsning. Pluss at det er viktige satsningsområder og jeg føler de har trukket ut de viktigste områdene.

-Opplever du en større faglig mestring og motivasjon blant elevene etter ungdomstrinnsatsningen?

Nei, kan ikke si det. Men det er vanskelig å se en endring etter så kort tid også da. Vi startet jo litt senere enn andre deler av landet. Men det er vanskelig å sette fingeren på. Hvis det har vært en endring så vet man jo ikke sikkert om det skyldes ungdomstrinnsatsninga. Det er vanskelig å svare på.

-Hva er mest positivt ved den?

Det er jo også positivt at det satses på ungdomstrinn. Det har jo de senere årene vært snakket om «tidlig satsning» på barneskolen. Det ene skal ikke utelukke det andre, men det er jo viktig at det kommer satsning på ungdomstrinnet også. Vi opplever jo at vi har veldig motiverte elever ved oppstart på åttende trinn også kan man jo lure på hva gjør vi med dem på tre år. Det er ikke alltid at den motivasjonen holder ut tiende trinn og at vi hører om skoletrøtt ungdom da.

-Er det noe du synes er negativt ved den?

Ja, dette føyer seg jo inn i rekka av skoleutviklingsprogram som skal implementeres. Det drukner jo litt i mengden av andre ting man jobber med.

Det er jo klart, vi jobber jo med klasseledelse i hverdagen. Men når det er fokusområder så trengs det en god plan når det skal inn som satsning. Og selve arbeidsprosessen må være godt planlagt.

Kunnskapsløftet

-Er det noen mål fra Kunnskapsløftet du synes du klarer å håndtere bedre nå enn før fokuset på ungdomstrinnsatsningen?

Ikke noe jeg kommer på som jeg håndterer bedre. Nei.

-Har du møtt på noen utfordringer når det gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, har ikke reflektert spesielt over det. Kunnskapsløftet skal man jo forholde seg til uansett hva man jobber med. Det er styrende uansett hva slags undervisning man driver med.

-Noe du vil tilføye som gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, kan ikke si det.

Ungdomstrinnsatsningen og arbeidsmåter:

-Legger du opp til et mer praktisk og variert arbeid i skolehverdagen nå, enn før Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, praktisk arbeid rettet arbeid i klasserommet har alltid vært viktig for undervisninga. Så det bør jo være i fokus. Men der det har vært nyttig er jo der hvor vi har hatt gruppediskusjoner der man sitter og ser på arbeidsmetoder til bruk i undervisninga. Det er nyttig deling i kollegiet, en arena hvor en kan utveksle erfaringer på tvers av trinn og fag og kompetanse. Det er ikke mange rom hvor det finnes en arena for dette gjennom en arbeidsuke så det er nyttig.

Det har tilført ideer, men jeg synes ikke at jeg spesifikt har lagt om undervisninga mi. Tips og påfyll er nyttig.

-Har du andre arbeidsmåter nå enn før ungdomstrinnsatsningen? Hvilke? Konkret, hva gjør du annerledes nå?

Nei, det handler for meg ikke om nye arbeidsmåter. Men heller tips om andre metoder i emner der man tar med seg tips og lager det til sitt eget.

-Hva er det som eventuelt hindrer deg i å prøve ulike arbeidsmåter?

Tid er et viktig punkt. Min evne til å lede gruppa er også et punkt. Det er ikke alltid man har ei elevgruppe der du kan legge opp til mye praktiske arbeidsmetoder. Det kommer litt an på hvordan jeg selv klarer å lede den elevgruppa. Klasseledelse er vesentlig for å ha alternative metoder å spille på. Har du god kontroll på gruppa di klarer du også å gi rom for ulike typer aktiviteter. Ellers er det jo dette med rammebetingelser, tilgang på utstyr, tid, rom og gruppestørrelse begrenser jo og gjør det vanskeligere.

På hvilken måte legger du til rette for at elevene kan samarbeide praktisk?

Inndeling av grupper, felles prosjekt med andre lærere, samarbeid i naturfag under forsøk. Lite grupperom, men vi deler klassen når det er forsøk i naturfag. Cooperativ learning så elevene kan bruke litt ulike metoder for å aktiviserer flest mulig av elevene.

-Ved hvilke arbeidsmåter opplever du en ekstra positiv stemning i klasserommet?

Jeg opplever at det er når elevene kan delta og være aktive, både muntlig og praktisk. Og når du gir oppgaver hvor elevene føler at det er når de kan jobbe praktisk og de forstår oppgavene og føler at de kan mestre oppgaven så er det veldig positiv og god stemning. Man merker jo veldig godt når du som lærer bommer på et gjøremål. Da er det som om «rullgardina går ned» og du både føler og framstår som verdens kjedeligste lærer. Pluss dette med når elevene

får konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg merker jeg en god stemning når det er tydelige rammer, tydelige mål og god struktur for timen, da kjennes det bra ut.

-Har du endret synet på praktisk og variert arbeid i skolen etter Ungdomstrinnsatsningen?

Nei, kan ikke si det sånn ved første utkast. Men jeg kan jo ikke si at det ikke har påvirket meg. Jeg tror at all skoleutvikling vi jobber med har en effekt. Det blir en bevisstgjøringseffekt. Så selv om jeg ikke selv kan peke direkte på at det er noe jeg gjør annerledes så er det nok noe som bidrar til at noe endres.

I utgangspunktet tror og mener man jo at man gjør en god jobb. Det vil ikke si at man vegrer seg fra å ta imot tips og gjøre forandringer. Ei slik endring vil ta litt tid. Jeg plukker jo med meg litt tips og råd her og der.

-Har du elever som viser mer glede/aktivitet ved praktisk arbeid enn teoretisk?

Ja, helt klart. Spesielt de som har utfordringer med lesing og skriving. Men også andre elever, praktisk arbeid er så absolutt en fin måte å lære på.

-Er det noe du vil tilføye omkring temaet arbeidsmåter og Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, kan ikke si det er noe spesielt.

Klasseledelse:

-Opplever du noe usikkerhet tilknyttet klasseledelse?

Nei, kan ikke si det umiddelbart. Men det kommer veldig an på hvem man skal lede. Her får vi en klasse tildelt på åttende trinn og så er det faste grupper

gjennom året. Jeg er jo mest komfortabel i min egen klasse som er kjent enn ei ny gruppe. Mer trygg i kjente klasser og grupper.

-Er det noe ved din praksis som du mener har endret seg med tanke på klasseledelse etter ungdomstrinnsatsninga?

Nei, kan ikke si det. Men diskusjoner med kollegaer er nyttig, ulike case og enkeltelever. Tips og erfaringer rundt noen case fra høyskolen har vært nyttig. Så selv om jeg ikke sitter med opplevelsen av at jeg har endret noe så tror jeg at sånn type arbeid skaper refleksjon og hvis man er åpen for det så drar man nytte av dette.

-Opplever du noen slags form for usikkerhet ved klasseledelse tilknyttet praktisk og variert arbeid?

Ja, jeg har det noen ganger. I mitt hode er det sånn at når jeg har gått gjennom emnet og jeg har sagt det så er det en trygghet hos meg når det er unnagjort. Og så ser jeg at når jeg strukturerer fagstoffet så er det lettere for flere å ta det til seg. Men jeg ser også nytten og viktigheten av at jeg slipper opp litt. Både de sterke og de svake elevene. Dette at de kan utfordre seg på andre måter. Ellers er det sånn at praktisk arbeid krever en annen type forberedelse med tanke på at elevene oppfører seg på en annen måte når de plutselig får den friheten det er å arbeide praktisk. Så synes jeg det fort kan bli lite faglig fokus. Elevene er mer opptatt av gjennomføring av aktiviteten, enn hva læringsmålet er eller hvorfor vi gjør dette praktiske arbeidet. I utgangspunktet bygger vi ulike molekyler i byggesett, men i stedet blir det dette med å bygge med ulike farger som står i fokus for eleven. Mens jeg som lærer i mitt fokus har enkeltbinding og dobbeltbinding og hvorfor er de satt sammen slik. Det krever en annen type forberedelse og etterarbeid og en annen type klasseledelse.

-Er det noe du gruer deg til med tanke på varierte og praktiske arbeidsmåter?

Det bli jo mer støyende undervisningstimer, men det er jo positivt støy som handler om fag og diskusjoner. Men i hovedsak er jo praktiske arbeidsmåter svært positivt for læring.

-Føler du at du har nok voksentetthet ved praktisk og variert arbeid? **Ja, klassen deles jo i naturfag og ved elevøvelser. Men ut over det ikke mye rom for ekstra støtte. Vi har en styrkningsressurs på teamet så hver lærer har noen timer gjennom året hvor vi stepper inn til vikardekning. Noen av disse timene kan også brukes til å styrke i fag hos elever som trenger det.**

-Elevenes mestring, hvordan opplever du den etter ungdomstrinnsatsningen?

Nei, kan ikke si det.

-Er det noe du vil tilføye angående klasseledelse?

Ja, dette er jo noe det generelt blir jobbet alt for lite med. Hver av oss lærere har jo sin måte å lede klasser på, men jeg tror at ved et fokus på det så kan vi lære av hverandre. Det handler om struktur og orden og så får du vekk annet småteri som stjeler tid. Og det kan også være forebyggende på mobbing, erting og terging. Ulike gnisninger mellom elever, det kan bidra til å lage et godt klassemiljø. Klasseledelse gir trygge rammer og det viser jo også forskning.

Tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen.

-Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Da tenker jeg at fagstoffet blir presentert på en slik måte at elevene uansett faglig nivå har mulighet til å lære noe. De skal kjenne at det blir stilt krav til dem og at det er forventninger om at de skal få til. Ved god tilpasset opplæring så skal alle elevene føle at de kan delta.

-På hvilken måte legger du til rette og ivaretar tilpasset opplæring?

Fagstoffet må presenteres slik at alle elever kan være med. Det kan være så enkelt som forklaring av begreper, at en tekst leses høyt i klassen og det er forklaring av begreper. Jeg som lærer må ha gjennomgang av det som er vanskelig. I tillegg variasjon her også, lyd og bilde. Ut over det handler det jo

også om dialog, fagsamtaler, utviklingssamtaler. Alle de møtepunktene du har gjennom skoleåret.

-Er det noe du synes er utfordrende ved tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen?

Generelt så er jo tilpasset opplæring utfordrende når du får et stort sprik i ei elevgruppe. Legger jeg meg som lærer nivåmessig midt på treet så vil verden de svake eller de sterke få noe ut av det som foregår. Kanskje bare de få som ligger i midten. Som tilpasset opplæring kan vi fort som lærere tenke at det skal være for de svakeste. Men tilpasset opplæring handler jo om å tilpasse for alle, også de sterke. De kan man jo fort glemme for de er gjerne rolig og tar bare imot. Ellers er det jo at det er sprikende praksis når det gjelder dette, det har så mye med personlighet som lærer og elevsyn, fokuset hver lærer har på hva den synes fungerer. Og det er ikke alltid slik at det som fungerer for en lærer ikke nødvendigvis fungerer for en annen lærer i en læresituasjon.

-Er det noe du vil tilføye angående tilpasset opplæring?

Viktig med fokus på tilpasset opplæring og særlig dette at hver enkelt elev skal oppleve mestring både faglig og sosialt– det er det overordna synet i skolen for læring.

Avslutning:

-Noe mer du vil utdype? Nei, kan ikke komme på noe her og nå. Vi har vært innom mange emner og jeg føler jeg har fått sagt det jeg skulle si.

-Kan jeg kontakte deg etter intervjuet hvis noe er uklart for meg? Det må du gjerne gjøre.

Transkribering av intervju med pedagog «Margrete»

INTERVJU ressurslærer

Problemstilling:

«Bidrar ungdomstrinnsatsningen til en mer fokusert tenkning om den pedagogiske praksisen for tilpasset opplæring når det gjelder klasseledelse?»

Innledningsvis i intervjuet:

-Info om meg, studiet

-anonymitet, konfidensielt, samtykke, NSD.

-presentere opptaksutstyr, presisere at informantene ikke må oppgis navn/steder i intervjuet, presisere om konfidensiell oppbevaring og sletting etter bruk.

-info: ledelsen ved skolen ser ikke svarene dine

Bakgrunnen til informanten:

-Hvor lenge har du vært lærer, og ved hvilke skoletrinn?

Jeg var ferdig på lærerskolen i 1999 og vært lærer siden 1999. Jeg har kun jobbet på ungdomstrinnet, ikke noen andre steder – så jeg har kun vært på ungdomstrinnet.

-Hva slags utdanning har du?

Hadde tatt et årsstudium i norsk og et i tysk før jeg begynte på lærerskolen. Så har jeg en halvårsenhet i spansk og sos.ped, også har jeg nå en årsenhet i engelsk.

-Hva er din utdannelse i naturfag? Jeg har ingen utdannelse i naturfag annet enn den «bolken» med NaSaMi (Naturfag-Samfunnsfag-Miljø) fra lærerskolen. Jeg underviser ikke noe i naturfag.

-Annen jobberfaring enn pedagog?

Kun det jeg jobbet under studietida på bensinstasjon og var pleiemedarbeider på et sykehjem. Det er det jeg har gjort, har ikke noe annet. Det synes jeg var skikkelig all right, å jobbe på sykehjem.

Ungdomstrinnsatsninga:

Temaene i masteroppgaven er ungdomstrinnsatsninga, klasseledelse, arbeidsmåter og tilpasset opplæring.

-Hva synes du om Ungdomstrinnsatsninga?

Selve satsninga er en veldig positiv ting, jeg har vært på veldig mange gode samlinger som ressurslærer. Med mange gode forelesere og inspiratorer. Som sagt et positivt tiltak, jeg skulle ønske vi kunne brukt mer tid her på huset for å jobbe mer aktivt med det vi har lært på samlinger. Det har vært ryddet veldig lite tid for at vi skal kunne formidle det vi har lært til kollegiet. Så jeg føler vi ikke har kommet så langt på huset som det vi har gjort. Det var understreket at det var ledelsen som skulle eie dette prosjektet og det gjør dem ikke. Vi har blitt overlatt veldig mye til oss sjøl dessverre. Og det har noe med tid igjen å gjøre, hadde ledelsen hatt et mer eieforhold til det så hadde det kanskje vært satsa litt mer på det her på huset. Så i fjor så var det slik at det ble ryddet litt, vi har jo hatt noen samlinger, selvsagt. Det ble ryddet litt tid slik at det skulle inn å observere hverandres undervisning og gi hverandre feedback. Det er vel det som har blitt gjort. Ellers så har vi jobbet med ulike case fra høgskolen der vi har jobbet med lesing i alle fag, jobbe litt med slike ting. Men alt for lite. Jobba

kollegabasert hvor vi i forkant jobbet med hva en standard time, hva bør den inneholde. Med innledning og avslutning og hvordan fyller det mellomrommet. Og da var vi inne i hverandres timer og så på det. Da lagde kollegaer en bestilling: «Jeg vet at jeg ikke er så god på avslutning av timer, kan jeg få litt ekstra feedback på det?» Litt slikt har vi jobbet med da.

-Opplever du en større faglig mestring og motivasjon blant elevene etter ungdomstrinnsatsningen?

For å være helt ærlig så ser jeg ingen forskjell hos elevene. Jeg kan på en måte ikke se noen forskjell på de elevene jeg har hatt tidligere kontra de jeg har nå. Det er klart, jeg personlig kan ha blitt mer bevisst på at jeg kan variere mye mer i timene. Jeg har alltid variert mye ganske mye, Så det er ikke slik at elevene sitter en hel time og svarer på nå leser vi det og så svarer vi på det. Jeg har på en måte aldri jobbet noe særlig slik. Det har alltid vært mye variert.

-Hva er mest positivt ved den?

Det er det at du på en måte blir mer bevisst på din egen undervisningspraksis, ikke sant. Du har jo lett for å kjøre deg inn i et spor. Dette gjør at du tenker litt mer på å se på undervisninga di med litt nye øyne.

-Er det noe du synes er negativt ved den?

Det blir det jeg nevnte ovenfor at jeg synes ledelsen burde tatt litt mer ansvar. Som ressurslærere har vi blitt overlatt veldig mye til oss selv. Vi er tre ressurslærere og det er ganske mye ressurser som brukes til dette. Det blir litt sånn at vi famler litt i blinde. Vi har faste møtetidspunkt, men vi vet ikke helt hva vi skal fyller tida med. Vi ville hatt mer konkrete arbeidsoppgaver. Har fått nedsatt stillingen min to timer i uka med å ha denne rollen og det er ganske mye i løpet av et år. Derfor skulle jeg ønske at vi hadde en mer konkret plan over hva vi til enhver tid skal jobbe med. Det er laget en plan og den fungerer bedre nå enn tidligere og den har vi tre ressurslærerne laget. Vi begynte forrige skoleår, så nå har vi snart jobbet med dette to hele skoleår. Så det er ut dette

skoleåret vi tre er ressurslærere. Så i utgangspunktet er denne «pengepoten» brukt opp.

Kunnskapsløftet

-Er det noen mål fra Kunnskapsløftet du synes du klarer å håndtere bedre nå enn før fokuset på ungdomstrinnsatsningen?

Ja, lesinga. Selve målene i Kunnskapsløftet var ikke fokus, jeg mener mer dette med variert undervisning og varierte metoder. Men jeg har nok i større grad blir mer bevisst på mål. Da jeg begynte ved denne skolen for fem år siden, etter å ha jobbet i en nabokommune før - jeg så at på min forrige arbeidsplass var det mer fokus på mål. Sånn sett følte jeg at jeg gikk litt tilbake igjen i tida, mer fokus på mål i den regionen de tilhørte. De var på en måte lenger fremme i det arbeidet. Leser læreplanen litt mer aktivt nå allikevel.

-Har du møtt på noen utfordringer når det gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, ikke noe jeg har tenkt på rundt det. Har ikke gjort det.

-Noe du vil tilføye som gjelder Kunnskapsløftet og Ungdomstrinnsatsninga?

Nei, beklager – der har jeg ikke noe å tilføye.

Ungdomstrinnsatsningen og arbeidsmåter:

-Legger du opp til et mer praktisk og variert arbeid i skolehverdagen nå, enn før Ungdomstrinnsatsninga?

Jeg nevnte dette med at jeg varierer og har alltid variert mye. Men det som er et innspill her er at jeg tok etterutdanning i engelsk i fjor, samtidig som jeg ble ressurslærer. Og jeg tror heller at den bevisstgjøringa til mer varierte arbeidsmetoder skyldes den etterutdanninga jeg tok. For der var det mye fokus på mer elevaktivitet i timene. Så jeg har litt vanskelig for å skille om det var de forelesningene fra engelsken eller om det var samlingene fra Ungdomstrinn i

utvikling som har utgjort noe her for min del. Jeg hadde kun en halvårsenhet i engelsk så hvis jeg da skal få lov, på sikt, er det ikke innen år 2025, å få undervise i faget – så blir det jo sagt at man må ha en årsenhet. Ellers så har jeg egentlig hatt lyst til å ta den årsenheten lenge. Så når muligheten kom slik at det ble litt nedsatt arbeidstid sammen med å studere så tok jeg engelsken med en fridag i uka. Så jeg ble veldig strukturert på studiedagene mine. Der tok oppgaveskrivinga i det studiet for stor del, men det å si det er jo litt på siden av hva du spør etter her. Hadde ønsket meg mer fordypning i selve faget og det vi driver med i undervisninga.

-Har du andre arbeidsmåter nå enn før ungdomstrinnsatsningen? Hvilke? Konkret, hva gjør du annerledes nå?

I dette teamet rundt denne klassen så er klassen etablert i grupper. Sitter ikke på rad eller to og to. Det er grupper på fire. Så det er mye samarbeidsoppgaver. Lese engelske tekster og svare på spørsmål er typisk oppgaver for hjemmearbeid. Så kan vi heller jobbe med fagstoffet på andre måter på skolen. Det kan være at de lager små rollespill. Jeg er jo glad i å klippe lapper, ord som kommer i en tekst vi skal lese som de skal prøve å forklare for en medelev. Det kan være setninger fra en tekst vi har lest så det må settes i riktig rekkefølge. Eller ulike småord som skal brukes i ulike settinger.

Ellers så kan vi bruke ulike påstander og så skal de diskutere seg fram til ulike påstander om emnet og komme med meningene sine om dette emnet. Dette kan overføres i andre fag, miljøspørsmål i naturfag eller lignende. Elevene gir veldig positiv tilbakemelding på kooperativ learning.

-Hva er det som eventuelt hindrer deg i å prøve ulike arbeidsmåter?

Jeg skulle ønske at jeg kunne bruke PC mer i undervisninga. Vi har femten Pc pr team. Vi kan låne fra andre team, men det er tungvint. Vi må kjøre det på traller rundt omkring og det er veldig tungvint. Pc er ikke fasit på alt, det er ikke det jeg mener. Men det hadde skapt rom for litt mer kreative oppgaver, lese inn lyd, bruke mikrofon, bilder og mye annet artig.

På hvilken måte legger du til rette for at elevene kan samarbeide praktisk?

Grupper og par. Ellers har vi hatt et tverrfaglig opplegg nå over tre uker hvor vi blanket ut hele timeplanen, vekk med fagdelt timeplan. Tema andre verdenskrig. En uke med Norge, en med verden og en tredje uke med mer praktisk med matematikk og naturfag. Den siste delen ble det bygget båter for en gruppe, noen med tanks og en gruppe laget et tverrsnittet av Auswitch. Der fikk vi brukt målestokk og det var morsomt.

-Ved hvilke arbeidsmåter opplever du en ekstra positiv stemning i klasserommet?

I det slikt opplegg som skissert ovenfor så merket vi jo at eleven trivdes veldig godt med å jobbe slik i grupper og par. Ikke absolutt alle elevene selvsagt, men majoriteten gjør det. Noen vil jo jobbe alene, men sånn er ikke arbeidslivet i dag så de må de elevene også. Vi må lære oss å jobbe med mange ulike personer i arbeidslivet og sånn er det med elevene også. Så elevene slipper ikke unna, jobbe i gruppe må de.

-Har du endret synet på praktisk og variert arbeid i skolen etter Ungdomstrinnsatsningen?

Ja, igjen – som jeg nevnte ovenfor – jeg tror det skyldes etterutdanninga jeg tok i engelsk enn selv Ungdomstrinnsatsninga. Uten at jeg kan sette fingeren på det og si: Slik er det. Men jeg tror det.

-Har du elever som viser mer glede/aktivitet ved praktisk arbeid enn teoretisk?

Å ja, veldig aktive i klasserommet. Noen ganger tenker jeg, at nå har jeg med meg disse lappene igjen. Det kan være spørsmål fra lekser eller noe annet. Men de synes det er kjempemorsomt, så jeg fortsetter med det varierte jeg. En arbeidsmåte kan være noe jeg kaller «Donut». Alle sitter i ring rundt en elev og så har de rundt ulike spørsmål. Så skal den i midten svare. Elevene synes det er artig. Så kan jeg selv tenke, oj – nå har jeg lapper med meg inn i klassen igjen

og dette kan de jo synes er kjedelig. Men nei, de sier det er så artig så jeg fortsetter jeg.

-Er det noe du vil tilføye omkring temaet arbeidsmåter og Ungdomstrinnsatsninga?

Det er dette med at man må være bevisst på å variere arbeidsmetodene sine. «Learning by doing» Dewey vet du, vi lærte jo om det på lærerskolen. Det er virkelig noe i det, det ligger noe i det begrepet.

Klasseledelse:

-Opplever du noe usikkerhet tilknyttet klasseledelse?

Nei, jeg har ikke det. Har egentlig hatt god kontroll i klasserommet. Jeg veit ikke akkurat hva jeg har gjort for at det blir slik. Men jeg har jo tydelige rammer, slik vil jeg ha det. Har jo hatt noe kurs på dette i tidligere jobbkommuner. Det var kurs som alle måtte være med på. Men jeg har egentlig aldri hatt noe trøbbel med klasseromsledelse.

-Er det noe ved din praksis som du mener har endret seg med tanke på klasseledelse etter ungdomstrinnsatsninga? Nei, jeg har den samme ledelsen i klassen som før – har aldri vært noen utfordring for meg som har gjort arbeidet vanskelig.

-Opplever du noen slags form for usikkerhet ved klasseledelse tilknyttet praktisk og variert arbeid? Nei, aldri hatt noe trøbbel rundt det. Det jo lettvis å si les der og svar på de spørsmåla. Da bruker jeg meg sjøl mer i klasserommet. Men de senere årene så legger jeg ned mer jobb i forkant.

-Er det noe du gruer deg til med tanke på varierte og praktiske arbeidsmåter? Nei, kan ikke si det.

-Føler du at du har nok voksentetthet ved praktisk og variert arbeid?

Synes det går greit. Da de jobber praktisk så er det ikke behov for så tett voksentetthet heller. Så ja, jeg vil si at vi har nok voksentetthet. Nå elevene jobber praktisk så blir det på deres nivå, så det styrer seg selv. Det er klart, det er jo alltid noen elever som ikke er en del av denne helheten jeg snakker om her. Men heldigvis så har vi en klasse som er veldig fine sånn.

-Elevenes mestring, hvordan opplever du den etter «Ungdomstrinn i utvikling?»

Vi hadde nok kjørt dette tverrfaglige opplegget uavhengig av Ungdomstrinnsatsninga, så det er vanskelig å si. Så jeg vet ikke om det har noen sammenheng. Men vi hadde et temaarbeid i høst som gikk på valget og det ble mye mer teoretisk. Begge de to første ukene vi hadde tema om verdenskrigen skulle kunne ut i et muntlig resultat, og vi fikk mye rart. Vi fikk rollespill, talk-show, «power-point» presentasjon og filmer. Så det blir variert. Uka etter skulle de også presentere noe muntlig. Og da fikk de litt tips etter å ha sett medelevers framlegg så da snappet de opp ideer fra andre grupper. Det praktiske hvor de laget båter så var det fokus på bruke fra noe som var resirkulerbart så det er brukt blikkbokser, kartong og plast. Kjøpt inn lite utstyr, det er også lagd en del av flasker. Så vi har hatt hjelp av vaktmester, han har kost seg skikkelig her inne.

-Er det noe du vil tilføye angående klasseledelse? Nei, kan ikke si det. Har hatt flere kurs om klasseledelse så det har jeg tatt med meg inn i jobben min.

Tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen.

-Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Elever får oppgaver og undervisning som de føler at de kan mestre på sitt nivå. Også er det viktig med variasjon og inkludering.

-På hvilken måte legger du til rette og ivaretar tilpasset opplæring?

Der prøver jeg å ha veldig inkluderende oppgaver og opplegg som de kan klare, det er jo noen med IOP her. Jeg bruker nesten aldri læreboka i fagene, henter stoff her og der i stedet. Så når ulike tekster plukkes så finner jeg teksten så alle nivå kan klare å henge med. Så det hender at det kan bli tekster på tre ulike nivå i en og samme klasse inne i rommet om det samme temaet. Oppgaver som jobber med det samme, men på ulikt nivå. Mens i andre språkfag som for eksempel tysk så begynner jo alle på samme nivå – det faget har ingen hatt før når de kommer på ungdomsskolen. Mens engelsk har jo alle hatt i ulik grad fra før. Sånn sett et utgangspunktet mer likt i tysk enn i engelsk. Vi kan jo oppleve at det kommer elever til ungdomsskolen som knapt har hatt engelsk på barneskolen. Så da må vi begynne pent og forsiktig, og så skal de jo ha eksamen som alle andre. Men vi bygger på og så håper jeg og jobber for at de skal se sammenheng mellom de ulike temaene i faget.

-Er det noe du synes er utfordrende ved tilpasset opplæring og Ungdomstrinnsatsningen?

Det er jo vanskelig med tilpasset opplæring. Ikke spesifikt akkurat til «Ungdomstrinn i utvikling», men det er vanskelig å finne nivået i tilpasset opplæring.

-Er det noe du vil tilføye angående tilpasset opplæring?

Ja, videre er det noe med ressurser, tidsbruk. Jeg har ikke mulighet til å sitte å skrive om tekster så alle skal få tekst tilpasset sitt nivå. Noen ganger gjør jeg det. Men det klarer jeg ikke med alt vi skal jobbe med. Og så er det utfordrende med engelskgruppe som ikke har hatt engelsk på barneskolen og som på ungdomsskolen skal gjennom det samme løpet som medelever og ha eksamen. Utviklinga eleven har gjennom tre år her er jo det vesentligste, men eksamen ligger jo foran der – det er den vi prater en del om dessverre. Den ene dagen på 10. trinn som er eksamen, snakker vi om, men alt i alt er det jo hva faktisk eleven har utviklet seg på som er vesentlig disse tre årene her. Kan jo ha fritak, men med tanke på et fagbrev på videregående så bør du ha eksamen og stå løpet ut.

Avslutning:

-Noe mer du vil utdype? Det er dette med tidsbruk og ressurser jeg vil peke på her. Variasjon og åpne oppgaver er lurt. Vi lærerne styrte gruppene i det tverrfaglige opplegget, lagde grupper som vi vet kan gå bra. Så lagde vi nye grupper hver uke. Ellers ser vi jo det at det er elever som et typisk praktiske som har styrt arbeidet med å bygge modellene av båter og bygg, mens det er de typisk teoretikerne og som har regnet om målestokk og vise beregninger. Det blir jo på en måte tilpasset opplæring. Vi ansatte har brukt mye tid på planlegging i forkant. Tidsbruk hjemme og på skolen har variert litt blant elevene. Vi har hatt evaluering og spesielt det rundt muntlig framlegg har de måttet brukt tid på hjemme.

Ellers var det elever som sa på slutten av dette tverrfaglige arbeidet at å ha vanlig skole nå fra neste uke etter tre uker med dette tverrfaglige opplegget ville bli rart.

Ellers blir ikke andre verdenskrig helt borte som tema, vi tar opp tråden videre nå i engelsk. Elevene har fått både individuelle og gruppekarakterer i dette tverrfaglige arbeidet. Alle kriterier var lagt på forhånd. Introduksjonen var filmen «Kongens nei» og alle grupper hadde ulike oppgaver tilknyttet dette så de har på en måte undervist hverandre.

-Kan jeg kontakte deg etter intervjuet hvis noe er uklart for meg?

Ja, det er bare hyggelig å kunne bidra.



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern