



Masteroppgave

Tilpasset opplæring – i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

av

Tove Iren Risløw

Master i Spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolan i Lillehammer



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

FORORD:

Lillehammer, 01.11.2012

Dette har vært en lang og slitsom, men spennende og lærerik prosess. Først nå har jeg skjønt for en stor utfordring det egentlig er å realisere en tilpasset opplæring ut fra intensjonene. Jeg håper dette arbeidet kan bidra til noen innspill i den videre debatten om utvikling av "en kultur for tilpasset opplæring". Jeg hadde nok ikke vært i mål uten alle de gode støttespillerne jeg har hatt rundt meg. Først av alt, vil jeg takke de fem lærerne som var sporty nok til å stille opp som informanter i undersøkelsen. Når alt virker kaotisk og uoverkommelig, var det avgjørende å ha en forfriskende "frustrasjonsprat" med Torild Schulstock. Det krydret tilværelsen og gav ny energi, hver gang. De to guttene mine, Jonas og Andreas, har trådd til med korrekturlesing, teknisk bistand og gode samtaler under hele prosessen. I tillegg har de oppmuntret og støttet meg på alle vis. Kjell har måtte tåle en samboer som har vært i "mastermodus", i alt for lang tid. I tillegg har han bidratt med korrekturlesing og gode diskusjoner i sluttinnspurten. Rektor Solvor Engen, har vært en solid støttespiller under hele prosessen. Sist, men ikke minst, vil jeg takke veileder, Jenny Steinnes, som skal ha mye av æren for at dette ble et ferdig produkt.

Tusen takk til alle sammen! Hilsen Tove

INNHold

FORORD:.....	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	7
1.1. Refleksjoner i forhold til praksis og skolepolitikk.....	7
1.1.1. Refleksjoner over egen praksis.....	7
1.1.2. Refleksjoner i forhold til dagens skolepolitikk.....	8
1.1.3. Oppsummering.....	9
1.2. Begrepet tilpasset opplæring.....	9
1.3. Tidligere forskning på tilpasset opplæring.....	10
1.4. Presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.4.1. Presentasjon av tema	13
1.4.2. Problemstilling.....	13
1.4.3. Forskningsspørsmål	13
1.5. Oppgavens oppbygning	14
2. HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ TILPASSET OPPLÆRING	17
2. 1. Tilpasset opplæring og politiske utviklingslinjer, et historisk tilbakeblikk.	17
2.2. Læreplanverket for Reform 97	20
2.3. Læreplanen for Kunnskapsløftet LK06.....	22
3. LÆRINGSPERSPEKTIVER OG TILPASSET OPPLÆRING	27
3.1. Tilpasset opplæring - et overordnet prinsipp.....	27
3.1.1. Tilpasset opplæring – både ordinær undervisning og spesialundervisning	27
3.1.2. Det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring	31
3. 2. Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv	35
3.3. Tilpasset opplæring og differensiering	37
3.3.1. Ulike former for differensiering	38

3.4. Perspektiver på læring	39
3.4.1 Læring som tilegnelse og kunnskapsoverføring	40
3.4.2. Læring gjennom deltagelse og dialog.....	41
3.5. Sosiokulturelle læringsperspektiver	41
3.5.1 Læring som erfaring og mestringspotensial	43
3.5.2. Læring gjennom aktivitet	46
3.6 Tilpasset opplæring og læringsmiljø.....	48
4. VITENSKAPSSYN OG METODE.....	50
4.1. Hermeneutikk	50
4.2. Valg av metode	51
4.3. Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen	53
4.3.1 Utvalg.....	53
4.3.2 Intervjuguiden	54
4.3.3. Prøveintervjuet.....	55
4.3.4. Intervjusamtalen	55
4.4. Transkribering og bearbeiding av datamaterialet	57
4.5. Analyse.....	58
4.6. Kvalitetskriterier for forskning.....	59
4.6.1. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	60
4.6.2. Datamaterialets troverdighet (reliabilitet).....	61
4.6.3. Datamaterialets bekreftbarhet (validitet).....	62
4.6.4. Datamaterialets overførbarhet (generalisering)	62
4.7 Etske betraktninger	63
5. PRESENTASJON AV EMPIRI.....	67
5.1. Presentasjon av informantene.....	67
5.2 Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?	68
5.2.1. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring	68

5.2.2 En felles forståelse av tilpasset opplæring	69
5.2.3. Tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap	71
5.2.4 Tilpasset opplæring i praksis.	72
5.2.5 Oppsummering.....	74
5.3 Hvilke forhold i læringsmiljøet vurderer lærerne som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring?	75
5.3.1 Tilpasset opplæring og forutsetninger i elevenes læringsmiljø	75
5.3.2. Et tilpasset læringsmiljø og disponering av ressursene	79
5.3.3. Oppsummering.....	80
5.4. Tilpasset opplæring og overgangen fra L97 til LK06	80
5.4.1 Tilpasset opplæring, overgangen fra L97 til LK06 og lærenes oppfatning av endringsbetingelser for praktisering av prinsippet i praksis.	80
5.4.2 Overgangen fra L97 til LK06 og innvirkning på praksis.....	81
5.4.3. Oppsummering.....	85
5.5. Forholdet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning ..	86
5.5.1 Skillet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning.	86
5.5.2. Prinsippet om tilpasset opplæring - innvirkning på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning	87
5.5.3. Tilpasset opplæring og innvirkning på spesialundervisningen.....	89
5.5.4. Oppsummering.....	92
6. DRØFTING OG REFLEKSJON	93
6.1. Hvordan forstår lærerne prinsippet om tilpasset opplæring	93
6.1.1. Den brede og den smale forståelsen av tilpasset opplæring	94
6.1.2. Tilpasset opplæring og balansen mellom individuelle og kollektive hensyn	96
6.1.3. Tilpasset opplæring og kompetanse	97
6.1.4. Spesialundervisning som løsningen på problemet	99
6.1.5. Tilpasset opplæring og skolens rammebetingelser	100

6.1.6. Tilpasset opplæring i praksis	101
6.2. Tilpasset opplæring og forhold i læringsmiljøet.....	104
6.2.1. Tilpasset opplæring og skolens læringsmiljø.....	104
6.2.2. Tilpasset opplæring, læringsstrategi og ansvar for egen læring	106
6.2.3. Tilpasset opplæring og lærer - elevrelasjoner.....	107
6.2.4. Tilpasset opplæring og dannelse.....	108
6.3. Tilpasset opplæring og overgangen fra L97 til LK06	109
6.3.1. Fra fellesskap til individ	110
6.3.2 Tilpasset opplæring og balansen mellom individ og fellesskap	111
6.3.3 Bare målbare ferdigheter	112
6.3.4. Tilpasset opplæring, kompetansemål og elevresultater.....	113
6.3.5 Tilpasset opplæring i Lk06, et “instrumentalistisk mistak”?	114
6.4. Tilpasset opplæring og forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen	115
6.4.1 Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning	115
6.4.2. Tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen	117
6.4.3. Tilpasset opplæring som tidlig innsats	117
6.4.4. Tilpasset opplæring og forhold i spesialundervisningen.....	118
7. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	120
7.1. Oppsummering	120
7.2 Veien videre.....	122
LITTERATURLISTE:.....	124
Vedlegg 1: Forespørsel om hjelp til utvalg i forbindelse med masteroppgave.	132
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærere som deltar i prosjektet.....	134
Vedlegg 3: Informert samtykke	136
Vedlegg 4: Intervjuguide	137

1. INNLEDNING

I innledningen vil jeg først trekke fram og reflektere over egne erfaringer med anvendelse av begrepet tilpasset opplæring som spesialpedagog og allmennlærer før jeg også gjør mine egne refleksjoner over dagens skolepolitikk. Videre drøfter og definerer jeg begrepet tilpasset opplæring og jeg gir et sammendrag over tidligere forskning på feltet. På bakgrunn av dette, innkretser og presenterer jeg tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt i innledningen redegjør jeg for oppgavens oppbygging.

1.1. Refleksjoner i forhold til praksis og skolepolitikk

1.1.1. Refleksjoner over egen praksis

Min interesse for temaet tilpasset opplæring har sin bakgrunn i min mangeårige praksis som spesialpedagog og allmennlærer i skoleverket, der tilpasset opplæring har vært et aktuelt og omdiskutert tema. Mange lærere, meg selv innbefattet, har en positiv holdning til tilpasset opplæring, samtidig oppleves dette som et diffust begrep som kan være vanskelig å operasjonalisere i praksis. I følge mine erfaringer, fremstår tilpasset opplæring, mer som en visjon enn som lar seg gjennomføre i innenfor rammen av dagens klasseromspraksis. I mangel av nasjonale retningslinjer for hvordan prinsippet skal operasjonaliseres i praksis og når det er opp til den enkelte lærers fortolkning og realisering av prinsippet, resulterer dette i store variasjoner i praksis. Det å finne en balanse mellom hensynet til den enkelte og fellesskapets behov og interesser, er en stor utfordring.

Med overgangen fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og bortfallet av et felles lærestoff, har skolen fått større frihet både når det gjelder innholds- og metodevalg for å tilse at alle får en tilpasset opplæring ut fra sine egne forutsetninger og behov. Samtidig er tilpasset opplæring knyttet opp mot individrelaterte faglige ferdigheter med et økt fokus på kompetansemål og elevresultater. Krav og forventninger til at alle elever trinnvis, skal inneha de samme faglige ferdigheter til samme tid, uavhengig av forutsetninger og behov, kan fremstå som stor utfordring for den enkelte lærer. Muligheter for å oppfylle denne intensjonen, avhenger i stor grad av skolens organisering, ressurstilgang og disponering av disse ressursene. Det synes å være en økende tendens at tilpasset opplæring blir realisert som individuelle eller grupperelaterte tiltak lagt til arenaer utenfor fellesskapet. Når elever ikke når kompetansemålene på tross av generelle tilpasninger, kan individuelle eller grupperelaterte tiltak i form av kompensatoriske løsninger, framstå som den eneste løsningen på problemet. Dette fører til en tilpasset opplæring som går i retning av spesialundervisning.

1.1.2. Refleksjoner i forhold til dagens skolepolitikk

Dagens skolepolitikk er i stor grad preget av fokus på faktakunnskap, der faglige, individrelaterte og målbare ferdigheter og elevresultater styrer mye av utdanningspolitikken. Retorikken i dagens skoledebatt er preget av begrepene kompetanse, vekst, effektivitet og konkurranse. Kunnskap er i økende grad blitt en viktig handelsvare i det internasjonale konkurransesamfunnet. Når kunnskap får status som en internasjonal vare, styrt av frie markedskrefter, kan dette få stor innvirkning på hva som til enhver tid blir etterspurt som aktuell kunnskap i skolen. Med kunnskap som et virkemiddel for økonomisk vekst og utvikling, dette trekke fokus i retning av en instrumentell forståelse av utdanning og kunnskap.

Engen (2010) beskriver overgangen fra L97 til LK06 som en dreining mot et kunnskapssyn som foranderlig og fornybart, med økt vekt på spesialisering (ibid.: 53). I følge Løvli (2004) og Aasen (2007), har det foregått en dreining i synet på kunnskap og kompetanse fra et kulturkonservativt syn, til et syn på kunnskap og utdanning som en avgjørende faktor i det internasjonale konkurransesamfunnet (ibid.) Løvli (2004) beskriver denne endringen som et skifte fra en dannesskole til en konkurransearena som går på bekostning av de humane verdiene i skolen. Med bortfall av en felles innholdskanon, erstattet med målbare ferdigheter og felles definerte kompetansemål, er skolen i følge Løvli på veg mot et mer instrumentelt læringssyn og et ensidig fokus på formal kompetanse (ibid.). Dette understøttes av Engelsen (2003, i Haug og Bachmann: 2007:73). En instrumentell tilnærming til begrepet tilpasset opplæring, er i tråd med det Bachmann & Haug (2006) benevner som det smale perspektivet på tilpasset opplæring, realisert ved individ- eller gruppeorienterte tiltak knyttet opp mot bestemte metoder eller arbeidsmåter (ibid.).

Intensjonen med tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i LK06 er at flere elever skal ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. Dette skal realiseres ved å tilpasse opplæring til elevmangfoldets ulike forutsetninger og behov, innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Dersom den ordinære undervisningen er tilpasset en internasjonal standard for hva som til enhver tid blir vurdert som "nyttig" kunnskap, kan dette i ytterste konsekvens føre til en individuell tilpasset opplæring som er styrt av de gjeldende internasjonale markedskrefter. Man kan her stille spørsmål om hvilken retning skolen bør ta og hvilke føringer som bør ligge til grunn for en skole som skal kunne imøtekomme og ivareta mangfold og variasjon som positive verdier i skolen.

Tilpasset opplæring og inkludering er to sentrale prinsipp som utfyller og overlapper hverandre i skolen. Med det økte fokuset på individuelt definerte faglige ferdigheter og elevresultater, kan prinsippet om tilpasset opplæring fremstå som en motsetning til inkluderingsprinsippet. Imsen (2006), viser til hvordan samfunnsutviklingen i de vestlige land i den senere tid avspeiler en økt

spenning mellom kollektivism og individualisme. Dette er blitt ytterligere markert ved overgangen fra L97 til LK06, der tilpasset opplæring har fått en tilsvarende status som inkluderingsprinsippet (ibid.). I følge Løvli (2004) står inkluderingsprinsippet i fare for å miste grepet til fordel for et økt instrumentelt nytteperspektiv realisert gjennom en individorientert tilpasset opplæring. Når det stilles forventninger til at alle skal lære det samme til samme tid, uavhengig av variasjoner i elevgruppen, kan dette skape nye utskillingsmekanismer (ibid).

1.1.3. Oppsummering

Mine erfaringer tilsier at tilpasset opplæring er et diffust begrep som vanskelig lar seg operasjonalisere i praksis. Det økte fokuset på målbare ferdigheter og elevresultater, fører til at flere elever, på tross av generell tilpasset opplæring, f r behov for kompensatorisk hjelp og støtte. Denne formen for tilpasset opplæring, går i retning av spesialundervisning. Dagens skolepolitikk er i stor grad preget av et fokus på faktakunnskap. Kunnskap er blitt en viktig handelsvare i det internasjonale konkurransesamfunnet. For å sikre konkurransedyktighet etter internasjonal målestokk, er skolen blitt en viktig bidragsyter for å sikre et samfunn som kan produsere den kunnskap som til enhver tid, er etterspurt internasjonalt. Når det stilles forventninger til at alle elever skal inneha de samme ferdigheter til samme tid, kan dette bidra til et instrumentelt syn på kunnskap som kan gå på bekostning av inkluderingsprinsippet.

1.2. Begrepet tilpasset opplæring

På tross av fokuset på tilpasset opplæring, både i læreplanene og i Opplæringsloven, finnes det ingen enkel tolkning, forståelse eller fasitsvar på hva tilpasset opplæring er (Berg og Nes: 2007, Dale og Wærness: 2006). Dette understøttes av en allmenn oppfatning om at det er vanskelig å vite hvordan man skal forstå og fortolke begrepet (Berg og Nes: 2007).

Tilpasset opplæring, differensiert undervisning og individualiserte undervisningsformer har vært et tema i den pedagogiske diskursen helt siden starten på forrige århundre, men ble først et anvendt begrep i den norske skolen på 1970-tallet. Klette (2007) beskriver tilpasset opplæring som et tema for en kontinuerlig diskusjon innenfor pedagogikkfaget. Selv om begrepet tilpasset opplæring er tillagt ulikt meningsinnhold i takt med tiden, har intensjonen hele tiden v rt å fremme en god undervisning som rommer elevens ulike læringsforutsetninger og behov innenfor fellesskolen (ibid. 344).

Tilpasset opplæring har gjennom tidene blitt assosiert med begreper som spesialundervisning, differensiering, utvidet opplæring, tilrettelagt opplæring, individualisering og inkludering. Selv om tilpasset opplæring er et integrert begrep i skolen og fremstår nærmest som et honnørord, omtales

det som "et begrep som er vanskelig å forstå og svært utfordrende å praktisere" (Haug og Bachmann 2007b:15). Dette kan ha sin årsak i at tilpasset opplæring er et dynamisk og uklart definert begrep, uten røtter i skolens fagmiljø (Bachmann og Haug 2006: 19, Berg og Nes 2007:6, Germeten 2009: 12). Med bakgrunn i dette representerer begrepet en utfordring når det gjelder tilnærming og operasjonalisering både fra et forskningsperspektiv og i pedagogisk praksis (ibid.: 19). Jensen og Lillejord (2010) beskriver tilpasset opplæring som: " (...) *en formulering politikerne gjerne henter frem når de forventer at skolene skal nå mål om inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte*" (ibid.: 8). Tilpasset opplæring kan sees som et vellykket politisk begrep med en viktig retorisk funksjon, men som samtidig er vanskelig å operasjonalisere i praksis (Haug og Bachmann 2007, Fylling 2007, Jensen og Lillejord 2010). I evalueringen av reform L97 kommer det frem at både lærere og skoleledere er usikre på hva tilpasset opplæring er og hvordan prinsippet skal praktiseres (ibid.).

De styrende dokumenter gir inntak til en forståelse av tilpasset opplæring som et prinsipp i tråd med den inkluderende skolen. Tilpasset opplæring innenfor en inkluderende skole er ensbetydende med å styrke barns og elevers rettigheter i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt å motvirke ekskluderende forhold (NOU 2009:18: s. 55, Berg og Nes 2007: 6). I St.meld. nr. 28 (1998–99) *Mot rikare mål* heter det: " (...) *likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven*" (NOU 2009: 18: Rett til læring: 55). Her henspiles det på et likeverdig tilbud som stiller krav både til individuelle tilpasninger og lokalt mangfold (ibid.).

Ved implementeringen av LK06, har tilpasset opplæring fått status som et overordnet prinsipp gjennom forskrift i prinsipper for opplæringen. Retten til tilpasset opplæring er styrket ved at spesialundervisning er blitt integrert som en del av den ordinære undervisningen (Bachmann & Haug 2006: 10-11). Skolen skal i økende grad ta høyde for den enkelte elevs interesser og individuelle behov innenfor et sosialt og kulturelt fellesskap. På tross av dette, ser vi med overgangen fra L97 til LK06 en dreining fra en kollektiv mot en individorientert operasjonalisering av prinsippet i praksis (Berg og Nes: 2007).

1.3. Tidligere forskning på tilpasset opplæring

Tidligere forskning på tilpasset opplæring viser at prinsippet har god oppslutning blant lærerne i skolen (Bachmann & Haug 2006, Haug 2003, Imsen 2003). Likevel er det mye som tyder på at det er stor avstand mellom intensjon og praksis. Med henvisning til tidligere forskning og undersøkelser (Imsen 2004, Klette 2007 og Bachmann og Haug 2006), viser Berg og Nes (2007) til at tilpasset opplæring i hovedsak blir praktisert som individuelle eller grupperelaterte tilretteleggingstiltak og i liten grad som variasjoner i undervisning der fokuset er basert på faglige utfordringer for

læringsgruppen som helhet (ibid.). Denne konklusjonen understøttes av Klette (2007), som med bakgrunn i empiriske undersøkelser viser hvordan bruk av arbeidsplaner, selvteknologi og ansvar for egen læring er blitt den vanligste tilnærmingen til tilpasset opplæring. Ifølge Klette avspeiler dette det økte individfokus i skolen (ibid.). Dette kan tyde på at tilpasset opplæring i liten grad blir relatert til kvaliteten på undervisningen men knyttes opp mot individuelle tiltak og selvforvaltning.

Forskning utført av Fylling (2008) og Imsen (2004), viser imidlertid at majoriteten av norske lærere har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring. Imsen (2004) viser til at det foregår en klar dreining mot et økt individfokus, der selvforvaltet elevaktivitet er i ferd med å overta for den kollektive formidlingspedagogikken. Dette viser i følge Nordahl og Haustätter (2009) at praksisen i den norske skolen i stor grad er preget av et individ- og metodeorientert læringssyn. Dette bekreftes av Haug (2010), som med bakgrunn i nyere klasseromsundersøkelser mener å påvise en tydelig tendens til at individuell forvaltning og arbeid, er i ferd med å overta lærerens dominerende rolle i klasserommet. I følge Haug medfører de store variasjonene så store forskjeller i undervisningen, at det kan stilles spørsmål ved om den norske skolen fortsatt kan påberope seg å være en felles enhetsskole (ibid.: 106). Berg og Nes (2010) beskriver denne utviklingen som en dreining bort fra skolens rolle som *en kjerne i et demokratisk samfunn*, over mot det de betegner som et *serviceorgan for forbrukere* (ibid.: 10).

I evalueringen av Kunnskapsløftet konkluderer Pedagogisk forskningsinstitutt (2008) med, at selv om prinsippet om tilpasset opplæring er blitt tillagt stor betydning siden 1989 og nå har en sentral plass i Kunnskapsløftet, er det svært mange elever som ikke får tilpasset opplæring (NOU 2009: 18: s. 58).

Når det gjelder tidligere forskning på spesialundervisning, har forskningen i stor grad hatt fokus på overliggende perspektiver. Det har foregått lite forskning relatert til spesialundervisningens metoder og innhold (Solli 2005: 8). Solli viser imidlertid til at det er stor avstand mellom intensjon og praksis i spesialundervisningen (ibid.: 9). Mens den norske skolen, sett i internasjonal sammenheng, har kommet langt når det gjelder den juridiske og organisatoriske siden av inkluderingsprinsippet (Mjøs 2007: 11, Møller & Sundli 2007: 65-71), er det fortsatt langt igjen når det kommer til realisering av en inkluderende tilpasset opplæring (Mjøs 2007:11). Haug og Bachmann (2007) understreker at forutsetningene for å lykkes med å realisere en inkluderende skole tilpasset alle elever, ligger i et utvidet inkluderingsperspektiv som omfatter alle elever, ikke bare elever med spesialundervisning (ibid.).

På tross av den økte satsningen på tilpasset opplæring, viser evalueringen av spesialundervisningen at omfanget av spesialundervisningen, etter innføring av Kunnskapsløftet er økende. Videre viser den at antallet elever som får spesialundervisning ved segregerte tiltak innenfor den vanlige skolen, er

stigende (Nordahl og Haustätter 2009, Engelsen 2008, Utdanningsdirektoratet 2011). Nordahl og Haustätter (ibid) knytter det økte omfanget i spesialundervisningen blant annet opp mot det økte fokuset elevresultater i LK06. Når elever ikke når opp til kompetansemålene innenfor den ordinære undervisningen, er spesialundervisningen det eneste tiltaket lærerne ser, som løsning på problemet. Videre knyttes denne utviklingen mot den økte bruken av assistenter i spesialundervisningen. De viser også til en klar tendens til at tilpasset opplæring ikke blir vurdert som en erstatning for spesialundervisning, men heller som en del av denne satsningen. De finner også at det er klare sammenhenger mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Her konkluderes det med at det økte fokuset på tilpasset opplæring og tidlig intervensjon ikke har ført til reduksjon i omfanget av spesialundervisningen (ibid).

Som et forsøk for å redusere omfanget av spesialundervisning i skolen, satte Utdanningsdirektoratet høsten 2003 i gang det såkalte "*Modellprosjektet*" i fire fylker. Prosjektets siktemål var å begrense omfanget av spesialundervisningen, gjennom å øke kvaliteten på den ordinære undervisningen. Evalueringen av Modellprosjektet konkluderer imidlertid med, at på tross av en praksisnær styrking av den ordinære undervisningen, fant de ingen klar sammenheng mellom økt tilpasset opplæring og et redusert omfang av spesialundervisning. Prosjektet gir ingen indikasjoner som tilsier at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er omvendt proporsjonalt, eller at tiltak som har mål om å forbedre den tilpassete ordinære undervisningen naturlig fører til reduksjon i spesialundervisningen (Fylling 2007). Fylling forklarer disse forholdene med at spesialundervisningen dekker andre behov, knyttet opp mot lærernes interesser, en individorientert forståelse av problemene og til juridiske forhold, enn de man får tilgang til ved generelle tilpasninger. I møte med elever som trenger tiltak, utover det som ivaretas innenfor den ordinære undervisningen, kan spesialundervisningen fungere som skolens utskillingsmekanisme. Fylling konkluderer med at økt tilpasning innenfor den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig for å redusere omfanget av spesialundervisningen (ibid.).

I følge Bachmann & Haug (2006), er mye av forskningen på tilpasset opplæring basert på fortolkninger og operasjonaliseringer som knytter tilpasset opplæring opp mot bestemte metodiske eller formale trekk og dermed lite representativ. De stiller seg spørrende til om det er hensiktsmessig å utvikle modeller for tilpasset opplæring, da dette lett kan assosieres til en snever instrumentell eller formal forståelse av begrepet (ibid.: 37). Med bakgrunn i begrepets politisk strategiske funksjon, samtidig med den tydelige tendensen til å relatere begrepet til bestemte metoder, argumenteres det for behovet for en mer praksisnær utvikling av begrepet (ibid.: 20).

1.4. Presentasjon av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

1.4.1. Presentasjon av tema

Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret i skolens styringsdokumenter. Uten retningslinjer for hvordan prinsippet skal operasjonaliseres i praksis, er det opp til den enkelte skoleeier, skole og lærer, å tolke prinsippet. Skolens tradisjoner og læringskultur for tilpasset opplæring, synes å ha stor innvirkning for hvordan prinsippet blir realisert i praksis. Målet med tilpasset opplæring, er at flere elever skal ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. I møte med mangfoldet, forutsetter dette en variert undervisning tilpasset mangfoldet i læringsgruppen. Samtidig med dette, knyttes tilpasset opplæring opp mot definerte, individbaserte faglige ferdigheter og et økt fokus elevresultater. Flere lærere gir uttrykk for at på tross av generell tilpasning, er det flere elever som ikke når opp til kompetansemålene. Dette fører til et økt behov for individbaserte kompensatoriske tiltak, utover det som lar seg realisere innenfor den ordinære undervisningen. Det gis også uttrykk for at skolens ressurstilgang, både når det gjelder kompetanse, fysiske og menneskelige ressurser, begrenser deres mulighet til å variere undervisningen i forhold til behovene. Dette kan tyde på at skolens læringskultur og rammebetingelser, legger føringer for hvordan tilpasset opplæring blir realisert i praksis. Med dette som bakgrunn kommer jeg frem til følgende problemstilling:

1.4.2. Problemstilling

Hvordan forstår lærerne i grunnskolen prinsippet om tilpasset opplæring, og hvordan opplever de at tilpasset opplæring virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

For å belyse min problemstilling velger jeg det halvstrukturerte kvalitative forskningsintervju for innhenting av data. Ved kvalitative undersøkelser som forutsetter direkte nærhet og dialog med informantene, har relasjonen mellom forsker og informant og måten kommunikasjonen foregår på, en avgjørende betydning for forskningsprosjektets datamateriale og den videre forskningsprosessen og forskningsresultatene (Thagaard 2009, Kvale 2001). Det kvalitative forskningsintervjuet kan sees analogt til sosiokulturelle læringsperspektiver, der kunnskap blir sett som noe som oppstår i samhandlingsprosesser mellom mennesker i en felles læringskontekst.

1.4.3. Forskningsspørsmål

Problemstillingen min deles inn i følgende fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne prinsippet om tilpasset opplæring?
2. Hvilke forhold i læringsmiljøet sees i følge lærerne som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring?

3. Hvilke endringsbetingelser opplever lærerne overgangen fra L97 til LK067 representerer i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?

4. Hvordan virker prinsippet om tilpasset opplæring i følge lærerne, inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

Forskningsspørsmål nr. 1 og 4, følger som en naturlig utledning av problemstillingen.

Forskningsspørsmål 2: I følge sosiokulturelle perspektiver er læring noe som foregår i interaksjon og samhandling med andre, innenfor en felles læringskontekst. Læring er følgelig en sosial prosess, noe som tilsier at elevens felles læringsarena har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Forskningsspørsmål 2 knytter tilpasset opplæring opp mot informantenes oppfatning av hvilke forhold i elevens læringsmiljø som sees som viktige forutsetninger for realisering av en helhetlig tilpasset opplæring i tråd med intensjonen om en tilpasset opplæring for alle innenfor rammen av en felles samhandlingsarena.

Forskningsspørsmål 3: Overgangen fra L97 til LK06 har medført endringer i læreplanens krav og forventninger til tilpasset opplæring. Dette vil få konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring blir realisert i praksis. Forskningsspørsmål 3 fokuserer på hvilke endringssignaler informantene opplever i overgangen fra L97 til LK06 i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring, og på hvilke konsekvenser denne overgangen representerer for operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis. Det å se prinsippet om tilpasset opplæring i et retrospektivt perspektiv kan bidra til å belyse og tydeliggjøre dagens forhold.

1.5. Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 - Innledning tar jeg utgangspunkt i egne erfaringer, definerer begrepet tilpasset opplæring, gir et kort sammendrag av forskning på feltet og bruker dette til å definere tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre gir jeg en redegjørelse for oppgavens innhold og oppbygging.

Kapittel 2 - Historisk tilbakeblikk på tilpasset opplæring består av et historisk skolepolitisk tilbakeblikk på tilpasset opplæring. Et historisk tilbakeblikk gir oss muligheten til å se hvordan begrepets innhold og form har endret og utviklet seg i takt med tiden og i tråd med endringer i styringsdokumenter. Differensiering som tilpasningstiltak har lange tradisjoner i skolen. Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv vil gi muligheter til å se tilpasset opplæring som et historisk fenomen frem mot dagens skole, der tilpasset opplæring har status som et overordnet prinsipp i skolen. I denne gjennomgangen vil jeg legge særskilt vekt på tilpasset opplæring i overgangen fra L97 til LK06, da dette er den

perioden skolen befinner seg i, og som slik sett har størst betydning for hvordan begrepet blir fortolket og operasjonalisert i dagens skole.

I Kapittel 3 - Læringsperspektiver og tilpasset opplæring tar jeg utgangspunkt i begrepet tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som omfatter både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, slik det fremstår gjennom Opplæringsloven og LK06. Jeg presenterer her en modell som viser sammenhengen mellom tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering, knyttet opp mot en felles referanseramme. Videre redegjør jeg for Bachmann & Haugs (2006) to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring, identifisert ved det smale individperspektivet og det brede systemperspektivet på tilpasset opplæring. Etter en kort presentasjon av ulike teoretiske tilnærminger til læring, presenterer jeg det læringsperspektivet jeg mener gir det beste grunnlaget for å praktisere tilpasset opplæring innenfor en felles læringskontekst. I følge sosiokulturelle perspektiver er læring noe som foregår i samhandling og interaksjon mellom mennesker i en felles kontekst. Lave og Wenger, John Dewey og Lev S. Vygotsky representerer tilsammen et lærings syn som innrammer en læringskontekst som jeg mener gir et godt grunnlag for drøfting av en helhetlig tilpasset opplæring i praksis.

De tre første kapitlene danner bakgrunnen for den følgende presentasjon og drøfting av funn i mitt datagrunnlag.

Kapittel 4 - Vitenskapsteori og metode inneholder metodevalg og redegjørelse for mine valg av vitenskapelig tilnærming i undersøkelsen. Her klargjøres ulike forhold og problemstillinger knyttet opp mot selve forskningsundersøkelsen. Mitt valg av et halvstrukturert kvalitativt intervju, er knyttet opp mot en sosiokulturell tilnærming til læring og kunnskap.

I Kapittel 5 - Presentasjon av empiri presenteres det transkriberte materialet generert ved intervjusamtalene med de fem informantene. Dette datagrunnlaget utgjør undersøkelsens empiri nedfelt slik jeg har forstått og tolket informantenes allerede fortolkende oppfatninger, holdninger og erfaringer. Empirien er preget av min forforståelse, som består av mine tidligere erfaringer, forståelse og kunnskap om temaet. Det halvstrukturerte intervju åpner for at informantene kan snakke mest mulig fritt. Min noe stringente struktur i empiridelen, har til hensikt å gjøre materialet lettere tilgjengelig for videre drøftinger og analyse. Strukturen i empiridelen følger forløpet i intervjuguiden.

Kapittel 6 - Drøfting og refleksjon inneholder mine analyser, drøftinger og refleksjoner. Her knyttes empiri og teori sammen ved at de to delene belyser hverandre. Strukturen i drøftings- og analysedelen er ikke like stringent som i empiridelen. Her følger jeg i hovedsak strukturen på forskningsspørsmålene. I empirigrunnlaget er det imidlertid flere data som er interessante som

grunnlag for flere drøftings- og refleksjonsprosesser. Dataene blir brukt der de bidrar til å få frem hovedpoeng i drøftingsdelen. Strukturen i drøftings- og refleksjonsdelen følger problemstillingens fire forskningsspørsmål.

Kapittel 7 - Oppsummering og avslutning inneholder en avslutning av forskningsundersøkelsen, der jeg redegjør for hva min undersøkelse består i, for deretter å svare på problemstillingen ved å tydeliggjøre mine hovedfunn. Jeg sier her noe om den teorien jeg har brukt og gir noen anbefalinger i forhold til videre forskning som jeg mener vil kunne bidra til en utviklingsprosess som fremmer en helhetlig tilpasset opplæring i skolen. Jeg avslutter med å trekke noen praktiske følger av mine funn.

2. HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ TILPASSET OPPLÆRING

I det følgende kapitlet vil jeg foreta et tilbakeblikk på den skolepolitiske utviklingen, med den hensikt å vise hvordan tilpasset opplæring har endret innhold og formål i takt med tiden og med skolens ulike styringsdokumenter. Mens tilpasset opplæring i utgangspunktet ble anvendt som segregerte hjelpetiltak for datidens "læringsudyktige", har prinsippet i dagens skole status som et overordnet prinsipp som omfatter alle elever og all virksomhet i skolen. I den følgende gjennomgangen legger jeg størst vekt på tilpasset opplæring i overgangen fra L97 til LK06, da dette er mest relevant for dagens skole og derfor har størst betydning for dagens oppfatning og realisering av prinsippet i praksis.

2. 1. Tilpasset opplæring og politiske utviklingslinjer, et historisk tilbakeblikk.

Tilpasset undervisning har eksistert som begrep i norsk skole siden 1970-tallet og er hjemlet i Opplæringsloven (§ 2-1), formulert som: "*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*". Selv om begrepet tilpasset opplæring først ble tatt i bruk i Mønsterplanen av 1987, finner vi tiltak for differensiering av opplæring i skolens regi helt tilbake til første del av det 19. århundre.

De første hjelpetiltakene basert på datidens innholdsdifferensiering for de "*tungnemte*" finner vi allerede i 1839 ved innføringen av "*skolen for alle og enhver*" (Støfring 2000: 4).

Med innføring av enhetsskolen og den nye folkeskoleloven i 1889, får vi et brudd med den tidligere standsinndelte skolen. Den tidligere utskillingen av elever på bakgrunn av familiens økonomi, ble nå knyttet opp mot elevens evner og atferd. Det ble opprettet egne hjelpetiltak, kalt "*særundervisning*", for de barna som ikke ble ansett som "opplæringsdyktige". Denne loven stadfestet at ikke alle var inkludert i betegnelsen "*alle og enhver*" (Støfring 2000: 4).

Begrepet tilpasset opplæring ble introdusert allerede med Normalplanen av 1939, her i form av uttalte forventninger om at skolen skulle ta hensyn til mangfoldet blant elevene. Selv om tiltakene for elevene som ikke kunne dra nytte av den vanlige undervisningen den gang var lagt utenfor skolen, kan vi dra paralleller til dagens skole, der målet er å hjelpe den enkelte til et mest mulig normalt liv innenfor de samfunnsarenaer de er en del av (Skogen & Holmberg 2002). Utviklingen fra 1800-tallet og frem til 1960-årene var i stor grad preget av et praktisk og sosialt press nedenfra, representert ved lærere og foreldre, og i liten grad av politiske intensjoner (Haug 1999: 31). Bruken av begrepene "*skolen for alle*" og "*enhetsskolen*", vitner om en periode preget av politiske intensjoner om sosial utjevning, for øvrig uten at elever med spesielle behov eller funksjonshemmede var inkludert i

begrepet *alle* (Haug 1999: 44). I 1951 påla *Lov om spesialskoler* staten å gi funksjonshemmede et skoletilbud såfremt de var i stand til å ta imot undervisning. Når denne ordningen i 1955 ble overført til de lokale myndigheter representerte dette en stor utfordring for skolene fordi de manglet spesialpedagogisk kompetanse. Dette førte til oppstarten av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og til utviklingen av spesialpedagogikk som egen fagdisiplin og forskningsområde (Støfring 2000).

I St.meld. nr.98 (1976-77), ble begrepet tilpasset opplæring innført, men i første omgang som et spesialpedagogisk begrep (Haug og Bachmann 2007: 68). Både Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1987 (M87) og L97 vektlegger barns individuelle forutsetninger og kulturelle bakgrunn som grunnlag for undervisningen. Dette hensynet ble senere understreket ved reform L97 med innføring av en egen læreplan for skolen i det samiske kjerneområdet (ibid.).

I nyere tid har spesialpedagogikken ført til at stadig flere grupper av elever har fått tilgang til stadig mer tilfredsstillende opplæring innenfor rammen av en skole for alle (Aaskilt og Johnsen: 2004). På begynnelsen av 1970-tallet slo det såkalte "integreringsprinsippet" igjennom, både som administrativt, pedagogisk og sosialt begrep. Lovbestemmelser om å skape en skole for alle, der alle elever skulle føle tilhørighet, førte til en endring i satsningen på utbygging av spesialskoler. I 1971 ble Blomutvalget oppnevnt og fikk mandat til å utrede lover for spesialundervisningen og tilpasse disse til den ordinære undervisningen. Blomkomiteens forslag om integrering av flest mulig funksjonshemmede i den ordinære skolen satte i gang prosessen med å realisere prinsippet om en felles skole for alle (Støfring 2000:6).

Prinsippet om tilpasset undervisning har forandret seg med tiden. I Mønsterplanen av 1974 legges det vekt på pedagogisk differensiering og individuelle tilrettelegginger (KUD 1974: 30). Her er det et viktig prinsipp at spesialundervisningen i størst mulig grad skulle tilrettelegges som ordinær undervisning. I perioden mellom 1975 og 1990 ble tilpasset opplæring påvirket av integreringsideologien som i stor grad satte sitt preg på samfunns- og skoledebatten. Etter vedtaket om ny revidert 9-årig grunnskolelov i 1975 ble det bestemt at alle elever skulle få opplæring etter sine egne forutsetninger. Dette markerte et tydelig politisk og ideologisk skille i synet på spesialundervisning, i form av en dreining fra årsak til behov. Skolen skulle nå tilpasse seg elevene, ikke omvendt, som tidligere. Begrepet undervisning ble byttet ut med opplæring, for å signalisere at læringsaktivitetene skulle ha en bredere ramme enn tidligere. Grunnlaget for dagens spesialundervisning - inkludering - kom nå på plass, men hovedsakelig fra politisk hold, og det foregikk en dreining mot et mer samfunnskritisk spesialpedagogisk grunnlag. Den spesialpedagogiske debatten reflekterte gradvis det politiske initiativet om en skole for alle (Haug 1999:122-124).

I Mønsterplanen av 1987 (M87) ble begrepet tilpasset opplæring nedfelt som grunnleggende undervisningsprinsipp (KUD 1987: s 26). Prinsippet om tilpasset opplæring fremgår av *FNs konvensjon om barns rettigheter*, som ble vedtatt i FN i 1989. Her fastslås alles rett til utdanning, samtidig som det understrekes at det er utdanningens ansvar å tilse at alle får utvikle sin personlighet, sine talenter og sine mentale og fysiske evner, så langt som mulig (Imsen 2006: 153). Her blir begrepet tilpasset opplæring tatt i bruk for første gang i læreplansammenheng. Som en naturlig del av samfunnsutviklingen, ble det tidligere begrepet "likhet" erstattet med begrepet "likeverd". Mens den tidligere likhetstanken var basert på intensjonen om å bryte ned klasseskiller og skape et mer homogent samfunn, forutsatte et stadig mer sammensatt samfunn et annet likhetsideal begrunnet i likhet gjennom mangfold. I prinsippet om tilpasset opplæring for alle ligger det en forventning om at skolen skal ta hensyn til at elevene er ulike og har ulik kulturell og verdimesig bakgrunn. Lik rett til opplæring blir nå tuftet på at vi er forskjellige (NOU 2009: 18: s.55, Møller & Sundli 2007: 68, Thuen 2008: 250, Imsen 2006). Differensiering og tilpasning av undervisningen ut fra den enkeltes behov basert på varierte arbeidsmåter, mengde og vanskegrad, skal sikre ivaretagelse av prinsippet om en likeverdig opplæring. All opplæring skal nå være tilpasset elevenes egne forutsetninger (NOU 2009: 18: s. 55). Dette ble stadfestet i KUD ved formuleringen: *"Spesialundervisningen skal inngå som en naturlig del av skolens arbeid med å tilrettelegge og gjennomføre tilpasset opplæring"* (KUD 1987:27). Prinsippet om tilpasset opplæring fremgår av *FNs konvensjon om barns rettigheter*, som ble vedtatt i FN i 1989. Her understrekes alles rett til utdanning, og ansvaret for å sikre at alle får utvikle sin *"personlighet, sine talenter og mentale og fysiske evner"* blir tilskrevet utdanningen (Imsen 2006: 153). I 1992 ble de statlige spesialskolene lagt ned og oppbygging av statlige kompetansesentra var i gang (Thuen: 2008: 250).

Prinsippet om tilpasset opplæring ble videreført i den generelle læreplanen av 1993, også for den videregående skolen og voksenopplæringen (Imsen 2006). Her poengteres det at *"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne skal ha blick for den enkelte"*, og *"undervisningen må tilpasses i fag og stoff, alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse"* (KUD 1993: 19).

I 1994 ble inkludering løftet fram som et førende begrep på UNESCOs verdenskonferanse, der den såkalte Salamancaerklæringen hadde en visjon om inkluderende undervisning for alle. Norge sluttet seg til denne erklæringen, som forutsetter at all opplæring skal være inkluderende. I motsetning til det tidligere anvendte segregerende integreringsbegrepet, omhandler inkluderingsbegrepet alle elever, med fokus på en felles arena (Thuen 2008).

I 1995 blir retten til tilpasset opplæring understreket som et generelt prinsipp innenfor rammen av felles klasseundervisning. Bestemmelsen kan imidlertid ikke forstås slik at den gir alle elever rett til et individuelt tilrettelagt opplæringstilbud. Det er snarere tale om et generelt prinsipp som skal ligge til

grunn for all opplæring. Her heter det: *"Innenfor rammen av klasseromsundervisningen bør den enkelte lærer - i den utstrekning det er mulig - søke å tilpasse undervisningen til den enkelte elev"* (NOU 1995:18: s. 103). I følge Bachmann & Haug (2006), kan dette tolkes som et uttrykk for at fellesskapet er overordnet hensynet til den enkelte (ibid.: 15). På slutten av 1980- og inn i 1990-årene høstet skolen mye kritikk for manglende fokus på basiskunnskap og basisferdigheter.

2.2. Læreplanverket for Reform 97

Ved overgangen til L97 videreføres prinsippet om tilpasset opplæring, samtidig som det knyttes opp mot inkludering (KUF 1996: s. 58). I St. meld. nr. 23 (1997- 1998) "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov", blir det tydeliggjort at inkludering skal realiseres gjennom tilpasset opplæring som nå også omfatter spesialundervisningen. Målet med inkludering er å fremme en skole som er bedre tilpasset elevens læringsforutsetninger basert på den enkeltes mestring og utviklingsnivå (ibid.: 10). Dette er fastlagt i Opplæringsloven, 1998, § 1–3, femte ledd, der det heter: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Det nye læreplanverket for grunnskolen ble utarbeidet som et ledd i en storstilt grunnskolereform. Her ble det lagt stor vekt på en generell og bred kultur- og kunnskapsbasis, der formidling av et felles nasjonalt lærestoff skulle sikre et høyt faglig nivå hos elevene. L97 viderefører prinsippet om tilpasset opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Inkludering er ensbetydende med å styrke barns og elevs rettigheter i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke ekskludering (NOU 1995:18: s. 55, Berg og Nes 2007: 6). I St.meld. nr. 28 (1998–99) *"Mot rikare mål heter det"*: "[...] likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven" (NOU 2009: 18: s. 55). Her vektlegges et likeverdig tilbud som stiller krav både til individuelle tilpasninger og lokalt mangfold (ibid.). Prinsippet om tilpasset opplæring for alle blir sett som en sentral bærebjelke og et overordnet prinsipp i den nasjonale læreplanen L97. Enhets skolen skal være en romslig og inkluderende skole som er åpen for alle. Tilpasset opplæring i en inkluderende skole handler om respekt og ivaretagelse av ulikhet og mangfold blant elevene og skal møtes med et tilsvarende omfang av utfordringer av innholdet i grunnskolen. Prinsippet og de sentrale sidene ved tilpasset opplæring er knyttet til delen om det arbeidende mennesket i L97. Her blir det understreket at skolen må ha rom for alle og at lærerne derfor må ha blick for den enkelte. Det pedagogiske nivået på undervisningen skal være bredt nok til at læreren skal kunne imøtekomme elevmangfoldets forskjeller i evner og utvikling. Undervisningen må tilpasses den enkelte elev og den sammensatte klasse, både når det gjelder fag og stoff, alderstrinn og utviklingsnivå (KUF 1996: 29, Bjørnsrud 2009: 101- 102). Dette prinsippet blir nedfelt av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF), der det heter: *"Einskapsskolen skal femne elevgrupper med eit mangfald av føresetnader og føre dei*

til videre vekst og virke på tvers av ulikskapar” (KUF 1996: 56, Bachmann & Haug 2006: 14). I sin videreføring av enhetsskolen, der prinsippet om likeverdig opplæring er fundert på fellesskapstanken, markerer L97 spenningen mellom *”danning og utdanning og mellom integrasjon og disiplinering”* (Bachmann & Haug 2006: 14) Teksten i L97 viser at enhetsskolen vektlegger elevenes arbeidsmåter og understreker betydningen av variasjon i undervisningen. Læreplanen skal representere en felles referanseramme for et mangfold av aktiviteter og arbeidsmåter, som ivaretar både en teoretisk og en praktisk tilnærming til læring. Dette ble sett som en forutsetning for å kunne fremme et likeverdig skoletilbud som balanserte skolens og elevmangfoldet verdier (Bjørnsrud 2009: 98-99).

Basert på fellesskapstanken og målet om likeverd hadde Reform 97 fokus på skolens prosesser med intervenserende styringstiltak. Med statlige ressurser og definerte strukturer ble den pedagogiske praksis utarbeidet og styrt av skolelederne og lærere, der vurdering av elevens læringsresultater var en del av skolens utviklingsprogram. Med fokus på prosesskvalitet og tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet, var kollegavurdering og veiledning en viktig del av kvalitetsvurderingen i Reform 97 (ibid.).

I NOU 2002:10 *”Førsteklasses fra første klasse”* beskrives de tre kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat som viktige kriterier for opplæringens samlede kvalitet (kap.3, Bachman og Haug 2006: 16). Kvalitetsutvalget konkluderer imidlertid med at: *”Resultatkvaliteten er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene, lærlingene har lært, hvilken kompetanse de har oppnådd, i løpet av opplæringstiden”* (NOU 2002: 10, kap. 3.1.). Her ble det slått fast at skolens viktigste formål er at elevene lærer og resultatkvaliteten er det overordnede kvalitetskriteriet i skolen (Bachman og Haug 2006: 16).

I 2001 oppnevnte regjeringen et utvalg, Kvalitetsutvalget, med mandat til å vurdere grunnopplæringens kvalitet, struktur og organisering sett i lys av intensjonene i L97. I St.meld. nr.30; 2003-2004 *”Kultur for læring”* gjøres det rede for manglende tilpasset undervisning og store forskjeller i læringsutbytte mellom elever, samt systematiske forskjeller når det gjelder elevprestasjoner ut fra kjønn, etniske og sosiale forhold. Her poengteres det at skoler med små forskjeller mellom elever har lykkes bedre med å tilpasse opplæringen enn skoler der forskjellene er store. Kvalitetsutvalget sluttet seg til denne analysen og tilrådet å fjerne retten til spesialundervisning for å styrke retten til tilpasset opplæring. Forslaget møtte imidlertid stor motbør i høringsrunden og retten til spesialundervisning ble stående (Bjørnsrud 2009, Bachman & Haug 2006, Fylling 2007, Buli - Holmberg og Ekeberg 2009, Ekeberg og Holmberg 2005, Telhaug 2005). Selv om forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning ikke nådde gjennom, har retten til tilpasset opplæring fått en styrket

plass i Kunnskapsløftet, ved at prinsippet om spesialundervisning er inkludert som en del av den ordinære tilpassede opplæringen (Bachman & Haug 2006, Bjørnsrud 2009: 102).

2.3. Læreplanen for Kunnskapsløftet LK06

Opptakten til utdanningsreformen LK06 var blant annet basert på Kvalitetsutvalgets omfattende evaluering av Reform 97 og grunnopplæringen. Evalueringen av L-97 (jfr. Imsen 2004, Klette 2004, Strømstad 2004) hadde påvist at lærere i norsk skole ikke mestret oppgaven med å gi tilstrekkelig tilpasset opplæring til alle elever. Det ønsket man nå å rette på.

Her ble det slått fast at den norske skolen manglet læringstrykk og fortsatt i stor grad var preget av tradisjonell lærebok- og kateterstyrt kunnskapsformidling. Det ble videre konstatert at elevmedvirkning og differensiert undervisning ble praktisert i mindre grad enn forventet (Haug 2003, St.meld. nr 30 2003-2004, Bachmann & Haug 2006, Engelsen 2008). Konklusjonen av evalueringen viste et økt behov for tilpasset opplæring, individuell differensiering og læring i skolen (Haug 2004:63, Haug og Bachmann 2007:18, Berg og Nes: 2007: 11).

Denne konklusjonen var en viktig bakgrunn for utarbeiding av den nye læreplanen LK06. De mye omtalte Pisa- og Timss-undersøkelsene, som kom omtrent samtidig, førte til at vurderingen av kunnskapsnivået i den norske skolen ble foretatt etter en internasjonal målestokk (Foros 2010: 53). De nedslående resultatene fra Pisa-rapporten ble knyttet opp mot felles klasseromsundervisning og manglende individuelle tilpasninger. Avdekkingen av store variasjoner i interkommunale og kommunale resultater ved de nasjonale prøvene underbygget dette og fyrte opp under debatten om behov for kvalitetsstyrking i skolen (Bachmann & Haug 2006, Haug & Bachmann 2007b, Haug og Bachmann 2007c, Foros 2007, 2010).

I *Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) “... og ingen sto igjen”* understrekes betydningen av tilpasset opplæring i et livslangt perspektiv, med særlig vekt på tidlig innsats for å rette på feilutviklinger (ibid.: 77). Mens læring i L97 var knyttet opp mot formidling og skolefaglige aktiviteter, blir læring i LK06 sett som en livslang prosess lagt til ulike arenaer og læringskontekster. Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon både når det gjelder arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring forutsetter høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingstrinn, der elevenes ulike forutsetninger, sammensetningen av elevgruppen og hele læringsmiljøet må benyttes som ressurser i opplæringen (ibid.: 76). I følge Lillejord (2003) og Dyste (2001) forutsetter dette et endret læringssyn, og en undervisning som bygger på et bredt spekter av læringsformer.

Ved overgangen til LK06 ble begrepet enhetsskole erstattet med fellesskapsskole. Samtidig ble prinsippet om tilpasset opplæring overført og forsterket ved at det omfatter all undervisning knyttet opp mot nasjonale kompetansemål og et nasjonalt kartleggingssystem (KD 2006: 31- 34). I følge Engelsen (2008) har grunnleggende ferdigheter fått mer eksplisitt oppmerksomhet enn dannelsingsaspektet i utviklingen av den nye læreplanen. Mens idealet om likhet og likeverd har vært grunnleggende verdier i den norske enhetsskolen, representerer overgangen fra L97 til LK06 et brudd med den tidligere likhetstanken i retning av økt individualisering og en økende vekt på instrumentelle ferdigheter (Foros 2007, Foros 2010, Sjøberg 2007, Løvli 2004).

Kunnskapsløftet ble i første runde introdusert av den borgerlige samarbeidsregjeringen Bondevik II (2001 – 2005) og ble omtalt som et utdanningspolitisk systemskifte (Aasen 2007: 26). Etter Kvalitetsutvalgets innstilling og stortingets vedtak i St. melding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, ble den nye skolereformen betegnet som "Kunnskapsløftet", med mindre endringer iverksatt av regjeringen Stoltenberg (2005-) i grunnskoleopplæringen høsten 2006 (Germeten 2005, Telhaug 2005). Målet i denne reformen er at alle elever skal kunne delta i en inkluderende skole som sikrer at alle får utviklet sine evner innenfor fellesskapet. LK06 presenterer flere endringer mht. til skolens struktur, innhold og organisering (Aasen 2007: 23).

Tilpasset opplæring i LK06 er knyttet opp mot målsettingen om en likeverdig og inkluderende skole, både i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003- 2004), og i Kunnskapsløftet, der det heter: "*Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen*". Her vises det til at opplæringen skal foregå innenfor rammen av fellesskapet: "*Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen*" (KD 2006:33, NOU 2009:18: s.55). Tilpasset opplæring er utdypet i St. meld. nr. 16 (2006–2007): *Prinsippet om likeverd*, der det understrekes at "*tilpasset opplæring ikke skal være et mål, men et virkemiddel for læring*" (NOU 2009:18 s. 56).

I grove trekk går Kunnskapsløftet ut på at skolen skal rustes opp for bedre å kunne imøtekomme kunnskapssamfunnets utfordringer gjennom å skape kultur for læring, ved tydelige kompetansemål og økt vekt på grunnleggende ferdigheter i skolen (Germeten 2005, Telhaug 2005, Aasen 2007). Målet med Kunnskapsløftet er bokstavelig talt et løft som skal sikre elevene økt læringsutbytte gjennom økt satsning på tilpasset opplæring, identifisert gjennom felles kompetansemål og et nasjonalt kartleggingssystem for vurdering av opplæringskvaliteten.

Kunnskapsløftet presiserer at alle elever skal gis de samme muligheter "*til å utvikle sine evner og talenter*" (KD 2006:31). Kompetanseutvikling står sentralt i utforming av de lokale læreplanene for fag. Individuelt tilpassede kompetansemål skal sikre alle elever økte faglige, sosiale og kulturelle

basiskunnskaper. Dette skal gi alle like muligheter til å tilegne seg innholdet i undervisningen og imøtegå fremtidige samfunns- og arbeidsrelaterte utfordringer (Dale & Wærness 2006). Individuell kompetanse innebærer også at elevene skal stimuleres til *"å utvikle egne læringsstrategier"*, *"evne til kritisk tenkning"* og *"delta i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring"* (KD 2006: 31). Organisasjonsformer og arbeidsmåter skal planlegges og legges til rette i tråd med læringsgruppens og den enkeltes alders- og utviklingstrinn. Opplæringsens mål, innhold og progresjon skal med utgangspunkt i Læringsplakatens 11 prinsipper sikre en helhetlig opplæring basert på en interaksjon mellom kompetansemål, organisering og metode. Videre poengteres det at tilpasset opplæring forutsetter valg av metoder, lærestoff og organisering som sikrer at den enkelte utvikler sine grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Tilpasset opplæring er definert som en plikt der skoleeier, ledelse og personale skal gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Dette skal imidlertid ikke forstås som en individuell rett, men som et pålegg eller plikt skoleeier, skoler og personale har til å fremme tilrettelagt opplæring (NOU: 18, Rett til læring:15). Den juridiske retten til tilpasset opplæring er forbeholdt elever som får spesialundervisning basert på enkeltvedtak etter Opplæringsloven § 5.1. (Solli 2008: 16). Når det gjelder muligheter for å gi ulike opplæringstilbud innenfor en likeverdig ramme, kan tilpasset opplæring sees både som en forutsetning, en metode og et mål for opplæringen. Det er skolens ansvar å ta stilling til om det er behov og eventuelt i hvilken grad det er behov for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev eller elevgruppe (NOU 2009: 18: s. 15).

Tilpasset opplæring i LK06 er tett knyttet opp mot utvalgte grunnleggende og målbare ferdigheter og kompetansemål. Kvaliteten på opplæringen vurderes opp mot elevresultatene. Kompetansemålene beskriver hva elevene skal inneha av ferdigheter etter gjennomført opplæring. Det blir imidlertid ikke gitt noen anvisninger hvordan dette skal foregå i praksis. Læreplanen presiserer klare forventninger til at flertallet skal nå målene, men med ulik grad av måloppnåelse. Det er skolens ansvar å identifisere og vurdere elevenes mestring som kompetanse på et høyt eller lavt nivå og lage retningslinjer for hvordan man skiller mellom disse nivåene (Raaen 2008: 48-49). I følge Thuen (2008), har skolen fått selvbestemmelse med hensyn til hvordan de skal nå de beste resultater innenfor definerte mål.

I læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del defineres tilpasset opplæring innenfor fellesskapet som grunnleggende elementer i fellesskolen. Her heter det at *"opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden av å mestre sine mål"* (KD 2006: 33). Tilpasset opplæring skal altså forstås som skolens plikt til individuell tilpasning av opplæringen der alle elevene skal kunne bidra, oppleve mestring og nå sine mål innenfor fellesskapet. Lærene har blitt tildelt ansvaret for å fortolke, konkretisere og operasjonalisere

begrepet til praksis i skolehverdagen (Haug og Bachmann 2007: 17). I følge Haug og Bachmann (2007), Germeten (2009) og Nilsen (2008), ligger begrepet tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom hensynet til enkeltindividet og hensynet til fellesskapet, og kan by på store utfordringer for lærerne ved operasjonalisering i praksis. Med basis i fellesskapet, skal man sikre individuell tilpasning, der målet er at alle trinnvis skal inneha de samme ferdigheter og nå de samme målene. Formuleringene rundt individuelle hensyn og hensyn til fellesskapet kan fremstå som kontraster til hverandre i den praktiske virkelighet (ibid.).

Nilsen (2008) peker videre på de motstridende signalene læreplanen gir vedrørende elevene *sine* mål og de fastlagte kompetansemålene. Der den generelle læreplanen viser til elevens *egne* kompetansemål, henviser læreplanen for fag til fastlagte kompetansemål, som definerer hva elevene trinnvis skal kunne mestre etter endt utdanning. De motstridende signalene i læreplanen skaper ifølge Nilsen (2008) stor usikkerhet hos lærerne, både når det gjelder forståelse og praktisering av prinsippet. I følge Nilsen, er de ufravelige kompetansemålene ikke forenlige med en sosiokulturell tilnærming til tilpasset opplæring, og representerer en motsetning til intensjonen om reduksjon i spesialundervisningen. Han påpeker videre at de omfattende og arbeidskrevende prosedyrene som følger med den juridiske retten til spesialundervisning, vil kunne redusere muligheten for tidlig intervensjon (ibid.).

Kunnskapsløftet bryter med den tidligere læreplanen L97s innholdskanon ved innføring av en ny form for læreplanrasjonalitet. De lokale interesser har nå større mulighet og frihet til å påvirke skolens innhold og metodikk ut fra elevenes erfaringer og preferanser. Samtidig skal elevresultatene måles ut fra nasjonalt definerte kriterier (Bachmann & Haug 2006, Ekeberg og Holmberg 2005, Skaalvik & Skaalvik 2005, Sundli 2007, Aasen 2007). Med målstyrte læreplaner som grunnlag for lokal utforming, fleksible organisatoriske differensieringsformer og lokal ansvarliggjøring for tilrettelegging, innehar dagens politiske anvendelse av begrepet tilpasset opplæring et helt annet innhold og betydning enn i reform 97. Dette blir ifølge flere synliggjort i Læringsplakaten, der fem punkter omhandler individuelle hensyn, mens bare ett av de elleve punktene handler om fellesskap (Bachman & Haug 2006: 17-18, Nes og Berg 2010: 11). Sundli (2007) ser bortfallet av en felles innholdskanon som en av de viktigste endringene ved overgangen fra L97 til LK06. Det uttalte formålet ved denne endringen - ønsket om økt lokal frihet – kan, med læreplanens uklarhet når det gjelder valg av innhold og det økte fokuset på individuelle tilpasninger, i følge Sundli representere en utfordring ved operasjonalisering av prinsippet i praksis. Hun advarer også mot at dette kan medvirke til en dreining fra fokus på kunnskap og faglig innhold, mot en kunnskapskapitalisme som styres av kortsiktige og strategiske mål (ibid.: 188-189).

Flere hevder at overgangen fra L97 til LK96 representerer en dreining fra et fellesskapsfokus mot et ensidig individfokus. L97s kollektive undervisningsform, der allmenndannelsen var basert på et nasjonalt fellesstoff, var ikke i særlig grad tilrettelagt for individuelle tilpasninger. Tilpasset opplæring var i denne læreplanen ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å nå målet om likeverdig utdanning og deltagelse i fellesskap (Bachmann og Haug 2006, Foros 2007). Med Kunnskapsløftet foregår det en tydelig dreining mot større prosessfrihet, der grunnlaget for tilpasset opplæring er basert på tilrettelegging av læring ut fra den enkeltes forutsetninger, interesser, evner og læringsmål (Bachmann og Haug 2006). Med fokus på individualisering, kompetansemål og nasjonale prøver er tilpasset opplæring, i følge Bachmann & Haug (2006) og Foros (2007), et hovedformål i Kunnskapsløftet. På tross av det uttalte målet om tilpasset opplæring, peker Foros (2007) på at kombinasjonen av omfattende kompetansemål, skjerping av kontrollrutinene og utydelige forventninger til tilpasset opplæring, kan føre til ensretting av skolepolitikken og økt arbeids- og tidspress for lærerne, der egenforvaltning og ansvar for egen læring kan bli løsningen på tidsklemmen. Han advarer mot at intensjonen om individuell tilpasning ender opp som "*nye utstøtningsmekanismer*" (ibid.: 12).

Kunnskapsløftets fokus på grunnleggende utvalgte ferdigheter og individuelle prestasjoner knyttet opp mot et internasjonalt kunnskapssyn og målestokk, vil i følge flere gå på bekostning av fellesskapets interesser og verdier. På tross av de offentlige signaler som tilsier at tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammen av fellesskapet, reflekterer signalene i læreplanen en spenning mellom hensynet til individet og fellesskapet, der disse verdiene kan ende som kontraksjoner til hverandre i praksis (Arnesen, Ogden og Sørli 2006, Berg og Nes 2007, Germeten 2009, Haug og Bachmann 2007, Imsen 2006, Thuen 2008). Kunnskapsløftets sterke fokus på individualisert tilpasset opplæring fremstår som et alternativ til den tidligere sosialdemokratiske enhetsskolen (NOU 2003: 17). Mens L97 knytter begrepet tilpasset opplæring til fellesskapet, relaterer Kunnskapsløftet det samme begrepet til ivaretagelse av elevgruppens mangfold. Dette tilsier i følge Thuen (2008) at tilpasset opplæring også kan være spesialundervisning. Bachmann & Haug (2006) beskriver overgangen fra L97 til K06 som en dreining bort fra fellesskapsideologien i retning av et mer liberalt og individorientert syn på tilpasset opplæring, sett som et tiltak for tilrettelegging av opplæringen ut fra individuell interesse og evner (ibid.: 17).

3. LÆRINGSPEKTER OG TILPASSET OPPLÆRING

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som omhandler alle elever og all virksomhet i skolen. I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske tilnærminger som belyser min problemstilling og som danner grunnlag for min drøfting og analyse. I den første delen av kapitlet vil jeg redegjøre for tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen og slik representerer en tosidig utfordring for skolen. I den andre delen vil jeg redegjøre for to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring identifisert som det smale og det brede perspektivet, der det brede perspektivet reflekterer tilpasset opplæring i et inkluderende og helhetlig perspektiv. Tilpasset opplæring og differensiering sees her som to komplementære størrelser. Den tredje delen redegjør for sammenhengen mellom tilpasset opplæring og pedagogisk differensiering. Jeg vil her presentere en modell som reflekterer en systematisk pedagogisk differensiering. Tilpasset opplæring forutsetter et kulturelt og sosialt læringsfellesskap, der alle kan delta og bidra ut fra sine egne forutsetninger og evner. Med utgangspunkt i en kort redegjørelse for ulike pedagogiske tilnærminger til læring og tilpasset opplæring vil jeg i den siste delen presentere den sosiokulturelle tilnærmingen til tilpasset opplæring. Jeg mener denne pedagogiske retningen innrammer de kontekstuelle forholdene som muliggjør praktisering av tilpasset opplæring i et helhetsperspektiv.

3.1. Tilpasset opplæring - et overordnet prinsipp

3.1.1. Tilpasset opplæring – både ordinær undervisning og spesialundervisning

*“Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning på. Prinsippet berører hele skolen som organisasjon, dens kultur og alle som har sitt virke der. Tilpasset opplæring for **alle** elever vil på mange skoler forutsette endringer i tenkningen omkring hva skole er og hva læring innebærer”*(Kunnskapsdepartementet 2006 pkt. 6.3.4).

Opplæringsloven av 1989 stadfester at: *“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”* (kap.1: § 1-3). Grunnlaget for prinsippet om tilpasset opplæring er prinsippet om likeverd, som tilsier at alle elever skal møte utfordringer ut fra sine egne læringsforutsetninger og behov. Mens prinsippet om tilpasset opplæring er et prinsipp for organisering og tilrettelegging av all ordinær undervisning og gjelder *alle* elever i skolen, er spesialundervisning tiltak som iverksettes for elever som har spesielle vansker eller behov for spesiell tilrettelegging for å kunne nyttiggjøre seg den tilpassede opplæringen (Ekeberg & Holmberg 2005, Holmberg og Ekeberg 2009, Lillejord 2003, Tangen 2004). Ifølge St.meld. nr 16 (2006-2007: 76) vil gjennomføring av tilpasset opplæring være situasjonsavhengig og må vurderes i lys av den

konteksten læringen foregår i. Retningslinjene for spesialundervisningen er nedfelt i Opplæringsloven, der det heter: *”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”* (Opplæringsloven § 5-1 og kap.5: 33). Spesialundervisning skal gis som følge av en sakkyndig vurdering, basert på elevens behov og skolens muligheter for å møte disse behovene (Opplæringsloven § 5-3). Spesialundervisning blir i Opplæringsloven vurdert som en måte å sikre tilpasset undervisning for de elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Når det gjelder elever mer moderate lærevansker forventes det at et økt fokus på tilpasset opplæring skal redusere behovet for spesialundervisning (NOU 1995: 18). Læreplanverkets generelle del omhandler bestemmelser om spesialundervisning, her uttrykt som: *”Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen”* (KD 2006: 34).

Tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av den ordinære undervisningen eller som spesialundervisning. Mens de fleste elever får tilpasset undervisning innenfor klassefellesskapet, får noen elever deler av opplæringen som spesialundervisning. Denne er lagt til individuelle arenaer utenfor klassefellesskapet. Dette gjelder de elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning blir illustrert på følgende måte:

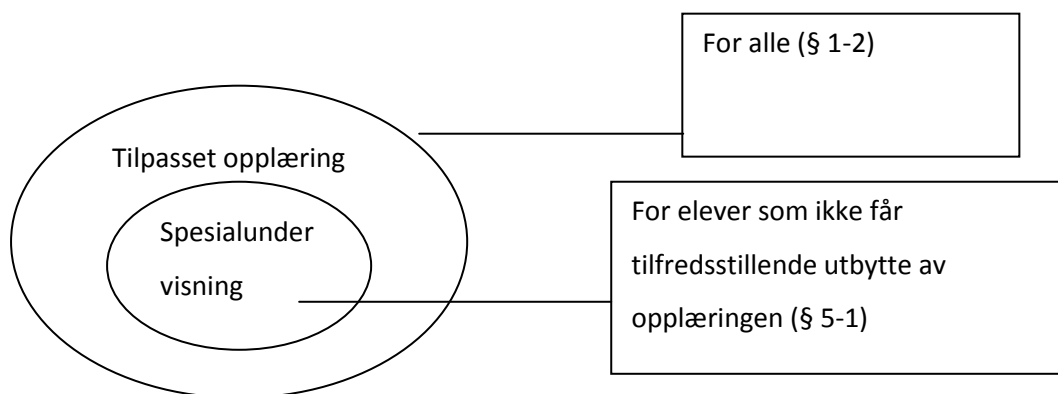
Tilpasset undervisning	
Vanlig undervisning	Spesialundervisning

Fig. 1. Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning gjengitt etter Nordahl og Overland (1997:23), Nordahl og Hausstätter (2009:46).

Denne figuren illustrerer, i følge Nordahl og Hausstätter (2009), den nære koblingen mellom lærernes evne og muligheter til å tilpasse opplæringen innenfor den ordinære undervisningen og det behovet for spesialpedagogisk opplæring som oppstår i undervisningskonteksten. Retten til spesialundervisning blir slik knyttet til undervisningens generelle kvalitet og det utbytte den enkelte har av denne undervisningen. Behovet for spesialundervisning vil være påvirket av lærerens kjennskap til elevenes behov og iverksetting av tilretteleggingstiltak. Retten til spesialundervisning er kontekstuell og endres i tråd med forholdene i læringsmiljøet (ibid.: 46-47). Behovet for spesialundervisning er vanligvis relatert til et samspill mellom individuelle faktorer og forhold i læringsmiljøet, der det handler om elevenes evner og forutsetninger til delta i den ordinære opplæringen og skolens evne til å følge opp den enkelte elev (Nilsen 2004: 441). Solli (2005) viser til store variasjoner mellom ulike skoler og kommuner og mener at dette avspeiler behovet for

spesialundervisning som et relativt og relasjonelt behov. I tillegg til elevsammensetningen kan behovet for spesialundervisning slik sees relatert til skolens kompetanse, kulturer og tradisjoner for individuell tilpasset opplæring (ibid.: 27). Selv om behovet for tidlig stimulering er understreket i Stortingsmelding nr. 16, viser Nordahl og Sunnevåg (2008) til en avventende praksis i skolen. Nordahl og Hausstätter (2009) knytter den avventende praksisen opp mot modningsperspektivet, frykten for stigmatisering og mangelen på alternative handlingsmåter (ibid.: 47).

Lillejord (2003) skiller mellom to kategorier når det gjelder elever med behov for spesialundervisning. Den ene kategorien kjennetegnes av elever med spesifikke vansker eller funksjonshemminger, for hvem utbyttet av opplæringen forutsetter spesielle metodiske og materielle tilrettelegginger utover det som kan tilbys innenfor den ordinære undervisningen. Den andre kategorien kjennetegnes av elever som hvis de ikke får dekket sine behov for individuell tilpassing innenfor den ordinære undervisningen, står i fare for å bli definert med behov for spesialundervisning (ofte omtalt som "gråsoneelever"). Grensen mellom disse to kategoriene er i følge Lillejord (2003) diffus og flytende. Kriterier for hva som kan defineres som generell tilpasset opplæring og spesialundervisning, er uklar og flytende og varierer med kontekst og person. På tross av en offisiell integrerings- og inkluderingsideologi med et uttalt mål om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, er segregeringstrenden i følge Lillejord (2003) vedvarende og tar stadig nye former i dagens skole (ibid.). I følge Nilsen (2008) står dagens skole overfor en tosidig utfordring, der tilpasset opplæring, både som generelle og spesielle tilrettelegginger, som forutsetter tiltak utover den generelle tilpassningen, skal forstås som to sider av samme sak (Nilsen 2008: 118). I Opplæringslovens formuleringer (§1-2 og § 5-1), relateres retten til spesialundervisning til pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Den ordinære undervisningen med tilpasset opplæring som overordnet prinsipp inkluderer spesialundervisningen. Nilsens modell illustrerer sammenhengen slik:



Figur 2. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning gjengitt etter Nilsen (2004: 41).

De to sirklene samvirker og påvirker hverandre. Den ytre sirkelen markerer tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som omfatter den ordinære undervisningen samtidig som den markerer at skolen bestreber inkludering av alle elever i et fellesskap. Den lille sirkelen markerer spesialundervisning for de elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Imidlertid understreker Nilsen at selv om all spesialundervisning er et ledd i tilpasset opplæring, er ikke all tilpasset opplæring definert som spesialundervisning (Nilsen 2004: 442). Retten til tilpasset opplæring innebærer også tilpasning av opplæringen for de elever med gode læringsforutsetninger (Ekeberg og Holmberg 2005: 20). I den følgende figuren illustrerer Ekeberg og Holmberg (ibid.) noen forskjeller og kjennetegn mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning:

Tilpasset undervisning	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning
Ordinær undervisning gjelder for alle elever.	Spesialundervisning gjelder for elever som etter sakkyndig vurdering har fått innvilget denne retten med bakgrunn i enkeltvedtak. Dette utløser vanligvis ekstra ressurser (økonomi/kompetanse).
Ordinær undervisning er den opplæringen som alle elever har en juridisk rett til. Og som er nedfelt i opplæringsloven § 1-2.	Spesialundervisning er den opplæringen som elever med særskilte behov har en juridisk rett til, og som er nedfelt i opplæringsloven § 5-1.
Ordinær undervisning skal være tilpasset den enkelte elevs utviklingsnivå og læringsforutsetninger.	Spesialundervisning skal være tilpasset den enkeltes spesielle behov for tilrettelegging utover tilpasning i den ordinære undervisningen.

Fig 3. Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Gjengitt etter Ekeberg og Holmberg (2005: 20, Holmberg og Ekeberg 2009: 27).

Spesialundervisning har tradisjonelt vært reflektert som et behov for ekstra hjelp ut over den generelle og allmenne undervisningen i skolen, og kjennetegnes ved at den er en juridisk bindende rett som gis enkeltelever med enkeltvedtak etter en sakkyndig uttalelse fra PPT. Spesialundervisning skal være en del av skolens arbeid for å oppfylle kravet om tilpasset opplæring for alle (Ekeberg & Holmberg 2005: 16-17). All spesialundervisning skal slik tolkes som tilpasset undervisning for de

enkeltelever det gjelder. Forskning om spesialundervisning er slik relevant for forskning om tilpasset undervisning. På tross av dette viser forskning at spesialundervisning ikke nødvendigvis er tilpasset og lagt særlig til rette for den eleven den er tenkt for (Bachmann & Haug 2006: 63-64).

LK06 stadfester at *"skolen skal romme alle og ha blikk for den enkelte"* (ibid.: 10). Ekeberg og Holmberg (2005) og Holmberg og Ekeberg (2009), redegjør for dilemmaet som oppstår når en elev befinner seg på et annet utviklingsnivå enn de andre elevene, og har behov for et spesialopplegg som ikke lar seg forene med den generelle undervisningen. På tross av at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen, vil et differensiert læringsopplegg innenfor fellesskapet ikke alltid være tilstrekkelig for disse elevene og de vil kunne oppleve å falle utenfor (ibid.). De viser her til St.meld. 31 (2007-2008: 74), som stadfester at det ikke finnes noen oppskrift på tilpasset opplæring (ibid.). Opplæringsloven tar også til orde for at det finnes elever som ikke har eller kan få utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringsloven kap.5). Dette blir understøttet i læreplanverket (KD 2006) der spesialundervisning blir omtalt som kommer til anvendelse når *"det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen"*(s. 34). Disse formuleringene henspeiler i større grad til elevens egenskaper enn til forholdene i opplæringen (Nilsen 2008).

3.1.2. Det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) ser det brede perspektivet på tilpasset opplæring som analogt til inkludering. Den brede tilnærmingen representerer en tilpasset opplæring som ut fra en ideologisk plattform eller ideologi preger hele skolens kultur og virksomhet og omfatter alle elever. Den brede tilnærmingen går følgelig ut over den faglige tilpasningen (Bachmann og Haug 2006, Haug og Bachmann 2007b, Haug 2010, NOU 2009 18:57, Nordahl og Haustätter 2009). Med bakgrunn i analyser av sentrale styringsdokumenter og faglitteratur, viser Bachmann & Haug (2006) til følgende fire sentrale arbeidsoppgaver skolen må ivareta som et ledd i målet om en inkluderende skole for alle:

- a) å øke fellesskapet, slik at alle at elevene blir medlemmer av klasse og får ta del i det sosiale livet,
- b) å øke deltagelsen slik at elevene er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet og nyte fra det samme fellesskapet
- c) å øke demokratiseringen ved at alle stemmer blir hørt og
- d) å øke utbytte slik at alle elever får en opplæring som gagnar dem sosialt og faglig (ibid.: 88).

De viser til begrepene tilpasset opplæring og inkludering som kompliserte begreper som ikke kan forenkles til enkelte metoder. En inkluderende tilpasset opplæring avhenger av de kontinuerlige valg

skolen må ta ut fra et helhetlig læringsperspektiv og i tråd med den enkelte læringskontekst. Det grunnleggende her er at for å lykkes med tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet må dette fellesskapet tåle forskjellighet (ibid.: 89). Utfordringen skolen står overfor er, i følge Strømstad m.fl. (2004), Bachmann & Haug (2006), Haug og Bachmann (2007, 2007c), å ivareta balansen mellom hensynet til den enkelte og fellesskapet, da disse to verdiene kan framstå som to polariserende interesser og representere en utfordring ved operasjonalisering i praksis (ibid.).

Bachmann og Haug (2006) fremhever at det økte individfokus på tilpasset opplæring i LK06, medfører vansker når det gjelder å sikre elevene faglig fremgang fordi det ikke tas høyde for forskjeller i elevenes bakgrunnsfaktorer. For å balansere dette foreslår Bachmann og Haug (2006) og Haug og Bachmann (2007) et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, der de vektlegger kollektive kvaliteter som klasseledelse og undervisningsstruktur innenfor den ordinære undervisningen.

Bachmann og Haug (2006) og Haug og Bachmann (2007) skiller altså mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring henviser de til den enkelte lærers tilrettelegging av individuelle tilpasningstiltak, ulike metoder og bestemte organisasjonsmåter. Den brede forståelsen henspiller derimot på en ideologisk plattform eller ideologi som omfatter hele skolens virksomhet (NOU 2009 18:57, Bachmann og Haug 2006: 29-36, Haug og Bachmann 2007: 21, Nordahl og Haustätter 2009: 50). Den brede forståelsen av tilpasset opplæring er basert på en kollektiv tankegang, der et likeverdig og inkluderende fellesskap og en helhetlig tilnærming til læring ligger til grunn for en kultur for tilpasset opplæring som preger skolens virksomhet. Fellesskapets verdi er her av like stor betydning som hensynet til det enkelte individ (Berg og Nes 2010, Bachmann & Haug 2006, Haug og Bachmann 2007b, Nordahl og Haustätter 2009, Støfring 2010). Haug og Bachmann (2007b) knytter den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring opp mot generelle kvaliteter ved undervisning og opplæring, der god undervisning blir beskrevet som variasjon i innhold og arbeidsmåter, men uten at dette omfatter spesifikke metoder. Det brede perspektivet på tilpasset opplæring forutsetter en samarbeidskultur i skolens arbeidsfellesskap, der det med utgangspunkt i en felles forståelse av prinsippet, blir utarbeidet en felles pedagogisk plattform for organisering og tilrettelegging av undervisningen. Mens det smale perspektivet henspiller på individuelle tilrettelegginger, knyttes det brede perspektivet opp mot skolen som en lærende organisasjon der alle elever skal inkluderes i fellesskapet (Bachmann & Haug 2006).

Nordahl og Haustätter (2009) redegjør for forskjellen på en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring ved bruk av denne tabellen:

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring
<ul style="list-style-type: none"> -Individualisering av tilpasset opplæring ved individuelle opplæringsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppedeling, steg - ark, mappevurdering - Nivådifferentisering, spesialundervisning, segregering -Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen -Fokus på indre motivasjon -Vektlegging av individet framfor fellesskapet -Flertallet av lærerne fortolket tilpasset undervisning smalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever - Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning - utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur - Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen -Fokus på både indre og ytre motivasjon -Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Fig. 4, gjengitt etter Nordahl og Hausstätter (2009: 50).

Økt fokus på individuell tilpasset opplæring, medvirker i følge Fylling (2007) til økt kjennskap til den enkelte elev og kan bidra til å avdekke elever med faglige eller sosiale utfordringer. Skolens løsninger på slike utfordringer avhenger av de faglige, organisatoriske og praktiske forholdene i skolen samt de tiltak som er tilgjengelige og den problemforståelsen disse tiltakene avspeiler. Da spesialundervisningen representerer det virkemidlet skolen har tilgang til ved slike utfordringer, kan dette medvirke til en økning av omfanget av spesialundervisningen (ibid.: 310- 311).

Fylling (2007) viser til at et økt individfokus på tilpasset opplæring gir et bedre kjennskap til den enkelte elevs læringsforutsetninger og slik lettere kan avdekke behov for spesielle tilrettelegginger. Da spesialundervisningen gjerne fremstår som det eneste tilgjengelige tiltaket lærerne har tilgang til når det gjelder individuelle tilrettelegginger, kan dette resultere i at flere elever blir definert med behov for spesialundervisning. Forståelse av tilpasset opplæring som bred eller smal representerer i følge Fylling ikke to motsatte tilnærminger, men reflekterer hvordan man oppfatter begrepet og hva man vektlegger i undervisningen (Fylling 2007: 310-311). Fylling (2008) vurderer en kombinasjon av det brede og det smale perspektivet på tilpasset opplæring som en god basis for en variert

undervisning i møte med en sammensatt elevgruppe. Fylling (2008) viser til at kollektivisering av ressurser utløst gjennom enkeltvedtak kan begrunnes både faglig og ideologisk i lys av tilpasset opplæring. Elevers læringsprosesser er grunnleggende sosiale (Fylling og Rønning 2007). I tillegg er det viktig å ta hensyn til både faglig læring og ivaretagelse av sosialt fellesskap for alle. Men når opplæringen for elever med enkeltvedtak av ressursmessige årsaker organiseres på en slik måte at faglig skjønn overprøves av ressursmessige hensyn, er det grunn til å stille spørsmål ved hvilken betydning dette har for elevers rettsikkerhet. Et grunnleggende dilemma i vurderingsprosessen og som muliggjør at elever kan bli benyttet i en ressurskamp for å styrke gruppen eller klassen, er at vurdering av elevers behov gjøres av aktører som samtidig har egne interesser i utfallet av vurderingene. Det er ikke vanskelig å forstå at en klasselærer som både skal ivareta enkeltelevers behov og samtidig har behov for ekstra ressurser til den store elevgruppa kommer i et dilemma. I stedet for å se dette som illegitimt kan man se det som et grunnleggende dilemma i selve lærerrollen. Samtidig reiser det noen viktige spørsmål i forhold til rettsikkerheten til den enkelte elev når lærerne har så stor innflytelse på hvordan elever vurderes, og når disse vurderingene har så store konsekvenser for elevenes situasjon Fylling (2008: 19-20).

I følge Bjørnsrud (2009) har lærernes og skoleledernes tolkninger av begrepet stor betydning for hvordan dette blir operasjonalisert i praksis. Bjørnsrud stiller seg spørrende til elevenes læringsutbytte av de nasjonale prøvene og om skolen evner å knytte og videreføre sine resultattolkninger til forbedringer og tilrettelegginger av elevens læring (Bjørnsrud 2009: 106-107). Imsen (2006) påpeker hvordan det sterke individualistiske innslaget i tilpasset opplæring kan komme i konflikt med prinsippet om fellesskap i skolen. Dersom elevene skal jobbe hver for seg vil dette gå på bekostning av innholdet i fellesskapet. Hun ser dette som et dilemma som utfordrer skolen til en kontinuerlig prosess mot å finne en balanse mellom de to verdiene (ibid.: 154). Det å lykkes på veien mot målet om en inkluderende skole, forutsetter i følge Bachmann og Haug (2006) og Haug og Bachmann (2007) et utvidet inkluderingsbegrep som preger hele skolens virksomhet og omfatter alle elever, i tråd med den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Det smale perspektivet på tilpasset opplæring vektlegger i følge Haug og Bachmann (2007: 19-20) en forståelse av tilpasset opplæring som spesielle tiltak rettet mot utvalgte enkeltelever eller grupper og en undervisning der enkelte metoder eller arbeidsformer vurderes som mer funksjonelle enn andre. I ytterste konsekvens kan dette føre til at alle elever får sin egen tilpassede individuelle opplæringsplan (Haug og Bachmann 2007: 19-20). Instrumentalisme er et begrep som henspeiler til menneskers evne til å velge de rette midler for å nå de rette mål. Instrumentell kunnskap er orientert mot å forandre verden, og sees som kontraksjon til kunnskapens egenverdi (Ims og Jakobsen 2004). Bachman og Haug (2006), knytter det smale perspektivet på tilpasset opp mot et instrumentelt

lærings-syn. De henviser her til Skjervheim (1992) sin omtale av et slikt lærings-syn som et *"instrumentalistisk mistak"*, der han advarer mot å redusere pedagogisk virksomhet til tekniske handlinger, noe som kan gå på bekostning av moral og mellommenneskelige forhold (ibid.: 172, Bachmann Haug 2006: 35). Dale og Wærness (2006: 86- 87) og Bachmann & Haug (2006: 35- 36), forstår det instrumentelle mistaket som noe som oppstår ved en pedagogisk praksis der enkelte metoder eller strategier får status som allmenngyldige, uavhengig av læringsinnholdet. En bred tilnærming til tilpasset opplæring forutsetter imidlertid at tilrettelegging og differensiering til enhver tid er relatert til den aktuelle læringskonteksten (ibid.). Haug og Bachmann (2007) viser her til Bachmann og Sivesund (2006), som påpeker hvordan en mål- og resultatstyrt undervisning kan gå på bekostning av elevens forståelse og varierte læringsstrategier til fordel for enkelte metoder og strategier som fremstår som effektive for økt måloppnåelse og økte elevresultater (Bachmann og Sivesund 2006 i Haug og Bachmann 2007: 22-23). Dale m.fl. (2005) ser imidlertid det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter som en viktig forutsetning for elevenes fremtidige muligheter til å kunne bidra aktivt til utviklingen av et demokratisk samfunn. Med bakgrunn i dette dannelsesperspektivet, hevder de at Reform 06 ikke representerer et instrumentelt mistak (Dale m.fl. 2005: 20 -21).

Tilpasset opplæring i LK06 forutsetter, i følge Dale og Wærness (2007), en bred tilnærming til prinsippet. Et læringsmiljø for en tilpasset opplæring som sikrer alle elever en opplæring ut fra sine egne forutsetninger og evner er avhenger, i følge Dale og Wærness, av skolens muligheter for å kunne anvende ulike læringsarenaer og varierte arbeidsmetoder (ibid.: 61- 63). Gudem (2008) viser hvordan iverksetting av den formelt vedtatte læreplansendringen LK06, blant annet stiller krav til skolens rammefaktorer, både når det gjelder menneskelige og materielle ressurser.

3. 2. Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv

På samme måte som med begrepet tilpasset opplæring forstås begrepet dannelse på ulike måter (Raaen 2008: 30, Bachmann & Haug 2006: 29). En dannende tilpasset opplæring ligger i spenningsfeltet mellom den enkeltes behov og interesse som grunnlag for individuell vekst og utvikling og forutsetninger om å kunne innordne seg i et sosialt fellesskap (Bachmann & Haug 2006: 29, Raaen 2008: 30). Skolens utfordringer ligger å forene disse to verdiene (Raaen 2008: 30). Interessen for dannelsesbegrepet er voksende i den internasjonale debatten og det stilles spørsmål ved om det overhodet er mulig å tenke seg et danningssyn uten et fellesskap (Foros 2007). I prinsippet om tilpasset opplæring ligger det, ifølge Foros, helt andre føringer eller intensjoner bak den humanistiske tankegang og dannelsesdiskurs enn i Kunnskapsløftets fokus på faglige ferdigheter. Foros, ser den humanistiske dannelsesdiskurs som analog til Klafkis kategoriale dannelsesperspektiv, der læring og dannelse oppstår i et samspill mellom det materiale og det formale (ibid.)

Ifølge Klafki (1983 i Bachmann & Haug 2006, 2001 i Raaen 2008), vil individuell vektlegging i et dannelsesideal bl.a. avspeile den enkeltes evne til å lære, ta egne valg og bestemme over sitt eget liv. Han poengterer imidlertid at denne evnen fortsetter et kjennskap til og et oppgjør med den rådende kulturen. Analogt til tilpasset opplæring innebærer dette at tilpasset opplæring ikke kan sees uavhengig av fellesskapets rammer (Bachmann & Haug 2006, Raaen 2008).

Klafki (ibid), viser til tre former for kunnskap eller dannelse. *Material dannelse* henspeiler på en sammensmelting av kultur og samfunnsliv, der lærestoffet representerer dannelsens materiale. Den *formale dannelse* relateres til utvikling av elevenes forutsetninger og henspeiler på den enkeltes læringsevne der lærestoffet er et redskap for å fremme elevenes muligheter for å tilegne seg ny kunnskap. Den *kategoriale dannelse* oppstår som resultatet av en tosidig prosess som impliserer både den materiale og den formale dannelsen. Her er det et poeng at den kategoriale dannelsen ikke er en syntese eller en sammensetning av formal og material dannelse, men representerer en prinsipielt annen dannelsesstenkning der disse tradisjonene står i et dialektisk forhold til hverandre (ibid). Dette tilsier at man ikke kan tilegne seg kunnskap uten at det er *noe* som skal læres og det kan bare skje gjennom en måte å bearbeide stoffet på. En dannet tilpasset opplæring oppstår når eleven, ut fra kjennskap til fagets innhold og virkelighet, evner å relatere dette til sitt eget liv og livssituasjon (Raaen 2008: 38). Dette forutsetter en differensiert tilpasset opplæring innenfor fellesskapets ramme (Haug og Bachmann 2007c, Raaen 2008). Klafki poengterer at ingen individuelle læringsforutsetninger kvalifiserer til faste eller langvarige grupperelaterte eller individuelle segregeringer. Han påpeker videre at ingen spesielle metoder er bedre egnet til fremming av dannelse eller kunnskap enn andre (Haug og Bachmann 2007c:273- 274). I følge Bachmann & Haug (2006), kan denne forståelsen sees analogt til det brede perspektivet på tilpasset opplæring, der tilpasset opplæring ved individuell differensiering av innhold, arbeidsoppgaver og form, er relatert til læringskonteksten innfor en felles referanseramme (ibid.: 29-30).

Ut fra Klafkis dannelses teorier representerer innføringen av Kunnskapsløftets kompetansemål en dreining av læringsfokuset fra et felles innhold - det materiale dannelsesfokus - til læringsaktiviteter som fremmer utvikling av elevens individuelle læringsevner - det formale dannelsesfokus (Bachmann og Haug 2006: 31-34, Haug og Bachman 2007: 273- 274). For å kunne møte kunnskaps samfunnets behov, understreker LK06 nødvendigheten av et individuelt fokus på læring. Overgangen fra L97 til LK06, der et felles lærestoff er blitt erstattet med fokus på læringsresultater og læringsstrategier, representerer i følge Bachmann & Haug (2006) og Raaen (2008) en dreining fra likevektning av formale ferdigheter og et felles normativt dannelsesinnhold mot en mer ensrettet vektning av formal kompetanse. Fokuset på elevmedvirkning og fokuset på evne til å foreta bevisste og

fremtidsorienterte verdivalg understreker det formale dannelsesperspektivet ytterligere (Raaen 2008: 50-51).

Ifølge Dyste (2007), er skolens og den enkelte lærers lærings- og kunnskapssyn grunnlaget for de pedagogiske valg som blir tatt, uten at dette nødvendigvis er synliggjort. Skolens tosidige utfordring, både formidling av kunnskap og dannelse, blir i følge Dyste ikke ivare tatt ved en ensidig vekt på målbar kunnskap (ibid.: 201). Med læring og like muligheter til alle som overordnet mål i en fellesskapskole, handler det om å finne en god balanse mellom individ- og fellesskapsorientering, med fellesskapet som overordnet ramme for all virksomhet. I følge Dyste, stadfester Læringsplakatens formulering at *"tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen"*. Dyste ser danning som en prosess som oppstår gjennom den enkeltes aktive deltagelse i et fellesskap. Fellesskapsaspektet må derfor sees i et danningsteoretisk perspektiv. Skolens dilemma med å finne en balanse mellom å ivareta den enkelte eleven samtidig som man skal utvikle et godt læringsfellesskap, er en kjent utfordring. Denne utfordringen ble i følge Dyste ytterligere markert etter innføringen av Kunnskapsløftet og det økte fokuset på individuell tilpasset opplæring (ibid.: 200- 201).

Med Kunnskapsløftets økte fokus på teorisk målbare ferdigheter, foregår det ifølge Foros (2007) og Haraldsen (2007), en nedprioritering av fokuset på elevenes indre liv og mellommenneskelige verdier. Samtidig poengterer de at det økte nytteperspektivet, identifisert ved fokus på kompetansemål og elevresultater i målbare ferdigheter, går på bekostning av kunnskap som ikke er målbar og fører til en nedprioritering av det kulturelle og estetiske dannelsesperspektivet i skolen (ibid.).

3.3. Tilpasset opplæring og differensiering

Differensiering betyr "å gjøre forskjell" og innebærer i denne sammenheng en undervisning der differensiering blir sett som et viktig verktøy for å oppnå tilpasset opplæring innenfor rammen av aldersbestemte elevgrupper i skolen (Dale og Wærness 2007, Dale m.fl. 2005, Skaalvik og Fosen 1995). Differensiering som forskjellsbehandling er et velkjent og sterkt virkemiddel for å utjevne sosiale ulikheter i skolen. Skolens oppgave blir her å tilrettelegge undervisningens innhold, tema og metoder ut fra den enkeltes forutsetninger og innenfor rammen av det sosiale fellesskapet. Basert på elevens forutsetninger, evner, interesser og arbeidsevne vil differensiering føre til vekst og modning på flere områder slik at elevene får realisert sine muligheter. Differensiering blir sett som en forutsetning for tilpasset opplæring (ibid., Bachmann & Haug 2006).

Differensiering innebærer i følge Skaalvik at den undervisningen som blir gitt til den enkelte elev eller gruppe *"er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får"* (Skaalvik og

Fosen 1995: 47). Differensieringens formål er i følge Skaalvik og Fosen (ibid.) å forsterke eller redusere ulikheter mellom elevene. Dersom hensikten med differensieringen er å fremme ytterligere vekst av elevens iboende evner og talenter, vil differensieringstiltakene forsterke forskjellene i elevflokkene. Er hensikten å redusere denne forskjellen, vil differensiering basert på elevens ulike forutsetninger og evner, føre til utjevning av disse forskjellene. Differensieringstiltak med formål om å redusere forskjellene i elevgruppen, har en forebyggende effekt og vil redusere eller gjøre behovet for kompensatoriske overflødige. Skaalvik vurderer differensiering som er en forutsetning for å oppnå tilpasset opplæring (Skaalvik og Fosen 1995: 47). Denne tilnærmingen til tilpasset opplæring blir understøttet av flere (Bachmann og Haug 2006, Haug og Bachman 2007, Dale og Wærness 2007, Dale m.fl. 2005).

3.3.1. Ulike former for differensiering

Skaalvik og Fosen (1995) og Dale og Wærness (2007) skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Mens *organisatorisk differensiering* handler om å skille ut enkelte grupper eller enkeltelever fra fellesskapet over tid, innebærer *pedagogisk differensiering* at elever får ulik opplæring innenfor rammen av læringsfellesskapet. Den vanligste formen for pedagogisk differensiering kan bestå av ulik tilrettelegging når det gjelder valg av fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemelding, oppmerksomhet, krav og vurdering (ibid.). Ved bruk av pedagogisk differensiering som tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og evner, forutsettes det ulike tilnærminger til læring som del av den ordinære undervisningen.

Skaalvik og Fosen (1995) viser til tre ulike tilnærminger til pedagogisk differensiering:

Tempodifferensiering henviser til at elevene jobber med det samme lærestoffet, der elevene bruker variabel tid i tråd med sitt eget læringstempo. *Breddedifferensiering* viser til at alle jobber med samme tema, men med tilpasninger i lærestoffets omfang, mens *nivådifferensiering* viser til at alle jobber ut fra det samme undervisningstemaet, men med nivådelte arbeidsoppgaver. Skaalvik og Fosen (ibid.) beskriver grensene mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering som vage fordi de lett kan overlappes hverandre. Langvarig praktisering av pedagogisk differensiering vil kunne resultere i at tiltaket tar form av organisatorisk differensiering. Tempodifferensiering over tid vil føre til at elevene befinner seg på helt ulike faglige nivå og vil slik kunne representere både pedagogisk og organisatorisk differensiering (ibid.).

Skaalvik og Fosen (ibid.) skiller mellom kvantitativ og kvalitativ pedagogisk differensiering. Mens *kvantitativ differensiering* henspiller på bruk av bredde, tempo – og nivå-differensiering, innebærer *kvalitativ differensiering* - at undervisningen blir tilpasset ved at elevene arbeider med ulike fag og temaer. Bruk av kvantitative forskjeller over tid vil kunne resultere i kvalitative forskjeller mellom

elevene (ibid.: 48). Bruk av kvantitativ og kvalitativ differensiering vil kunne fremstå som komplementære differensieringstiltak for å nå målet om at alle skal få utfordringer som er tilpasset deres egne læringsforutsetninger og nivå, innenfor en felles læringsarena (ibid.).

3.4. Perspektiver på læring

Egeland (2004) beskriver en læringsteori som et sett med teorier som i større eller mindre grad danner en helhetlig forståelse omkring hvordan mennesker lærer. Illeris (2000) viser til hvordan begrepet læring kan tillegges ulike betydninger og skiller mellom fire forskjellige tilnærminger til begrepet. Læring brukes gjerne som et begrep på noe som er lært og henviser da til læringsresultatet. Læring brukes også som et begrep som refererer til de individuelle mentale læreprosesser som foregår i løpet av selve læringsprosessen. Videre anvendes læring som et begrep for å beskrive handlinger og aktiviteter som medfører læring. Her henspeiles det til selve samspillet mellom individet og omgivelsene. Til sist viser Illeris til den velkjente oppfatningen av læring som synonymt med undervisning (ibid.: 14-15). I følge Lillejord (2003) kan læring henspeile både på aktive og passive prosesser uten at vi alltid er klar over dette (ibid.: 80).

Det finnes mange ulike læringsperspektiver. Ser man på kunnskap som noe som er allment akseptert og sant (påstandskunnskap) som kan formidles og overføres fra den som vet til den som ikke vet, er man tilhenger av et hierarkisk syn på kunnskap (Grindheim 2006). Ser man kunnskap som avhengig av den som lærer, der kunnskap blir skapt eller konstruert på ny av den enkelte i lærings situasjonen, er man tilhenger av et såkalt konstruktivistisk syn på læring (ibid.). Språk og kommunikasjon er sentrale begreper i begge disse læringsteoriene. Ut fra et hierarkisk læringssyn, gir språket kunnskapen form og uttrykk, mens ved et konstruktivistisk kunnskapssyn, er det språket som skaper kunnskap. Mellom disse to læringsperspektivene finnes et stort spekter av varianter (ibid.).

I dag går skillet hovedsakelig mellom et kognitivt læringssyn, der læring blir sett som en individuell læringsprosess, og et sosialt læringssyn, der læring sees som et resultat av det sosiale samspillet mellom mennesker (Bråten 2002). Det behavioristiske læringssyn omtales som formålstjenlig i lærings sammenhenger der det primært handler om et behov for internalisering av automatisk kunnskap i form av regellæring og utenat læring (Egeland 2004; Dyste 2001). Læring har tradisjonelt vært knyttet opp mot skolefaglig læring. Uavhengig av hvilke kunnskapssyn og læringsteorier skolen bygger sin praksis på, ser det ut til at mye undervisning bygger på en lineær tenkning (Lillejord 2003: 103). I dag sees læring som en livslang prosess som forgår på forskjellige arenaer relatert til utdanning, utvikling og kompetanse (Dyste 2001). Skolens oppgave blir, slik jeg ser det, å sikre seg kunnskaper om de ulike læringsperspektivene, slik at man i fellesskap kan drøfte hvordan man best kan legge tilrette for at alle får realisert sitt læringspotensial innenfor den enkelte læringskontekst.

Her handler det om å se de ulike læringsperspektivene som muligheter og ikke som motsetninger. Tilpasset opplæring forutsetter et godt kjennskap til elevene og et godt læringsmiljø der gode lærer-elev- relasjoner og gode relasjoner elevene imellom preger undervisningssituasjonen.

3.4.1 Læring som tilegnelse og kunnskapsoverføring

John Lockes (1632-1704) empiristiske kunnskapssyn bygger på at kunnskap er objektiv og kvantitativ og basert på empirisk erfaring. Kunnskap oppfattes som uavhengig av mennesket, som noe som kommer utenfra i form av sanseinntrykk som bearbeides gjennom refleksjon. Kunnskap blir gradvis utviklet ved registrering og lagring av sanseinntrykkene (Dyste 2001: 359), en induktiv prosess som gradvis fyller bevissthetens tomme tavle (Lillejord 2003: 91). *Det behavioristiske læringsynet* er det som ligger tettest opp til det vi kaller den tradisjonelle undervisningen. Læreren er den som innehar kunnskapen og elevene blir opplært. Tester i etterkant av opplæringen viser hvorvidt eleven har nådd læringsmålet (Egeland 2004). Det behavioristiske læringsyn omtales som formålstjenlig i læringssammenhenger der det primært er behov for internalisering av automatisk kunnskap i form av regellæring og utenat læring (Egeland 2004, Dyste: 2001). Ifølge behaviorismen finnes kunnskap som en konstant og statisk størrelse som kan deles opp og avgrenses uavhengig av mennesker. Læring blir reflektert som en stimulus - respons assosiasjon, der læreren innehar kunnskapen og formidlingen går en veg, fra læreren til elevene. Læring foregår her i form av overføring av kunnskap. Ved å bryte ned komplekse oppgaver til mange små delmål eller steg, kan man anvende forsterkning etter hvert delmål som er nådd. Ved å gjøre delmålene eller stegene så små som mulig, kan forsterkning forekomme maksimalt ofte og man reduserer mulighetene for feillæring (Dyste 2007:203-204, Dyste 2001: 34-35).

Den alternative tradisjonen til den empiriske er rasjonalismen, også kalt kognitivismen eller idealismen (Postholm 2007: 109). Innenfor dette perspektivet knyttes kunnskap til menneskets bevissthet som aktivt tenkende, kritisk og reflekterende (Thornquist 2003: 62). I motsetning til empirismen som ser kunnskap som noe objektivt gitt utenfor subjektet, representerer rasjonalismen et kunnskapssyn som tilsier at kunnskapen ligger latent eller skjult i mennesket (Lillejord 2003, Postholm 2007). Kognitivismen består av et mangfold av teoretiske perspektiver der hensikten er å beskrive det kognitive systemet som er grunnlaget for menneskers tenkning og handling. Kognitivismen tar i liten eller ingen grad høyde for betydningen av sosiale og kulturelle aspekter i menneskets forestillingsevne. Det kognitive apparatet sees som en statisk størrelse, der mennesket er en passiv mottaker av informasjon (Säljød 2003).

Mens tilpasset opplæring i L97 i stor grad var knyttet opp mot fellesskapet, med et tydelig fokus på samhandling elevene imellom, ser vi med overgangen til LK06 en tydelig dreining mot et økt

individfokus på tilpasset opplæring. På tross av dette er tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet et grunnleggende prinsipp også i Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring forutsetter et inkluderende sosialt, faglig og kulturelt læringsmiljø. Gjennom mange års praksis som lærer i skolen, har jeg erfart at læring og tilpasset opplæring er en sammensatt prosess som avhenger av mange ulike forhold, både i skolen som system og når det gjelder elevens forutsetninger og evner til å dra nytte av den opplæringen skolen evner å gi. Min praksiserfaring tilsier også at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, der de beste vekstvilkår for tilrettelegging av tilpasset opplæring er å finne i elevens muligheter til deltagelse og bidrag i et inkluderende fellesskap.

3.4.2. Læring gjennom deltagelse og dialog

I motsetning til rasjonalismen og empirismen, ser det konstruktivistiske kunnskapssyn på kunnskap som en prosess som konstrueres gjennom menneskers erfaringer (Lillejord 2003). Innenfor den konstruktivistiske tradisjonen sees kunnskap som en fornybar prosess som utvikles hos den enkelte gjennom aktiv deltagelse og handling i sosial interaksjon med omgivelsene. Læringsfokuset er flyttet fra individ til læringsfellesskapet (Lillejord 2003, Postholm 2007, Skaalvik og Skaalvik 2005, Wenger 1998 i Illeris 2000). Elevene blir sett som aktive og ansvarsbevisste deltagere i utforming av sitt eget liv, som foregår gjennom en kontinuerlig og gjensidig påvirkningsprosess mellom personlige egenskaper og den sosiokulturelle og historiske konteksten de er deltagere i. Læringskonteksten og skolens læringsmiljø får slik stor betydning for den enkeltes forståelse, oppfatning og læring i denne prosessen. Kunnskap må knyttes til forståelse og forutsetter at eleven opplever at det som læres gir mening utover den aktuelle læringskonteksten (Lillejord 2003, Postholm 2007, Skaalvik og Skaalvik 2005). I undervisningen handler det om å veilede og støtte elevene til å reflektere over de erfaringer elevene gjør i prosessen mot en løsning på problemet. Dette kan sees analogt til et sosiokulturelt situert syn på læring (Lillejord 2003). Fokuset på elevens egen aktivitet i samspill med sine sosiale omgivelser i utviklingsprosessen, har klare likhetstrekk med grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv (Säljød 2003). Det finnes både likhetstrekk og forskjeller mellom den konstruktivistiske tradisjon Piaget representerer og det sosiokulturelle perspektiv som vi forbinder med Vygotsky (ibid.).

3.5. Sosiokulturelle læringsperspektiver

Sosiokulturelle perspektiver bygger på et strukturalistisk læringssyn der fokuset på kulturen barnet er en del av, danner grunnlaget for hva og hvordan barnet lærer om verden. I tråd med det konstruktivistiske kunnskapssyn, blir kunnskap innenfor de sosiokulturelle teorier sett som en konstruksjon som oppstår i samhandlingsprosesser mellom mennesker (Skaalvik og Skaalvik 2005, Dyste 2007, Lave og Wenger 1991, Wenger 1998 i Illeris 2000, Säljød 2001). Bakgrunnen for utvikling

av de sosiokulturelle teorier er å finne i interessen for hvordan menneskers kunnskap og ferdigheter blir utviklet, og på hvilken måte de blir videreført og gjort tilgjengelig for etterkommende slekter (Säljö 2001). Mediasjon er et sentralt begrep innenfor det sosiokulturelle perspektiv. I tillegg til det verbale språket omfatter mediasjon et spekter av semiotiske tegn, artefakter, rutiner og teknologi og utgjør kjernen i studiet av læring og utvikling (Dyste 2001: 77). Mediasjonen er et situert fenomen som er innlemmet i en historisk kontekst samtidig som det beveger seg i takt med tiden. Individets dannelse og psykologiske utvikling har med dette en historisk karakter som blir preget av den tiden han eller hun lever i (Bråten 1996).

Det sosiokulturelle perspektivet framstår som ett sett med ulike beslektede teorier med røtter tilbake til de russiske psykologene Lev S. Vygotsky (1886- 1934) og Mikhail Bakhtin (1895- 1975), på den ene siden, og de amerikanske utdanningsfilosofene John Dewey (1859- 1952) og George Herbert Mead (1868- 1931), på den annen (Dyste 2007: 203).

Med boken "Situated learning" (1991) har forfatterne Jean Lave og Etienne Wenger hatt stor innflytelse på utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet i den senere tid (Dyste 2001, Dyste 2007). Basert på omfattende studier av læring i nære og fjerne kulturer hevder de at læring er et grunnleggende sosialt fenomen som foregår overalt og i ulike praksisfellesskap som strekker seg langt utover skolens grenser. Med dette, bryter de med det etablerte synet på læring (ibid.) Dagliglivet har gjennom store deler av historien vært den viktigste arenaen for læring og har fortsatt stor relevans for læring av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Lave og Wenger (1991) ser individet som "situert", i den betydning at individet alltid er en del av en kontekst og ikke kan sees som uavhengig av den sosiale konteksten eller sammenhengen som omgir dem. Læring er et fenomen som oppstår og blir fremmet i samhandling og interaksjon mellom deltagerne i ulike sosiale praksisfellesskap. Fokuset blir flyttet fra individet til forholdene i læringsfellesskapet. Ved å tilrettelegge den sosiale læringsarena tilstrebes en optimal læringskontekst der alle skal kunne delta og bidra ut fra sine egne forutsetninger. På denne måten legges fokuset på læringens sosiale dimensjon og dens nære tilknytning til kontekst og situasjon (ibid., Dyste 2001, Wenger 1998 i Illeris 2000). Wenger (ibid) ser læring som en omfattende prosess der menneskets identitet skapes gjennom aktiv deltagelse i et praksisfellesskap representert ved ulike former for handling og tilhørighet (ibid). Med bakgrunn i Lave og Wengers perspektiver på læring som et situert fenomen, innehar skolen i en viktig rolle knyttet opp mot elevenes selvbylde og identitetsskaping. Ved å kommunisere og synliggjøre den enkeltes og gruppens fremgang og bidrag til fellesskapet og hjelpe dem til å oppdage at de lærer og hvordan de lærer, kan skolen bidra til at den enkelte utvikler et positivt selvbylde, der de ser seg selv som et lærende individ (Dyste 2007). I tråd med Vygotskys

læringssyn, ser Lave og Wenger læring som et grunnleggende sosialt fenomen, som først og fremst foregår ved deltaking i et praksisfellesskap (Dyste 2001: 47).

3.5.1 Læring som erfaring og mestringspotensial

Menneskets utvikling er et sentralt tema for Vygotsky. Ifølge Vygotsky er utviklingsprosessen forløper til læreprosessen der læreprosessen styrer og fremskynder utviklingsprosessen (Dyste 2001, Bråten 1996b, Säljød 2002). Kunnskapsoverføringens meningsbærende kontekst og barnets evne til å bearbeide denne kunnskapen sees som grunnleggende for barnets muligheter i utviklings- og læreprosessen (Vygotsky 1978). Ved å sette utviklingen i fokus ivaretar han det historiske aspektet, det vil si, hvordan individet utvikler seg over tid. Et psykologisk fenomen må, ifølge Vygotsky, forstås både ut fra forhistorien, samtiden og i et fremtidig perspektiv. Vygotsky bryter med den tradisjonelle psykologien ved å hevde at individets høyere mentale funksjoner har sitt opphav i den sosiale interaksjon mellom mennesker (Dyste 2001, Bråten 1996, Säljød 2002). Utvikling kan ifølge Vygotsky ikke forstås som et resultat av et utviklingsprinsipp alene. Utvikling forgår som følge av et samspill mellom modning og det sosiale miljøet, der mennesket lærer å nyttiggjøre seg språket som redskap for å mestre omgivelsene (Bråten 1996, Postholm 2007, Dyste 2001, Skaalvik og Skaalvik 2005, Säljød 2002, Wertsch 1991 i Imsen 2005: 255). Vygotsky ser all intellektuell utvikling og tenkning som et resultat av sosial aktivitet. Individets selvstendige tenkning er i følge Vygotsky et resultat av et sosialt samspill med omgivelsene og er slik sosialt betinget. Utviklingen går fra de handlinger barnet kan mestre sammen med andre til det barnet kan mestre på egen hånd. Det sosiale kommer før det individuelle (ibid.).

Vygotsky brukte ideen om redskaper til å forklare hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper og dermed hvordan vi blir sosialisert til mennesker. Vårt viktigste redskap i denne prosessen er språket, først og fremst talen. Den intellektuelle utviklingen har i følge Vygotsky utspring i språk som et sosialt fenomen. Med Vygotsky aktualiseres språk og kommunikasjon som viktige redskaper til menneskers utvikling, tenkning og læring. Mens språket i starten fungerer som et sosialt redskap mellom mennesker, tar det i neste runde form som en egosentrisk tale eller selvinstruksjon og blir en del av barnets egen ferdighet. Det gryende språket gjør at erfaringer internaliseres som tenkning som gradvis bidrar til å løsrive handlinger fra den konkrete konteksten (ibid.) Språket gir tilgang til høyere prosesser som bidrar til at barnet kan ta kontroll over sin ytre og indre atferd eller kognisjon (Bråten 1996b).

Every function in the child's cultural development appears twice: first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) [...] All the higher functions originate as actual relations between human individuals" (Vygotsky 1978:57).

Vygotsky presenterer språket i første omgang som et sosialt redskap mennesker imellom, men som i neste runde tar form som en egosentrisk tale eller selvinstruksjon der språket blir en del av barnets egen ferdighet, en indre tale eller en verbal tanke. Ved gradvis internalisering av overførte eller medierte læringsstrategier vil barnet etter hvert bli i stand til å anvende disse i nye og andre situasjoner (ibid., Vygotsky 2001).

Vygotsky skiller mellom de lavere naturlige og elementære, og de høyere psykologiske prosesser. Mens de elementære psykologiske prosesser henviser til spontane egenlærte begreper eller redskaper, representerer høyere psykologiske prosesser handlinger som er formidlet eller mediert gjennom bruk av vitenskapelige redskaper eller begreper som består av tegn eller symboler. Mediering og redskaper er ifølge Vygotsky viktige begreper for å kunne forstå og forklare individets lærings- og utviklingsprosess. Forutsetningen for å kunne løfte individet psykologiske prosesser opp på et høyere psykologisk plan, ligger i språkets egenskap som kulturformidler i en sosial interaksjon mellom mennesker. De høyere psykologiske prosesser er et resultat av menneskelig handling som er mediert eller formidlet med støtte i intellektuelle eller praktiske redskaper, basert på erfaringer fra tidligere generasjoner (Bråten 1996, Dyste 2001, Dyste 2007, Säljød 2002). Da kunnskap og språk er formet av den kulturen man er en del av, vil læringskonteksten spille en avgjørende rolle for utvikling av menneskets tanke- og læringsprosess (Bråten 1996b, Dyste 2001, Imsen 2005, Säljød 2002). Mediering gjennom språk hjelper individet til å kontrollere sine egne handlinger. Språket blir dermed det viktigste hjelpemidlet for den selvstendige tenkningen. Mediert læring er overføring av læringsstrategier, fra en voksen til et barn. Ved gradvis internalisering av overførte eller medierte læringsstrategier vil barnet etter hvert bli i stand til å anvende disse strategiene i nye og andre situasjoner (Bråten 1996, Postholm 2007, Dyste 2001, Wenger 1998 i Illeris 2000, Skaalvik og Skaalvik 2005, Säljød 2002).

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determines through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable people peers (Vygotsky 1978: 86).

Med dette retter Vygotsky søkelyset mot forskjellen mellom hva barn kan klare ved egen hjelp og hva barn kan mestre gjennom å bli kjent med og ta del i de voksnes vitenskapelige begreper. Barnets evnenivå har to sider, den ene er hva barnet kan klare ved egen hjelp og den andre er hva barnet kan klare ved hjelp av en voksen eller en som kan mer. Forskjellen mellom disse nivåene kalles den proksimale utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen. I dette ligger at hvert barn har en utviklingssone, som ved hjelp og støtte av andre mer kompetente personer, kan strekkes optimalt (Bråten 1996, Postholm 2007, Dyste 2001, Skaalvik og Skaalvik 2005, Säljød 2002). Vygotsky retter her

oppmerksomheten mot uferdige kognitive prosesser og dreier med dette fokuset bort fra produkt, normer og kvantitet mot prosess, kriterier og kvalitet.

Vygotskys perspektiver på utviklingsfremmende pedagogikk har sin relevans i forhold til undervisning ved å fokusere på forholdet mellom systematisk tilrettelegging og psykologisk utvikling. Vygotsky gir oss et teorigrunnlag der nøkkelen til læring ligger i skolens pedagogiske tilrettelegginger av et læringsmiljø, der man med basis i elevens muligheter for vekst og utvikling, legger til rette for et samarbeid med et felles ansvar for læring og der alle deltar aktivt ut fra egne forutsetninger i læreprosessen. Gjennom samhandling og dialog med lærere eller andre mer kompetente elever, vil den enkelte i første omgang med hjelp og assistanse fra omgivelsene kunne strekke seg lenger enn de ellers kunne ha gjort, for etter hvert å komme videre ved egen hjelp (Bråten 1996, Dyste 2001, Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette betinger at skolen tilrettelegger for differensierte arbeidsoppgaver i et inkluderende læringsmiljø, der alle kan delta på lik linje ut fra sine egne forutsetninger (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring og gir det en sentral plass i elevens intellektuelle utvikling (Imsen 2005, Engen 2007). Teorien om den proksimale utviklingszone får konsekvenser for hvordan vi kartlegger elevene. En dynamisk kartlegging vil avdekke både hva eleven kan klare ved egen hjelp og hva eleven kan klare ved adekvat hjelp og støtte (Bråten 1996b, Dyste 2001, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005). Størrelsen på den proksimale sonen avhenger av elevens læringsforutsetninger, læreren og det materialet eleven arbeider med. Når den ytre grensen for elevens potensielle læring er klarlagt, legges undervisningen opp med sikte på at eleven skal kunne fungere på dette nivået på egen hånd. Gjennom en gradvis prosess flyttes grensene utover mot nye mål, der læreren gir gradvis støtte i læringsprosessen. Det grunnleggende prinsippet her er at den voksnes støtte skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå (Bråten 1996, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette innebærer at elevene må få utfordringer som ligger i den øvre grense av sin egen utviklingszone, samtidig som oppgavene må være innenfor grensen av det eleven kan mestre sammen med "noen som kan mer". Gjennom dialog og interaksjon med andre mer kompetente personer vil eleven gradvis kunne foreta selvstendige handlinger som det i utgangspunktet ikke var mulig å mestre alene (Bråten 1996, Postholm 2007, Dyste 2001, Dyste 2007, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005, Vaage 2001).

Det legges vekt på at elevene skal samarbeide om skolearbeidet og at de skal få mer erfaring i å uttrykke seg både språklig og muntlig, gjennom samarbeidslæring (Johnson et al. 1989 og Hjertåker 1984 i Imsen 2005: 259), og prosessorientert skriving (Hoel 1990 og Dyste 1987 i Imsen 2005: 259). Lærerens oppgave vil her bestå i tilrettelegging av elevsamarbeidsaktiviteter der mer kompetente

elever kan støtte andre elever i læreprosessen, samtidig som læreren gir støtte og veiledning for å øke elevenes bevissthet over egne refleksjoner, erfaringer og handlinger. Ved gradvis overføring til elevenes egne læringsrepertoarer vil de i stadig økende grad kunne instruere seg selv i læreprosessen (Postholm 2007, Imsen 2005).

Sett ut fra Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssone, vil det være direkte uheldig at elevene skal ta ansvar for egen læring som de skal kontrollere selv ved hjelp av metakognitive ferdigheter. Eleven er avhengig av den drahjelp de trenger for å utnytte det læringspotensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen. Læreren har det primære ansvaret for elevens læring og må aldri overlate ansvaret til elevene alene (Imsen 2005).

Det pedagogiske fokus ligger på å bygge stillas eller bro mellom to utviklingsnivåer ved å overføre kunnskapens meningsbærende kontekst vurdert opp mot den enkeltes utvikling og evner til å bearbeide denne kunnskapen. Vygotsky understreker at bruk av redskaper i en sosiokulturell og historisk kontekst forutsetter en medierende hjelper (Bråten 1996, Dyste 2001, Dyste 2007, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette sees som et grunnleggende prinsipp for barnets muligheter til å lære og utvikle seg (ibid.). Vygotsky retter her oppmerksomheten mot uferdige kognitive prosesser som er under utvikling og dreier med dette fokuset bort fra produkt, normer og kvantitet mot prosess, kriterier og kvalitet. En ensidig kartlegging av kompetanserelaterte elevresultater av elevens selvstendige prestasjoner gir lite informasjon om elevens potensial for utvikling (Bråten 1996, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005).

Innsikt i elevens potensielle lærings – utviklingsmuligheter forutsetter en dynamisk testing, der man kartlegger hva eleven kan mestre ved egen hjelp og hva eleven kan klare ved støtte og hjelp av andre mer kompetente personer og adekvate hjelpemidler. Dynamisk testing vil gi større innsikt i hva denne støtten skal bestå i (Skaalvik og Skaalvik 2005, Imsen 2005).

Under forutsetning av at læreren er godt kjent med elevens utviklingsnivå og tankeprosesser, støtter Vygotskys perspektiver opp under den tradisjonelle tavleundervisningen, der læreren forklarer en sak eller presenterer et problem, som elevene i samarbeid med læreren eller med andre skal prøve å finne en løsning på (Bråten 1996).

3.5.2. Læring gjennom aktivitet

I likhet med Vygotsky bryter John Dewey med den tradisjonelle pedagogikkens teori og praksis. Han hevder at kunnskap blir til gjennom aktivitet, der kommunikasjon og kontekst blir sett som viktige elementer i læreprosessen (Dyste 2001). Erfaringsbasert læring er, som hos Vygotsky, et sentralt prinsipp i Deweys pedagogikk. Læring og utvikling er en prosess som er basert på individets forståelse av verden der behovet for ny kunnskap og økt forståelse, er basert på tidligere erfaringer. Dewey ser

tidligere erfaringer og handling som grunnleggende ved formidling av kunnskap og kunnskaperhverving (Dyste 2001). Deweys filosofi og pedagogikk representerer et pragmatisk læringsperspektiv, der samhandling og interaksjon står sentralt og innebærer at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet i et samhandlende kulturelt fellesskap (ibid.: 36).

Inspirert av Darwins evolusjonsteori og William James' pragmatisme, brøt Dewey med det tidlige 1900-tallets behavioristiske hegemoni. Ved å legge vekt på handlingens eller aktivitetens betydning for hvilke stimuli som er relevant i en bestemt sammenheng, snur han datidens psykologi og pedagogikk på hodet (Andersen, Ellegaard og Muschinsky 2007: 626). Med Dewey fikk aktivitetspedagogikken, en pedagogisk retning med sine røtter helt tilbake til Aristoteles, et nytt filosofisk grunnlag, ofte betegnet som *progressivisme* (Imsen 2006: 79).

I et av hans mest kjente verker *Democracy and education* (1916/1999) introduserer Dewey ideer og tanker om læring som kan sees analogt til sosiokulturelle perspektiver (Säljö 2001). Dewey blir i første rekke forbundet med begrepet aktivitetspedagogikk (Andersen, Ellegaard og Muschinsky 2007) kjent som *learning by doing* (ibid.: 626). Dette er en forenkling av hans opprinnelige formulering: «*learn to do by knowing and to know by doing*» (ibid, Vaage 2001). Aktivitet alene er, i følge Dewey, ikke tilstrekkelig for at læring skal oppstå. Læring forutsetter relasjon mellom kunnskap og handling og handlingens etiske verdi (Vaage 2001: 130).

Deweys ser på utvikling og læring som en vekstprosess med det ensidige målet om realisering av ytterligere vekst (Brubacher 1966 i Imsen 2006: 80). Målet for utvikling og læring blir som følge av dette ytterligere utvikling og læring. Dewey understreker betydningen av de sosiale forholdene i utviklingsprosessen og tillegger samspillet mellom de fysiske og sosiale omgivelsene stor betydning i forming av menneskers indre liv (Vaage 2001, Imsen 2006). Sosial deltagelse gjennom handling og kommunikasjon skaper mening og meningsfellesskap. Læring er kontekstuell og relasjonell og forutsetter aktivt handlende mennesker i sosial samhandling, der læring oppstår ved hjelp av symboler og språk som skaper mening i ulike sosiale fellesskap (ibid.). I følge Dewey forutsetter læring utvikling av en erfaringsbasert teori og en undervisning basert på undersøkelser og elevaktivitet (Vaage 2001: 146).

Dewey fokuserer på erfaringens kvalitet og dens betydning for hvordan vi oppfatter læring. Kontinuitet og samspill er, i følge Dewey, to grunnleggende kvalitetskriterier for konstruktiv erfaring som leder til økt læring. Når det gjelder kontinuitet, viser han til betydningen av å gi elevene utfordringer som setter dem i stand til å vurdere tidligere erfaringer og finne nye utveier for problemløsning. Problemløsning avhenger, i følge Dewey, at elevene har tilegnet seg visse metodiske forutsetninger gjennom undersøkelser og eksperimentering. Dette vil etter hvert kunne gi en

selvkorrigerende effekt i senere situasjoner (Vaage 2001). Dewey benevner denne metoden som "Learning by discovery" (ibid.: 145). Dewey ser alle erfaringer som et resultat av et samspill mellom det indre og det ytre. Erfaring er ikke noe som bare foregår i individets indre liv, men avhenger av hvordan den ytre sosiale konteksten bidrar til erfaringen. Erfaring blir forstått som et relasjonelt og kontekstuel fenomen som forutsetter kommunikasjon og kontakt med omgivelsene. Erfaring er følgelig sosialt betinget (Vaage 2001).

Bachmann & Haug (2006) drar paralleller mellom Deweys pragmatiske læringssyn og formelle dannelseteorier, der læring forutsetter at elevene behersker ulike metoder. Dette kan sees analogt til dagens fokus på "å lære å lære". Dreiningen fra en material til en formativ dannelse gjenspeiles i følge Bachmann & Haug (ibid), i skolens identifisering av tilpasset opplæring som elevaktive og frie arbeidsmåter, der målet er at elevene skal forske og tilegne seg kunnskap på egen hånd med læreren som veileder (ibid. 32).

3.6 Tilpasset opplæring og læringsmiljø

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er læring noe som oppstår i samhandling mellom mennesker og de arbeidsmåter og redskaper som blir benyttet i læringsprosessen. Skolens læringskultur og kontekst er avgjørende for at læring skal foregå (Dyste 2001, Säljö 2002). Læring forutsetter at elevene får en helhetlig opplæring der læreren bruker prinsippet om "stillaser for læring". For å sikre at alle får realisert sitt utviklings- og læringspotensial innenfor rammen av et faglig og sosialt fellesskap, forutsettes et godt kjennskap til elevenes erfaringer, forutsetninger og behov,

I St.meld.18 (2010–2011): Læring og fellesskap defineres læringsmiljøet som "*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*". (kap. 3.3.2). Her vektlegges blant annet lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, og relasjonen mellom elev og lærer blir sett som avgjørende for å etablere gode læringsmiljøer (ibid.). I St.meld. nr. 16 (2006- 2007) "*... og ingen sto igjen*" understrekes både undervisningskompetanse og ledelseskompetanse som en viktig forutsetning for tilpasset opplæring: "*Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse*" (KD 2006 pkt. 6.3.4).

I følge Haug og Bachmann (2007b), forutsetter tilpasset opplæring en læringsfokuset samhandlingsarena som er preget av gode lærer- elevrelasjoner og gode relasjoner elevene imellom. Skaar, Viblemo & Skaalvik (2008) beskriver elevenes læringsmiljø som summen av "*den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, den undervisningen og veiledningen elevene erfarer på skolen*" (ibid.: 26). Et læringsmiljø for tilpasset opplæring forutsetter at det stilles tilpassede forventninger og krav til elevene innenfor rammen av den sosiale læringskonteksten. Det handler i følge Dyste (2007) om å finne en god balanse mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet. Skaalvik og

Skaalvik (2005) og Dale (2010), ser kvaliteten på læringsmiljøet som en avgjørende faktor for å fremme og ivareta elevens læringsmotivasjon, faglige og sosiale utvikling. Nordahl m fl. (2005) fremhever relasjonens betydning for å fremme et godt læringsmiljø for elevene, der lærernes kommunikasjonsferdigheter fremheves som en viktig forutsetning for god klasseledelse. Gode lærer-elevrelasjoner handler om at elevene opplever verdsetting og anerkjennelse, om å skape tillit og om lærernes evne til å se og støtte den enkelte eleven både sosialt og faglig. De viser til internasjonale undersøkelser som finner klare sammenhenger mellom kompetanse i relasjonell klasseledelse og undervisningens kvalitet. Et godt læringsmiljø forutsetter, i følge Hattie, en støttende lærer, strukturert undervisning, tydelig formulerte læringsmål og klare forventninger til elevenes egeninnsats og deltagelse som er tilpasset både klassens og den enkeltes forutsetninger og behov (Hattie 2009 i Nordahl m.fl. 2007). God relasjonell klasseledelse blir sett som en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø (Ogden 2001, Ogden 2004a, Ogden 2004b). I sine undersøkelser av skoler med et større eller mindre omfang av elever med atferdsvansker, finner Nordahl, Mausestaden og Kostøl (2009), at lærer- elevrelasjonen er en av de viktigste forutsetningene for å skape et godt læringsmiljø. I sin studie ” Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer” (2009), finner de at det er en klar sammenheng mellom økt læring hos elevene, gode lærer- elev- relasjoner og en undervisningspraksis som er preget av variasjon, struktur og åpenhet. Undersøkelsen viser også at gode lærer- elevrelasjoner bidrar til en bedre tilpasset opplæring og som best lar seg gjennomføre innenfor rammen av en felles undervisning. Med bakgrunn i egne funn konkluderer de med at gode lærer- elevrelasjoner er en svært viktig forutsetning for elevenes læringsmiljø (ibid.: 89). De viser også til tidligere forskning på lærer- elev- relasjonen som gir klare indikasjoner på at dette er en svært viktig faktor for elevens læringsmotivasjon og læring (ibid.: 75).

4. VITENSKAPSSYN OG METODE

All normal vitenskapelig forskning foregår innenfor et paradigme, en vedtatt teoretisk ramme, som er avgjørende for forskningsprosjektets valg av metoder og teknikker. Forskere innenfor et paradigme har en felles forståelse av hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for forskningsprosjektet og for hvordan selve forskningsprosessen skal foregå (Befring 2002, Ringdal 2007, Støfring 2000). Når det gjelder samfunnsvitenskapelig forskning, går hovedskillet mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Formålet med forskningsprosjektet er bestemmende for hvilke data som innhentes og bearbeides (Thagaard 2009, Ringdal 2007). I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av vitenskapssyn og metode. Jeg vil også redegjøre for etiske spørsmål som er aktuelle i forhold til forskningsarbeidet

4.1. Hermeneutikk

Ved en hermeneutisk tilnærming ligger fokuset på forståelse og fortolkning av et fenomen. Ifølge Thornquist (2006) bidrar hermeneutikken til at vi får en økt innsikt i hvordan vi forstår og hvordan vi gir verden mening, samtidig som den gir metodiske anvisninger for hvordan man skal gå frem for å komme frem til gyldige fortolkninger. En hermeneutisk tilnærming bygger på prinsippet om at det ikke finnes noen absolutt sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, der mening bare kan forstås i relasjon til den totale konteksten den er en del av. En hermeneutisk forståelse bygger på en aktiv og tolkende lytting. Den hermeneutiske sirkelen viser til en spiralbevegelse, der vekslingen mellom del og helhet fremmer en dynamisk erkjennelsesprosess som gir en stadig dypere forståelse både av del og helhet. En ny forståelse av delene av en virkelighet gir oss et nytt syn på helheten, samtidig som vårt nye helhetsperspektiv gir oss en ny forståelse av de enkelte delene. Thagaard (2009: 41) viser her til Giddens' (1976) anvendelse av begrepet *dobbelt hermeneutikk* ved hermeneutiske tolkningsprosesser som innebærer å fortolke en virkelighet eller livsverden "som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten". Ved en hermeneutisk tilnærming tillegges språket en grunnleggende betydning, både som verktøy og som premissleverandør for kunnskapsproduksjon (Fuglseth 2006). Den sosiale konteksten som foreligger i intervjusamtalen oppleves ulikt fra person til person og kan derfor ikke sees som en objektiv størrelse (ibid., Thagaard 2009).

I intervjusamtalen vil informasjonen jeg får gjennom informantenes fortellinger bestå av erfaringer og allerede tolkede oppfatninger av tilpasset opplæring. Mitt datamateriale består følgelig av fortolkede og subjektive sannheter, der informantenes forståelse av prinsippet om tilpasset

opplæring legger føringer for hvordan de operasjonaliserer tilpasset opplæring i praksis. Tolkingsprosessen bygger på informantenes fortolkede virkelighetsforståelse og det meningsaspektet jeg tillegger datamaterialet basert på mine oppfatninger, erfaringer og den teoretiske plattform som utgjør min forforståelse. Dette gjelder både i mitt direkte møte med informantenes uttalelser og med den transkriberte teksten. Fortolkninger av informantenes uttalelser vil alltid være styrt av min egen forforståelse og kunnskaper om det gjeldende fenomenet. Thagaard (2009) skiller mellom en *"erfaringsnær"*, eller *"tynn"* tolkning og det hun benevner som en *"erfaringsfjern"* eller *"tykk"* fortolkning. Mens den tynne tolkningsprosess er basert på forskerens gjengivelse av egne observasjoner ut fra sin egen deltagelse i situasjonen, henspeiler den tykke fortolkningsprosessen både på tolkninger av informantenes uttalelser, på informantenes egne tolkninger og på forskerens fortolkninger på bakgrunn av egen forforståelse. Min tolkningsprosess er følgelig i tråd med en tykk fortolkning.

4.2. Valg av metode

Kvantitativ forskning er årsaksforklarende og kjennetegnes ved et strukturert design, der forskeren ut fra et stort utvalg innhenter og bearbeider objektive, kvantiserbare og generaliserbare data som dokumenterer utbredelse og omfang av et fenomen. Fokuset ved kvantitative metoder ligger på objektiv kunnskap, og forskningen kjennetegnes ved at det er avstand mellom forskeren og kildene. Forskeren inntar en iakttagende rolle overfor informantene og legger i liten grad vekt på kontekstuelle forhold og informantenes oppfatninger og perspektiver. (Kvale 2001, Grønmo 2004 i Thagaard 2009:17-19, Ringdal 2007). Mens kvantitativ forskning i hovedsak handler om å telle, ligger hovedfokuset ved kvalitativ forskning på å forsøke å forstå mennesker generelt, eller i gitte situasjoner (Fuglseth 2007, Thagaard 2009).

I følge Kvale (2001) representerer kvalitativ forskning et alternativ til kvantifisering av objektive data, der betydningen av sosiale prosesser og meningsfulle relasjoner legges til grunn for tolkning av mening og virkelighet. Forskeren forsøker å gå mer i dybden av et fenomen ved å få mer utfyllende informasjon innenfor et mindre utvalg. Kvalitativ forskning fokuserer på betydning og meninger, der forskeren søker forståelse for informantenes perspektiver og oppfatninger av sin egen virkelighet eller livsverden sett i forhold til en gitt situasjon eller et fenomen. Ved kvalitative undersøkelser som forutsetter direkte nærhet og dialog med informantene har relasjonen mellom forsker og informant, og måten kommunikasjonen foregår på, en avgjørende betydning for forskningsprosjektets datamateriale, den videre forskningsprosessen og forskningsresultatene (Thagaard 2009, Kvale 2001). Kvalitative forskningsmetoder kan sees parallelt til et sosialkonstruktivistisk læringssyn, der overføring og utvikling av ny kunnskap foregår i dialog og samspill mellom mennesker (Kvale 2001,

Thagaard 2009). Formålet med mitt forskningsprosjekt er å forsøke å finne ut hvordan lærere oppfatter begrepet tilpasset opplæring og hvordan de opplever at prinsippet om tilpasset opplæring virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det å prøve å forstå andres perspektiver og oppfatninger av sin virkelighet, eller livsverdien, forutsetter nærhet og dialog med informantene (ibid).

Med bakgrunn i min problemstilling, fant jeg det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming til prosjektet. Det halvstrukturerte forskningsintervjuet åpner opp for en dypere innsikt i informantenes forståelse gjennom innhenting av mye informasjon hos et mindre antall informanter. I tematiserte samtaler kan informantene kan uttale seg fritt, samtidig som spørsmålene i intervjuguiden sikrer at jeg får innhentet nødvendige standarddata som gir meg den informasjonen jeg trenger i mitt forskningsprosjekt.

Kvale (2001) beskriver intervjusamtalen som en postmoderne sosial virkelighetskonstruksjon med hermeneutiske tolkninger av intervjutekstens mening. Denne tolkningen er basert på beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger. (ibid). Intervjusamtalens sosiale kontekst og interaksjonen mellom forsker og informant har en avgjørende betydning for kvaliteten på datamaterialet og den videre forskningsprosessen. Forskerens rolle i det halvstrukturerte forskningsintervjuet er å fremme gode samtaler, der man ved selv ved å være åpen og være en aktiv lytter, kan følge opp informantenes fortellinger med utdypende oppfølgingsspørsmål. Dette gir mer utfyllende informasjon og en dypere innsikt i informantenes forståelse og holdninger relatert til det aktuelle temaet (Johnsen 2007, Kvale 2001).

Det halvstrukturerte forskningsintervjuet kan, i følge Kvale (2001), sidestilles med en hverdagssamtale som er styrt av en bestemt metode og spørreteknikk, der målet er *"å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener"* (s.21). Selv om intervjusamtalen i det halvstrukturerte intervjuet bygger på et subjekt – subjekt forhold mellom forsker og informant, der informantene selv kan bestemme hva de vil formidle, er interaksjonen mellom partene preget av et asymmetrisk forhold ved at forskeren kontrollerer situasjonen. I et halvstrukturert intervju innehar forskeren rollen både som tilskuer og deltager. Ved umiddelbar nærhet og dialog med informantene og deres tolkninger av virkeligheten, fremstår forskeren som deltager. Den direkte kontakten, eller interaksjonen mellom forsker og informant i intervjusamtalen, kan sees som selve arnestedet for kunnskapsproduksjon (Kvale 2001, Fuglseth 2006, Thagaard 2009). Fuglseth (2006) omtaler denne prosessen som å tolke seg inn i tolkningsprosessen. Den nære relasjonen mellom forsker og informant virker inn på selve på konteksten i intervjusamtalen og legger føringer for den videre forskningsprosessen. Forskerens forforståelse og teoretiske forankring i møte med informantenes forståelse av sin virkelighet

fremmer en dynamisk prosess som skaper en ny og felles forståelsesramme. Dette gir en hermeneutisk innfallsvinkel både når det gjelder forståelse av informantenes fortellinger, og det videre tolknings – og analysearbeidet i forskningsprosessen (ibid.: 263).

I mitt forskningsprosjekt er nærheten og den direkte dialogen med informantene en forutsetning for at jeg skal få en økt innsikt i lærernes forståelse av tilpasset opplæring. Samtidig inntar jeg som forsker rollen som tilskuer, da hensikten med intervjusamtalen er å innhente informasjon og data som bidrar til å belyse min problemstilling.

Strukturen i et forskningsintervju har likheter med den hverdagslige samtalen, samtidig som man anvender en bestemt metode og spørreteknikk. Ved å stille åpne spørsmål kan den intervjuede fritt fortelle om sine opplevelser av et tema, samtidig som forskeren kan teste meningsytringene ved å følge opp informantens uttalelser og stille mer inngående spørsmål og tvilsspørsmål (Kvale 2001).

Det finnes ingen felles prosedyre for intervjuforskning. Det kvalitative forskningsintervju blir noen ganger kalt ustrukturert eller ustandardisert. Mange metodologiske beslutninger må fattes underveis. Det kvalitative intervjuet består dermed ikke av innhenting av allerede eksisterende data, men en utgjør interaksjonsprosess der vitenskapelig kunnskap blir produsert gjennom den utvekslingen som forgår mellom to personer med felles interesse for et tema (ibid).

4.3. Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, NESH (2006), skal forsknings- og studentprosjekter som inneholder personopplysninger meldes inn og godkjennes av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I forkant av datainnsamlingen tok jeg kontakt med NSD for å forhøre meg om det var nødvendig å søke om godkjenning av prosjektet. Jeg fikk tilbakemelding om at dette ikke var påkrevd da mitt prosjekt ikke inneholder noen form for personopplysninger eller informasjon som kan ledes tilbake til personer eller arbeidssted.

Jeg tok deretter kontakt med skolekontoret i kommunen for å informere om prosjektet. Etter dette møte, bidro skolekontoret til at jeg fikk kontakt med ledelsen ved to grunnskoler som var interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde selv tatt kontakt med en tredje skole, der to av lærerne sa seg villig til å delta i min undersøkelse. De tre rektorene ved de tre aktuelle skolene fikk oversendt skriftlig (e- post) forespørsel om deltagelse med informasjon om prosjektet (vedlegg 1).

4.3.1 Utvalg

I et kvalitativt intervju er størrelsen på utvalget en skjønsmessig vurdering, der antallet informanter avhenger av forskningsprosjektets formål samt problemstillingens omfang og kompleksitet (Kvale 2001, Ryen 2002). Forskeren må imidlertid sikre at omfanget er stort nok til at man får svar på de

spørsmålene undersøkelsen stiller og at man får belyst de aktuelle temaene godt nok (ibid). Hovedintensjonen i kvalitativ forskning er, i følge Ryen (2002: 85), ikke å sammenligne ulike enheter, men å få *”tilgang til handlinger og hendelser som er relevante for undersøkelsens problemstilling”*. Det er følgelig av stor betydning at man får et utvalg av informanter som har interesse for undersøkelsens problemstilling, og som ut fra dette bidrar positivt til studiet med sine erfaringer og refleksjoner over temaet (ibid s. 85). Forskningsprosjektets formål og prosjektets omfang satte begrensninger for antallet informanter, samtidig som utvalget måtte være stort nok til at jeg fikk svar på mine forskningsspørsmål. For å få en mest mulig lik referanseramme i undersøkelsen avgrenset jeg undersøkelsen til skolens barnetrinn. Selv om omfanget av informantene måtte bli begrenset ut fra prosjektets omfang var det viktig for meg å få et variert utvalg av informanter både når det gjeldt ansiennitet, erfaringsbakgrunn og funksjon i skolen. I samtale med rektorene gav jeg uttrykk for at jeg fortrinnsvis ønsket å intervju kontaktlærere og lærere med erfaringspraksis fra spesialundervisningen. Samtidig understreket jeg at jeg var åpen for alle som viste interesse for å delta i undersøkelsen.

Ved en av skolene gav to av lærerne positiv respons på deltagelse, mens en lærer meldte sin interesse ved den andre skolen. Ut fra undersøkelsens formål og omfang vurderte jeg et utvalg på mellom fire til seks informanter som realistisk med tanke på hva som var gjennomførbart. Jeg kontaktet selv en tredje skole med forespørsmål om deltagelse i min undersøkelse. To av lærerne ved denne skolen gav positiv respons på min henvendelse.

Fire av lærerne har sitt virke ved en fulldelt barneskole, mens en av lærerne arbeider ved en kombinært barne- og ungdomsskole. De fem lærerne fikk tilsendt skriftlig informasjon om undersøkelsen, der det også var lagt ved en samtykkeerklæring for godkjenning av bruk av opplysningene i prosjektet (vedlegg 3). Ved direkte eller telefonisk kontakt med lærerne avtalte vi tid og sted for intervjusamtalen. Intervjusamtalene ble gjennomført i løpet av april og mai 2011.

4.3.2 Intervjuguiden

I forskningsprosjekter hvor man anvender intervju som metode for innhenting av data er det behov for en utarbeidet intervjuguide. Dette gjelder spesielt for det halvstrukturerte og strukturerte intervjuet (Dalen 2004). Intervjusamtalene i min undersøkelse ble planlagt og gjennomført som tematiserte samtaler om tilpasset opplæring. Det halvstrukturerte forskningsintervjuet kjennetegnes ved sin fleksibilitet og sin åpne form, som åpner for at informantene kan snakke fritt, mens intervjueren samtidig kan velge å følge opp og utdype informantenes respons og uttalelser i løpet av samtalen. Intervjuguiden (vedlegg 4) ble utarbeidet som en grov skisse med underliggende spørsmål, som åpnet for at informantene kunne uttale seg fritt, samtidig som fleksibiliteten i intervjuprosessen

åpnet for en videre oppfølging og utdyping av informantenes uttalelser og responser underveis i samtalen. Jeg la vekt på at intervju spørsmålene skulle være enkle og presise, samtidig som jeg håpet de ville vekke informantenes interesse og engasjement og slik bidra til god dynamikk og produksjon av ny temabasert kunnskap. Intervjuguiden fungerte samtidig som en huskeliste, som sikret at jeg fikk innhentet den informasjonen jeg trengte, for å få belyst de aktuelle temaene i undersøkelsen.

4.3.3. Prøveintervjuet

For å trene i rollen som intervjuer, bruke lydopptaker og teste ut om intervjuguiden gav meg den informasjonen jeg hadde bruk for, utførte jeg et prøveintervju med en kollega med lang erfaring både som kontaktlærer og spesialpedagog. Dette var en nyttig erfaring som blant annet førte til justeringer av intervjuguiden. Blant annet erfarte jeg at denne inneholdt alt for mange og detaljerte spørsmål som overlappet hverandre. Samtidig erfarte jeg at jeg ble for opptatt av å få svar på alle spørsmålene, noe som ikke var forenlig med å være en god lytter. Jeg opplevde også å få problemer med lydopptakeren og måtte skrive siste delen av samtalen for hånd. Gjennomgangen av prøveintervjuet førte til justeringer både av lydopptakeren og intervjuguiden. Flere av intervju spørsmålene ble slått sammen og to av forsknings spørsmålene ble slått sammen til ett.

4.3.4. Intervjusamtalen

I intervjusamtalen er interaksjonen mellom intervjuer og informant selve arnestedet for produksjon av kunnskap og utvikling av en felles forståelse innenfor et gitt område (Kvale 2001, Thagaard 2009, Ryen 2002). Kvale (2001) beskriver intervjuet som et råmateriale for den videre meningsanalysen. Kvaliteten på intervjusamtalen har en avgjørende betydning for kvaliteten på den videre forskningsprosessen og resultatet av forskningsprosjektet. Intervjuerens relasjonskompetanse og faglige kunnskaper er, i følge Kvale, av stor betydning for resultatet av intervjusamtalen. Det å være en god lytter og samtidig kunne ta raske valg når det gjelder hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke responser som skal følges opp videre og tolkes, krever, i følge Kvale, besluttsomhet og gode kunnskaper i undersøkelsens tema (ibid.: 89-90). Formålet med forskningsintervjuet er, i følge ham, (2001 s. 72) "*å innhente kvalitative beskrivelser av personers livsverden, og å tolke meningene med disse*" (ibid.: 72). Thagaard (2009) ser intervjuet som et godt utgangspunkt for å få tilgang til den intervjuedes refleksjoner, erfaringer og følelser tilknyttet et tema (ibid.: 87). I det kvalitative forskningsintervjuet fokuseres det på den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant. Det som i utgangspunktet er et møte mellom to ulike synspunkter, utvikles til ny kunnskap og en felles forståelse gjennom en felles dialog underveis i samtalen (Kvale 2001, Thagaard 2009). Ryen (2002) viser til Dexter (1970) sin beskrivelse av det halvstrukturerte intervjuet som en samtale med bestemte hensikter.

Hensikten med mitt intervju er å generere data, som et resultat av den felles forståelse og kunnskap som oppstår i dialogen mellom informantens og min forståelse av tilpasset opplæring.

Intervjusamtalen er basert på et subjekt–subjekt–forhold mellom to personer med felles interesse. Samtidig som informantene selv hadde kontroll over hva de ville formidle, fører mine bestemte hensikter med intervjuet til at jeg som forsker må være oppmerksom på det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen. Det å få informantene til å åpne seg og uttale seg fritt, avhenger i følge Kvale (2001) av forskerens evne til å skape en god og trygg atmosfære der dialogen bygger på tillit. Det handler om at forskeren *”bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til intervjupersonens livsverden”* (ibid s.73).

I oppstarten av samtalen snakket vi litt om skolen generelt, og om informantens funksjon, ansiennitet og utdanningsbakgrunn. Videre orienterte jeg om hva som var formålet med prosjektet og det forestående intervjuet. Tre av informantene gav uttrykk for usikkerhet i forhold til sin egen kompetanse på tilpasset opplæring, og fortalte at de var litt nervøse for å delta i prosjektet. Det var nødvendig med en avklaringsrunde der jeg redegjorde for hensikten med intervjusamtalen og prosjektet i sin helhet. Informantene var informert om at jeg ønsket å bruke lydopptaker under samtalen. Jeg fikk bekreftet at dette var akseptert. Det viste seg imidlertid at en av informantene, underveis i samtalen, opplevde lydopptakeren som forstyrrende. Den ble da slått av, og resten av samtalen ble nedtegnet for hånd.

Når selve intervjusamtalen var i gang, la jeg vekt på at informantene skulle få uttale seg fritt og at deres refleksjoner og fortellinger fikk styre samtalen innenfor de fire hovedproblemstillingene. Informantene viste et stort engasjement for temaet, så samtalen gikk lett. Jeg konsentrerte meg om å lytte aktivt, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål ved temaer jeg ønsket å få en dypere innsikt i. Underveis i samtalen stilte jeg spørsmål, gjentok og presiserte utsagn for å sikre at jeg hadde en riktig forståelse av meningsinnholdet i deres utsagn. Jeg tok også notater underveis i samtalen. Dette var til stor hjelp i mine oppsummeringer og avrunding av hvert hovedtema. Jeg opplevde gjentatte ganger at mine presiseringer og oppsummeringer bidro til at informantene kom på nye tanker og refleksjoner de ville formidle. Når samtalen etter hvert dreide seg om tilpasset opplæring sett i relasjon til dagens læreplan, Kunnskapsløftet, viste alle informantene et stigende engasjement.

En av informantene uttalte seg konsekvent i generelle vendinger i starten av samtalen. For å få en mer nyansert informasjon knyttet til informantens egne refleksjoner og opplevelse, la jeg her vekt på å stille oppfølgingsspørsmål som inviterte informanten til å beskrive sine egne erfaringer og refleksjoner innenfor de ulike temaene. Mine erfaringer fra prøveintervjuet og de påfølgende

justeringer av intervjuguiden gjorde at jeg opplevde det som forholdsvis lett å lytte og følge opp viktige tråder i informantenes uttalelser. Informantene var reflekterte, hadde klare meninger og fortalte levende om hendelser og opplevelse knyttet opp mot de ulike temaene. I følge Dalen (2004) er intervjuet en utveksling av synspunkter der forskerens egen forståelse og synspunkter skal holdes utenfor, samtidig som man må vise en genuin interesse for det informantene formidler. Jeg opplevde informantenes refleksjoner og fortellinger som høyst aktuelle, interessante og berikende som datamateriale for mitt forskningsprosjekt. Det falt helt naturlig for meg å vise meg interessert i informantenes formidlinger.

Etter at selve intervjuet var avsluttet og lydopptageren var slått av, spurte jeg informantene om hvordan de opplevde situasjonen. Alle informantene gav uttrykk for at de satte pris på at noen var interessert i deres oppfatninger og erfaringer i forhold til temaet tilpasset opplæring. De gav også uttrykk for at samtalen gav dem nye perspektiver og økt interesse for å få satt tilpasset opplæring på dagsorden ved sine respektive skoler. En av informantene sa dette slik: *"Jeg synes dette var veldig interessant og viktig, så dette må vi snakke mer om her på huset"*.

4.4. Transkribering og bearbeiding av datamaterialet

Den transkriberte teksten er, i følge Kvale (2001), et viktig verktøy for tolkning og forståelse av de uttalelsene som er et resultat av samtalen mellom to parter i løpet av intervjusamtalen. For å sikre at transkriberingen gjenspeiler den sosiale konteksten og synliggjør at datamaterialet er et resultat av en interaksjonsprosess mellom to parter med felles interesse for de utvalgte temaene i undersøkelsen, er det derfor viktig å ha den sosiale konteksten friskt i minnet i transkriberingsprosessen. Kvale (2001) beskriver utskriften av intervjuet som *"kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form"* (ibid.:102).

Med unntak av siste delen av ett av intervjuene, som ble nedtegnet for hånd, ble alle samtalene tatt opp på bånd. Samtalene ble transkribert fortløpende. Det skulle senere vise seg at lydopptaket og den fortløpende nedtegningen fra samtalene var gull verdt for mitt videre tolknings- og analysearbeid. Når jeg hørte på lydopptaket fra samtalene fikk jeg et nyansert og levende bilde av de ulike intervjusamtalene. Jeg husket hva som ble sagt, hvordan det ble uttrykt og konteksten rundt samtalen på en helt annen måte enn det som ville vært mulig uten bruk av lydopptak. Bruken av lydopptak opplevdes derfor som et veldig nyttig, men likevel tidkrevende verktøy i transkriberingsprosessen. Etter først å ha hørt på opptaket flere ganger, skrev jeg i første runde ordrett det som ble sagt både av informanten og meg. Ved gjentatte gjennomlesinger av transkriberingene, prøvde jeg å gå i dialog med teksten og sikre meg at den gjenspeilte den ordinære samtalen så virkelighetsnær som mulig. Jeg måtte flere ganger gå inn igjen i lydopptaket for å

kontrollere, og noen ganger korrigere mine forestillinger opp mot det som ble sagt. Dette var en tidkrevende og omstendelig prosess. I noen tilfeller tok jeg kontakt med informantene, for å sikre at min forståelse av uttalelsene var i tråd med det de hadde ment med sin uttalelse. Samtidig erfarte jeg at den egenhendige transkriberingsprosessen stadig gav meg nye momenter og et bredere spekter av tolkningsmuligheter som jeg kunne følge opp i den videre analysen. I den videre dialogen med teksten endret jeg fokus fra den opprinnelige samtalen til å fokusere på det som var nedskrevet. Dette gav meg nye momenter og perspektiver som utvidet min horisont i forhold til mulige tolkningsmuligheter av bakenforliggende meninger. Dette var en spennende prosess der jeg fikk oppleve å befinne meg et godt stykke på veg inn i den hermeneutiske tolkningsspiralen.

4.5. Analyse

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å kunne beskrive og fortolke informantenes livsverden ut fra et gitt tema (Kvale 2001: 121). Analyseprosessen starter i følge Kvale allerede når informantene beskriver sin egen opplevde virkelighet, der de uforbeholdent forteller fra sine erfaringer, følelser og handlinger, innenfor et gitt tema. Deres fortellinger er således en beskrivelse av et allerede tolket materiale (Kvale 2001).

I løpet av intervjusamtalene opplevde jeg ved flere anledninger at informantene reflekterte over egne uttalelser og oppdaget nye forhold ved beskrivelser av sin egen virkelighet. I en av samtalene uttrykte informanten dette slik: *"Når jeg snakker om dette skjønner jeg att jeg må være mye mer tydelig på hva jeg mener om denne måten vi deler opp elevene på (...)"*. I en annen samtale uttrykte informanten forbauselse over å høre seg selv fortelle om handlinger hun selv opplevde som motstridende i forhold til sin egen oppfatning av tilpasset opplæring: *"Vi gir jo helt gale signaler til foreldrene når vi bare skriver opp målene i de grunnleggende basisfagene. Dette er jeg egentlig helt imot [...]"*.

I løpet av intervjusamtalene skrev jeg ned stikkord i marginen på intervjuguiden. Dette var til god hjelp, og muliggjorde at jeg jevnlig kunne foreta oppsummeringer og fortolkninger av informantenes utsagn underveis i samtalen og sende dem tilbake i spørrende form, slik at de kunne korrigere eller bekrefte min oppfatning. Dette var en krevende, men veldig spennende prosess, som ved flere anledninger førte til at informantene, i tillegg til å bekrefte eller avkrefte mine tolkninger og korrigere egne uttalelser, utdypet meningen med sine uttalelser ytterligere.

Analysering er en prosess som består av å dele opp helheten til mindre enheter, og strukturere det transkriberte datamaterialet slik at blir lettere tilgjengelig for fortolkninger og utvikling av informantenes mening. Mitt datamateriale besto av transkripsjoner fra til sammen ca. 8 timers samtale med de fem informantene. I tillegg hadde jeg skriftlige nedtegninger fra siste delen ved en av

intervjusamtalene. Intervjuanalysen avhenger i følge Kvale (2001) av de spørsmål forskeren søker svar på og hvordan disse spørsmålene blir etterfulgt i forskningsprosessen frem til den fullførte transkriberingen (ibid.: 121). Min analyseprosess foregikk på flere nivåer og var styrt av min egen forforståelse, mine erfaringer, kunnskaper og interesser for det utvalgte temaet. Min egen forforståelse ligger til grunn for de spørsmålene jeg har stilt og forholdt meg til, fra prosjektets oppstart til den transkriberte teksten. Min forforståelse vil være en del av mitt tolkningsgrunnlag både i selve intervjusamtalen og i møte med den transkriberte teksten.

Tematiserte analytiske tilnærminger innebærer at man går i dybden på de ulike sentrale temaene ved å foreta sammenligninger av den informasjonen informantene gir innenfor hvert av temaene. En tematisert analyse av teksten forutsetter at enkelte enheter fra teksten blir adskilt fra tekstens helhet, der hver enhet gir utfyllende informasjon fra alle deltagerne i undersøkelsen. Dekonstruksjon av teksten representerer en utfordring i forhold til ivaretagelse av tekstens helhet. En helhetlig forståelse kan imidlertid ivaretas ved at man vurderer utsagn fra de enkelte samhandlingssituasjoner i forhold til intervjuet som helhet (Thagaard 2009, Kvale 2001). Min analyse er delt i en deskriptiv del, der jeg presenterer empirien, og en tolknings- og refleksjonsdel, der jeg med teorien som bakteppe foretar drøftinger og refleksjoner ut fra mine funn.

Det første steget i analyseprosessen besto av en eliminering av den informasjonen jeg fant som lite relevant i mitt forskningsprosjekt. Deretter foretok jeg en fortetning av den resterende teksten. Tematiseringen ved min undersøkelse følger strukturen i intervjuguiden. Intervjuene ble ikke presentert hver for seg, men jeg trakk ut fra hvert intervju det som var knyttet opp mot de aktuelle temaene. Informantenes informasjon ble strukturert opp mot de fire hovedtemaene i intervjuguiden. Etter nøye gjennomgang av datamaterialet sammenlignet jeg informasjonen fra de fem informantene, for å se om jeg kunne finne noen sentrale tendenser som representerte sammenlignbar, eller avvikende informasjon fra de fem informantene. Jeg sorterte uttalelsene i rekkefølge ut fra hvor ofte de forekom innenfor hvert tema. I løpet av denne prosessen utkrystalliserte det seg noen temaer, og dermed kategorier, som grunnlag for mitt videre fortolknings- og analysearbeid. Samtidig som teksten ble dekonstruert, forsøkte jeg å ivareta tekstens helhet, så langt det lot seg gjøre innenfor en tematisert analysetilnærming.

4.6. Kvalitetskriterier for forskning

Reliabilitet, validitet og generalisering er kriterier som indikerer forskningens kvalitet. Disse begrepene er knyttet opp mot kvantitativ forskning og bygger på den naturvitenskapelige tenkemåte og den positivistiske forskningslogikk, der nøytralitet er et forskningsideal (Thagaard 2009, Tjora 2010, Dalen 2004, Kvale 2001). I kvalitativ forskning, som har sin basis i et konstruktivistisk

kunnskapssyn der datagrunnlaget oppstår i interaksjon mellom forsker og informant, har forskeren en viktig rolle (ibid.). Fokuset og interessen i kvalitativ forskning ligger ikke på konstans eller stabilitet, men er rettet mot *”de endringer som foregår i interaksjon mellom aktivt handlende mennesker”* (Trost 2005: 111). I metodelitteraturen finner jeg flere alternativer til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering, som tilsvarende indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning. Thagaard (2009) viser til anvendelse av begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I den videre behandlingen av kvalitetskriteriene for kvalitativ forskning, velger jeg å anvende disse begrepene, uten at dette innebærer at jeg avviser andre anvendte kvalitetskriterier.

4.6.1. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Troverdighet (reliabilitet), i kvantitativ forskning, forutsetter at metoden for innsamling og analysing av empirien skal kunne etterprøves nøyaktig i andre tilsvarende forskningsprosjekt. I kvalitative studier vil et slikt krav være lite relevant, da datagenereringen er et resultat av interaksjonen mellom forsker og informant og den sosiale konteksten som innrammer intervjusamtalen (Thagaard 2009, Tjora 2010, Dalen 2004, Kvale 2001, Trost 2005). For å argumentere for prosjektets troverdighet, må forskeren ved kvalitativ forskning gjøre rede for hvordan utviklingsprosessen som ligger til grunn for forskningsfunnene har foregått i de ulike nivåene i prosjektet (ibid.). Prosjektets troverdighet knyttes opp mot en kritisk vurdering av forskningen, der det stilles spørsmål om forskningsprosjektet er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Forskeren må her argumentere for troverdighet ved å gjøre rede for fremgangsmåtene i prosjektet, og informere om hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. For å sikre forskningens troverdighet, må forskeren tydeliggjøre hvilken informasjon som representerer hvilke data som er fremkommet i løpet av intervjusamtalen og hvilke data som er underlagt forskerens tolkning (Tjora 2010, Thagaard 2009). Kvale (2001) viser til høy troverdighet som en sikring av intervjudataenes konsistens, samtidig som han understreker at et for sterkt fokus på troverdighet kan gå på bekostning av fortolkningsprosessens kreativitet og variasjon (ibid.: 164). Bekreftbarhet (validitet) er knyttet opp mot fortolkningen av de genererte data, og handler om vurderinger av de foretatte tolkninger og deres gyldighet i forhold til de data som er fremkommet i løpet av intervjusamtalen. Forskeren må her stille seg spørrende til om forskningsresultatene er gyldige, ved at man faktisk har undersøkt den virkelighet som var intensjonen å undersøke (Thagaard 2009: 201, Kvale 2001: 166). Tjora (2010) viser her til hvordan forskeren kan vurdere forskningens *”gyldighet”*, ved å stille seg spørrende til om de funnene man har kommet frem til *”faktisk er svar på de spørsmål man prøver å stille”* (ibid.: 179). Overførbarhet (generalisering), henspeiler på en vurdering av om tolkningen eller forståelsen som er utviklet innenfor rammen av et forskningskonsept, kan være av betydning utover den aktuelle konteksten (Thagaard 2009, Kvale 2001, Tjora 2010).

4.6.2. Datamaterialets troverdighet (reliabilitet)

Resultatet av en kvalitativ studie vil kunne tolkes forskjellig avhengig av forskerens forforståelse og engasjement. Relasjonen mellom intervjuer og informant og nærheten til informantene under intervjusamtalen virker også inn på tolkningsresultatene (Kvale 2001, Thagaard 2009, Tjora 2010, Ryen 2002). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt et forskningstema som ligger innenfor min egen profesjon, og slik sorterer under det mitt eget arbeids- og interessefelt. I forkant av oppgaveskrivingen har jeg utvidet mitt kunnskapsgrunnlag, både når det gjelder aktuell teori, perspektiver og tidligere forskning innenfor temaet tilpasset opplæring. Mitt kjennskap til og engasjement for temaet opplevdes som en stor fordel når det gjaldt mine muligheter for å forstå informantenes virkelighet. Gjennom et felles erfaringsgrunnlag fikk vi umiddelbart god kontakt. Det at jeg gjenkjente deres fortellinger, hadde forståelse for deres opplevelse og erfaringer knyttet opp mot temaet tilpasset opplæring, gjorde at vi fikk et godt tillitsforhold. Informantene var engasjerte og åpne og jeg opplevde at jeg fikk tilgang til en rik og mangfoldig informasjon. Samtidig har jeg hele tiden hatt klart for meg, at min forforståelse og engasjement knyttet opp mot forskningstemaet kan representere en feilkilde. Mine interesser og oppfatninger er en del av tolkningsgrunnlaget, og kan slik sett være et hinder for datamaterialets troverdighet eller gyldighet, både under transkriberingen av dataene og den videre tolknings- og analyseprosessen.

For å sikre at funnene i undersøkelsen er til å stole på, hørte jeg gjennom lydopptakene gjentatte ganger, og skrev i første omgang ned hele samtalen, ord for ord, umiddelbart etter intervjuet. Jeg har videre gjennom hele forskningsprosessen vært veldig opptatt av og bevist på at jeg ikke skal misbruke informantene og deres uttalelser, både ved transkriberingsarbeidet, i den videre fortolknings- og analyseprosessen og i rapporteringen av forskningsprosjektet. Selv om jeg under transkriberingsarbeidet etterstrebet å gjengi informantenes uttalelser så nøyaktig som mulig, var jeg hele tiden klar over at mine nedtegninger av de muntlige utsagnene var farget av mine vurderinger og tolkninger og slik kunne representere et avvik i forhold til informantenes forståelse. I løpet av intervjuet stilte jeg hele tiden kontrollspørsmål og foretok oppsummeringer av informantenes utsagn, for å sikre at jeg hadde forstått dem på riktig måte. Ved tvilstilfeller tok jeg direkte eller telefonisk kontakt med informantene, for å få bekreftet eller korrigert min oppfatning av deres forståelse. Det at jeg selv er en del av det miljøet jeg forsker på, vil med stor sannsynlighet innvirke på min tolkning av empirien og representere mulige feilkilder. Jeg har gjennom hele prosessen også vært klar over at min nærhet til informantene kan representere et hinder når det gjelder datamaterialets troverdighet.

4.6.3. Datamaterialets bekreftbarhet (validitet)

Ved kvalitative intervju som forskningsmetode handler det ikke om å innhente objektive data, men om kunnskap som blir generert i relasjonen mellom forsker og informant. Forskningsprosjektets bekreftbarhet refererer til forskerens begrunnelse og vurdering av tolkningens gyldighet sett i lys av den virkeligheten som er studert (Thagaard 2009, Kvale 2001). Det dreier seg i følge Tjora (2010) om *”å vurdere om de svarene vi finner i forskningen er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille”* (ibid.: 179). Med utgangspunkt i Seale (1999: 38 – 40), viser Thagaard (2009) til bekreftbarhet som et internt anliggende, som refererer til hvorvidt fortolkningene er årsaksrelatert innenfor et forskningsstudie (ibid.: 201). Kvale (2001) understøtter dette, ved å understreke betydningen av å foreta kontroller av prosjektets bekreftbarhet ved alle de sju stadiene i undersøkelsen. For å vurdere bekreftbarheten eller gyldigheten ved mitt prosjekt, har jeg under hele forskningsprosessen vært bevisst på at den sosiale virkelighet jeg har undersøkt og de svarene jeg har kommet fram til, er i tråd med undersøkelsens problemstilling. Det må være en klar sammenheng mellom undersøkelsens teorigrunnlag og forskningsspørsmålene. Mine tolkninger av datamaterialet er forankret i studiets teoretiske grunnlag og perspektiver, og i tidligere forskning som er foretatt innenfor samme tema og/eller ved bruk av samme metode. Dette er i følge Thagaard (2009), Tjora (2010) og Kvale (2001) viktig for å kvalitetssikre forskningsprosjektets gyldighet. Kvale (2001) viser til betydningen av å sikre kommunikativ bekreftbarhet under selve intervjusamtalen. Underveis i intervjusamtalen foretok jeg jevnlig oppsummeringer og stilte kontrollspørsmål til informantenes utsagn, for å sikre at jeg fikk med meg meningen med det som ble sagt på en riktig måte, og for å hindre en selektiv og skjev fortolkning, som er farget av min egen forforståelse, oppfatninger og interesse for temaet. Datamaterialets kvalitet vil videre avhenge av min redelighet overfor informantenes utsagn ved overføring fra muntlig til skriftlig språk. Det at jeg foretok transkriberingene fortløpende i etterkant av intervjuene, gjorde det lett for meg å koble samtalen fra lydopptaket mot den sosiale konteksten som rammet inn intervjusamtalen. Ved transkriberingen la jeg vekt på å få frem intensjonene i informantenes uttalelser. Analysens bekreftbarhet relateres til hvorvidt de spørsmålene jeg stiller til teksten er gyldige som grunnlag for den videre fortolkningen av dataene. I rapporteringen av undersøkelsen har jeg lagt vekt på at selve forskningsprosedyrene skal være lett tilgjengelige, samtidig som jeg har lagt vekt på å argumentere godt nok for troverdigheten i mine funn, slik at de framstår som gyldige for leseren.

4.6.4. Datamaterialets overførbarhet (generalisering)

Kvalitativ forskning og det halvstrukturerte forskningsintervju kjennetegnes ved at det genereres store mengder dyptgående data i relasjonen mellom forsker og et forholdsvis lite antall informanter.

Kvalitative metoder har vært underlagt kritikk for sitt begrensede utvalg og for den nære kontakten mellom forsker og informant ved datagenereringen i intervjusamtalen, og for sin mangel på objektivitet som kvalitetskriterium. Kunnskapsproduksjonen ved kvalitativ forskning har også blitt kritisert for å være selektiv og lite troverdig. Det genererte datamaterialet som ligger til grunn for de funn jeg har gjort, min fortolkning og analyse av empirigrunnlaget, representerer følgelig en sannhet som er knyttet opp mot informantenes allerede fortolkede uttalelser, min forforståelse og den sosiale konteksten i intervjusamtalen. Min undersøkelse er videre basert på et lite utvalg bestående av fem informanter. De fem informantenes uttalelser kan ikke representere læreres forståelse av tilpasset opplæring, generelt. Min undersøkelse er forankret i tidligere forskning og i aktuelle perspektiver og teori. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er utledet fra teorigrunnlaget, samtidig som empirien har innvirket på mitt teorigrunnlag. I følge Tjora (2010) kan dette bidra til å øke undersøkelsens generaliserbare gyldighet og generaliserbarhet, og til å sikre relevans utover ut over egen empiri (ibid.:187). I denne sammenheng kan det være interessant å trekke inn Alvesson & Skjoldbergs (2008) hermeneutiske sannhetsbegrep, benevnt som det "*det trilaterale sanningsbegrepet*", der det vises til hvordan teorier basert på ulike sannhetsstrategier kan innta ulike posisjoner i forhold til sannhetsforståelse. Teorier kan representere sannhet både gjennom sin korrespondanse med virkeligheten, ved at de representerer praktisk anvendbarhet og ved at de er meningsbærende (ibid.: 2008: 47- 52) Mine tolkninger og funn finner støtte i tidligere forskning. Analyse- og drøftingsdelen er knyttet opp mot lærernes opplevelse og erfaringer når det gjelder realisering av tilpasset opplæring, innenfor de gitte rammebetingelser. Jeg opplever imidlertid at min undersøkelse posisjonerer seg mer i forhold til den meningsbærende sannhetsforståelse, som i mitt tilfelle representerer en kontekstuell sannhet. Resultatene av denne undersøkelsen vil ikke kunne overføres eller generaliseres utover dette prosjektet. Jeg opplever imidlertid at funnene gir viktig informasjon som kan videreutvikles i nye undersøkelser. Funnene i min undersøkelse peker videre på noen sentrale utfordringer lærerne står overfor når det gjelder forståelse og realisering av prinsippet om tilpasset opplæring i sin praksishverdag. Jeg opplever mine funn som interessante, og mener de kan gi viktig informasjon som kan bidra til den debatten og den utviklingsprosessen som foregår i dagens skole, knyttet opp mot forståelse og realisering av tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i opplæringen.

4.7 Ethiske betraktninger

De etiske retningslinjer som ligger til grunn for kvalitative studier er i tråd med de etiske prinsipper som er gjeldende for all vitenskapelig virksomhet (Thagaard 2009). Ved kvalitative studier, som er basert på en direkte kontakt mellom intervjuer og informant, stilles det imidlertid særskilte krav til forskerens etiske ansvar, når det gjelder å ivareta informantens interesser gjennom hele

forskningsprosessen (Kvale 2001, Thagaard 2010, Ryen 2002). Publisering av forskningsrapporter skal følge definerte forskningsetiske retningslinjer når det gjelder informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av hvilke konsekvenser deltagelse i forskningsprosjektet kan ha for den enkelte informant (ibid).

For å kunne anvende informasjon som fremkommer i intervjuundersøkelsen i forskningsrapporten, må det foreligge et skriftlig samtykke fra deltagerne. I forkant av intervjuet fikk deltagerne i mitt forskningsprosjekt tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2), der jeg redegjorde for det overordnede målet med forskningsprosjektet og hovedtrekkene i prosjektplanen. De fikk også tilsendt et skjema for informert samtykke, der jeg presiserte at informantene når som helst kunne trekke seg som deltagere i prosjektet (vedlegg 3). I møte med informantene gjennomgikk vi dette informasjonsskrivet sammen, der jeg gav utfyllende informasjon om prosjektet, samtidig som jeg understreket deres mulighet for å trekke seg i løpet av prosessen. I en av samtalene kom det frem at informanten hadde vurdert å trekke seg, da hun opplevde at hun hadde for lite kompetanse på tilpasset opplæring. Etter en avklaringsrunde, der jeg redegjorde for målet med intervjuet, valgte hun likevel å delta i prosjektet.

Ved kvalitative undersøkelser og bruk av intervju som metode for innsamling av data er det imidlertid vanskelig å oppfylle kravet til full informasjon, ettersom ny kunnskap og innsikt som oppstår i løpet av prosessen kan føre til endringer, både når det gjelder prosjektets formål og plan (Kvale 2001: 67). Det halvstrukturerte intervjuet, som det her er snakk om, er basert på informantenes frie uttalelser og intervjuerens muligheter til å følge opp disse. Flexibiliteten som karakteriserer kvalitativ forskning, og den dynamiske intervjuprosessen som utgjør datagrunnlaget for den videre tolkningsprosessen i det halvstrukturerte intervjuet, gjør at forskeren ikke kan forutsi, gi full informasjon og sikre seg informert samtykke, når det gjelder den videre tolkningsprosessen i forskningsprosjektet (Kvale 2001, Thagaard 2009). For å sikre at jeg hadde oppfattet informantene riktig, og at informantene kunne bekrefte eller avkrefte mine gjengivelser og tolkninger av deres utsagn, stilte jeg jevnlig kontrollspørsmål og foretok oppsummeringer underveis gjennom hele intervjuet.

Konfidensialitet, er et annet viktig etisk aspekt ved et hvert forskningsprosjekt, og handler om å sikre informantenes anonymitet. Identifiserbare data må ikke offentliggjøres uten skriftlig samtykke fra informantene (Kvale: 2001). I mitt tilfelle foreligger det ikke informasjon som kan tilbakeføres til personer eller institusjoner. Ved kvalitative intervjuer kan bruk av direkte sitater i forskningsrapporten representere en utfordring når det gjelder konfidensialitet. I følge Trost (2005) må sitater som kan avsløre informantenes identitet, "*vara bannlyste*" i et forskningsprosjekt (ibid. s.109). Ringdal (2001) understreker betydningen av å bære bevisst på at den totale mengden av

sitater ikke er av et slikt omfang at deltagerne skal kunne være gjenkjennelige. Ved bruk av sitater har jeg vært bevisst på ikke å anvende noen direkte utsagn som kan føres tilbake til deltagerne i undersøkelsen. Ved å dekonstruere og innlemme direkte sitater i nye kontekster, er de lite gjenkjennbare, og kan ikke knyttes opp mot informantenes identitet. For å anonymisere deltagerne er det viktig å skjule deres identitet. Mine informanter består av en mannlig og fire kvinnelige lærere. Kjønn og kjønnsmessige forskjeller er ikke en sak i mitt forskningsprosjekt. For å sikre alle informantene anonymitet, omtales alle deltagerne som *informant*, eller i hunkjønnform (hun).

I intervjuene med informantene anvendte jeg, med unntak av deler av det ene intervjuet, en manuell lydopptager. Informantene ble informert om at lydfilene fra intervjuet ble slettet umiddelbart etter at transkripsjonsarbeidet var ferdigstilt, noe de også ble. Ved transkriberingen av intervjuene brukte jeg fiktive navn som filnavn for å skille mellom de fem transkripsjonene. Alle uttalelser som kunne representere en fare for gjenkjennelse av person eller sted ble utelatt fra forskningsrapporten.

Når det gjelder konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt, har forskeren ansvar for å vurdere både fordeler og ulemper som kan følge av deltagelsen i et forskningsprosjekt, både for informanten og den interessegruppen informantene representerer (Kvale 2001). Forskeren må gjennom hele forskningsprosessen ta hensyn til at informantene ikke utsettes for skade eller harme som følge av deltakelse i forskningsprosjektet (ibid., Thagaard 2009, Ryen 2002). Det dreier seg om å være bevisst på den tilliten som oppstår i den nære relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede i intervjusituasjonen, være lojal og utvise følsomhet når det gjelder hva som er etisk forsvarlig ved innhenting og bruk av informasjon som er kommet frem i løpet av intervjusamtalen (ibid., Dalen 2004). Det handler ifølge Dalen (2004) om å være bevisst på å skille mellom "*det som bør formidles, det som må formidles og det som kan gjemmes i forskerens hjerte eller skrivebordskuff*" (ibid.: 23 - 24). Jeg opplevde informantene som spontane og åpne i samtalen. Dette gav meg et rikt og spennende datamateriale. Samtidig har jeg under hele prosessen vurdert og sortert informasjonen ut fra hva som var formålstjenlig for prosjektet, uten at dette har gått på bekostning av deltakernes integritet. Det å være lojal i forhold til den tilliten informantene viste meg i intervjusamtalen, har hatt høy prioritet gjennom hele forskningsprosessen.

Ved kvalitativ forskning som er basert på direkte kontakt og et relasjonsnært forhold mellom forsker og respondent, reiser det seg flere etiske spørsmål. Den direkte kontakten mellom informantene og forskeren vil kunne virke inn på resultatet av et forskningsprosjekt (Thagaard 2009, Kvale 2001, Dalen 2004, Tjora 2010).

I mitt prosjekt har min egen for forståelse, mine kunnskaper, erfaringsbakgrunn og interesse for temaet tilpasset opplæring med stor sannsynlighet lagt føringer for hele forskningsprosessen og slik

også innvirket på forskningsprosjektets resultat. Med mange års erfaring fra skoleverket, både som allmennlærer og spesialpedagog, har jeg god kjennskap til skolen som organisasjon. Jeg har med dette et felles erfaringsgrunnlag med informantene når det gjelder erfaringer i forhold til forskningstemaet. På den ene siden kan det å ha erfaring og god kjennskap til et tema, og det forske på egen profesjon, være fordelaktig når det gjelder å forstå informantenes virkelighet. Samtidig kan de felles erfaringene lett føre til at forskeren ubevisst blir blendet av dette fellesskapet, ved at enkelte forhold ved problemstillingen blir sett som en selvfølgelighet, noe som kan medføre at forskeren overser viktige nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Dalen 2004, Thagaard 2009). Kvale (2001) poengterer betydningen av å være bevisst på det skillet som foreligger mellom informantenes ekspertise på sin egen virkelighetsoppfatning og forskerens forforståelse i forhold til forskningstemaet. For å unngå at nærheten til informantene skaper metodiske vansker i den videre tolknings – og formidlingsprosessen, påpeker Dalen (2004), betydningen av å finne en god balanse mellom nærhet og distanse til informantene gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen prøvd å være bevisst på mitt nære forhold til informantene ved å innta et kritisk blikk på min egen rolle, posisjonere meg selv utenfor konteksten og hele tiden ha undersøkelsens problemstilling for øye. Samtidig har jeg vært bevisst på at min egen forforståelse, mine erfaringer og kunnskaper relatert til forskningstemaet, vil være en del av mitt tolkningsgrunnlag og følgelig kan få konsekvenser for resultatet av undersøkelsen.

5. PRESENTASJON AV EMPIRI

I følge det sosiokulturelle lærings- og kunnskapssyn er kunnskap noe som blir konstruert i samhandling og dialog mellom mennesker i en felles kontekst. Dette er grunnlaget for mitt datagrunnlag. Den transkriberte teksten er et resultat av en samtale mellom to likeverdige parter med felles bakgrunn og interesse for temaet tilpasset opplæring. Den informasjonen jeg fikk tilgang til gjennom informantenes uttalelser og fortellinger, avspeiler deres allerede fortolkede erfaringer og oppfatninger. Mitt datamateriale bygger på allerede fortolkede og subjektive sannheter, i dialog med min forforståelse av temaet, og det meningsaspektet jeg har tillagt teksten. Datamaterialet er slik preget av min egen forforståelse, kunnskaper og erfaringer relatert til temaet tilpasset opplæring.

Presentasjonen av mine empiriske funn blir gjort med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Strukturen i materialet følger forløpet i intervjuguiden. For å underbygge og belyse informantenes oppfatninger og forståelse av temaet tilpasset opplæring, bruker jeg både hele og deler av sitater i teksten. Sitatene kursiveres. Der jeg bruker deler av sitater som en del av teksten, settes disse i anførselstegn.

Selv om informantene fikk tale fritt og styre mye av forløpet i samtalen hadde jeg bestemte hensikter med intervjusamtalen. Mitt informasjonsbehov la derfor føringer for samtalens forløp og medvirker til at dialogen ble preget av et asymmetrisk maktforhold.

Kapittel 5.1. starter med en kort presentasjon av informantene. For å skjule informantenes identitet omtales alle i hunkjønnssform. Dette kan gjøres da det ikke er interessant å skille på synspunkter mellom kjønn i min undersøkelse.

5.1. Presentasjon av informantene

De fem informantene har alle sitt virke som lærere ved grunnskolens barnetrinn. De har ulike ansiennitet, praksiserfaring og utdanningsbakgrunn. En av informantene er utdannet allmennlærer, med 23 års ansiennitet i skolen. Hun har nå sin praksis som kontaktlærer ved et av trinnene ved småskoletrinnet. Den andre informanten er forholdsvis nyutdannet adjunkt, med to års ansiennitet ved grunnskolens barne- og mellomtrinn ved en 1- 10-delt skole. Der praktiserer hun nå som faglærer i flere fag, fordelt mellom barneskolens småtrinn og mellomtrinn. En tredje lærer er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har 14 års ansiennitet som lærer ved grunnskolens barnetrinn og praktiserer nå som kontaktlærer ved et av trinnene i småskolen. Den fjerde læreren er utdannet førskolelærer med videreutdanning i 6 -10 års pedagogikk. Hun har 14 års ansiennitet som lærer i ved barneskolens småtrinn og praktiserer nå som kontaktlærer ved et av trinnene i småskolen. Den femte læreren er utdannet allmennlærer med

videreutdanning i spesialpedagogikk og pedagogikk. Hun har 15 års ansiennitet som lærer i barneskolen og praktiserer nå som kontaktlærer ved ett av skolens mellomtrinn.

5.2 Hvordan forstår lærerne tilpasset opplæring?

Dette spørsmålet kommer som en naturlig følge av problemstillingen og henspiller til lærernes forståelse av tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i dagens skole.

5.2.1. Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

Informantene blir spurt om hvordan de oppfatter prinsippet tilpasset opplæring.

Alle informantene gir uttrykk for at de oppfatter tilpasset opplæring som et overordnet og gjennomgående prinsipp, som omfatter langt mer enn faglige ferdigheter. Tilpasset opplæring omfatter i følge alle informantene både faglige, sosiale og relasjonelle forhold. En av informantene er representativ for informantene når hun sier: *"Tilpasset opplæring handler om hele opplæringen, både faglige, relasjonelle og sosiale forhold, slik at alle skal kunne trives og lære best mulig"*.

Kommunikasjon og samhandling mellom lærer og elev blir av alle sett som en forutsetning for å kunne nå intensjonen om en tilpasset opplæring. En av informantene sier dette slik: *"Det handler om den kontakten vi har med hver enkelt elev, hvordan vi snakker med dem og hvordan vi forholder oss til dem i det daglige"*.

Tilpasset opplæring forutsetter i følge alle informantene en helhetlig tilnærming til begrepet som omfatter både forhold i læringsmiljøet og i selve undervisningen. Dette mener de stiller krav til planleggingen, organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. En setter ord på dette slik: *"(...) det handler om hvordan vi planlegger, organiserer og praktiserer undervisningen, alt i fra hvordan vi plasserer dem i klasserommet til de oppgavene de får, (...)."*

Alle informantene forstår tilpasset opplæring som en kontinuerlig prosess som foregår som en naturlig del av selve opplæringen. En av informantene sier dette slik: *"Tilpasset opplæring er noe som foregår hele tiden (...), i takt med selve opplæringen"*. En annen beskriver tilpasset opplæring som *"det er det vi driver med hele tiden, bevisst og ubevisst"*.

Tilpasset opplæring handler, i følge alle informantene, om å tilrettelegge for at den enkelte elev skal oppleve faglig og sosial mestring og videreutvikling ut fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor rammen av fellesskapet. En av dem formulerer seg slik: *"Det handler om at vi hele tiden tilrettelegger opplæringen for alle elevene, slik at alle skal kunne fungere best mulig ut fra sine egne premisser i fellesskapet, både sosialt og faglig"*. Dette gjelder for alle elevene, både de som får tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen og de som får realisert tilpasset opplæring som

spesialundervisning. En av informantene sier dette slik: *"Det er selve opplæringen, både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen".* De legger vekt på at disse prinsippene er like viktig både for de sterke og de svake elevene. Her er følgende utsagn representativt: *"det handler om både de sterke og de svake elevene, slik at alle opplever mestring og får utfordringer ut fra sine egne evner og forutsetninger."*

Imidlertid gir alle også uttrykk for at det er en langt mer krevende og omfattende prosess å tilrettelegge opplæringen for gråsoneelevne og elever med behov for spesialundervisning, enn for de andre elevene. En av informantene setter ord på dette slik: *" (...) det krever mye mer ressurser for å tilpasse og følge opp gråsoneelevne og de som har behov for spesialundervisning, enn de som er sterke både faglig og sosialt".*

Informantene knytter sin forståelse av tilpasset opplæring opp mot de visjonære målene i Kunnskapsløftet. Imidlertid opplever de stor avstand mellom idealet i læreplanen og det som er realiserbart innenfor dagens klasseromspraksis og rammebetingelser der en lærer ofte har ansvar for en stor og sammensatt gruppe alene. Her er følgende utsagn representativt: *" (...) vi må få de ressursene som er nødvendig og så må vi ha en felles forståelse for hvordan vi skal gjøre dette i praksis"* Hun legger videre til: *"vi kan ikke klare dette alene, hver for oss"*. Tilpasset opplæring stiller, i følge alle informantene, krav til en helhetlig og koordinert tilnærming til prinsippet som sikrer kontinuitet og sammenheng i opplæringen.

Fire av informantene mener at det i realiteten er elevene som ligger i *"ytterkantene"*, som får den tilpasningen *"alle egentlig har rett på"*. Dette oppleves som et kontinuerlig dilemma, der informantene stiller seg spørrende til om de selv har tilpasset opplæringen godt nok for alle elevene. En av informantene gir uttrykk for at det *"ideelle"*, ut fra føringer og krav i Kunnskapsløftet, ville være å utarbeide *"individuelle opplæringsplaner"* til alle elevene. Hun advarer imidlertid mot at dette vil kunne forsterke det allerede *"økte individfokus"* Kunnskapsløftet avspeiler. Samtidig vil slike planer kunne føre til at tilpasset opplæring blir *"et mål i seg selv"*, heller enn et *"tiltak"* for økt læring.

5.2.2 En felles forståelse av tilpasset opplæring

Informantene blir spurt om de kan beskrive hva som kjennetegner en felles forståelse av tilpasset opplæring ved deres skole.

Ingen av informantene opplever at det foreligger en felles forståelse av tilpasset opplæring ved deres skole. De hevder tilpasset opplæring er et individuelt anliggende der realisering av prinsippet avhenger av den enkeltes tolkning og forståelse av prinsippet. En av dem sier: *"Vi har ingen felles holdning eller strategi, når det gjelder tilpasset opplæring, det er den enkeltes tolkning av prinsippet som gjelder"*. En annen sier det slik: *"Sånn som det er nå, blir vi sittende med ansvaret alene, eller på"*

hver vårt team, uten at vi helt vet hva vi skal gjøre når elevene ikke når opp til kompetansemålene”.

Tilpasset opplæring er, ifølge alle, et tema som i liten grad er gjenstand for drøftinger og refleksjoner i skolens fellesskap. En av informantene setter ord på dette slik: *”Her jobber vi hver for oss, vi har ikke noen felles diskusjoner eller drøftingsmøter der vi tar opp dette, vi snakker veldig lite om det”.*

Alle informantene vektlegger at stadige endringer i skolens styringsdokumenter stiller nye krav og forventninger både til skolen som helhet og til den enkelte lærer. Å realisere prinsippet tilpasset opplæring ut fra intensjonene, forutsetter i følge alle informantene at tilpasset opplæring blir et prioritert satsningsområde i skolen som organisasjon. En sier det slik: *”Jeg tror ikke vi lykkes med å tilpasse opplæringen før det blir en felles satsning for hele skolen”.* Det overordnede prinsippet bør angå skolen som lærende organisasjon. En formulerer dette slik: *”Tilpasset opplæring er jo selve opplæringen og gjelder alle elever og all læring, og da må det jo være en felles skolesak”.* Alle mener at det er en forutsetning at det utvikles en felles forståelse for prinsippet som grunnlag for en helhetlig og samordnet praksis. En av informantene sier det slik: *”Vi må ha en felles forståelse og en felles plattform, slik at vi er enig i hvordan vi skal praktisere en inkluderende tilpasset opplæring for alle”.* En annen sier: *”Det handler om et overordnet system, som alle er kjent med og der alle kan bidra, kanskje på litt forskjellige måter, men allikevel i samme retning”.* En tredje informant viser til betydningen av *”en felles forståelse”* og et *”felles grunnlag”* som sikrer en praksis der alle *”drar lasset sammen”.* To av informantene påpeker at dette i så fall vil kunne øke den enkeltes *”motivasjon og pliktfølelse”* for realisering av prinsippet i praksis.

Informantene vektlegger også at realisering av intensjonene i LK06 stiller lærerne overfor utfordringer som ligger utenfor deres tidligere praksiserfaring og kompetanse. De mener også at dette kan medvirke til at omfanget i spesialundervisningen øker. Et representativt utsagn her er: *” Vi har ikke nok kompetanse på tilpasset opplæring. Når vi sitter med ansvaret alene, vet vi ikke hva vi skal gjøre når elevene ikke når opp til kompetansemålene, (...), da kan det fort ende opp med et økt tilsig til spesialundervisningen”.*

Alle vektlegger videre at økt kompetanse på tilpasset opplæring forutsetter at det legges til rette for erfaringsutveksling og kompetanseoverføring innad i skolens arbeidsfellesskap. Fire av informantene understreker betydningen av *”en fleksibel bruk av ressursene og kompetansen på huset, slik at det kommer flest mulig elever til gode”.* De etterspør tid og rom for drøftinger og refleksjoner om tilpasset opplæring både i skolens storteam og trinn- eller klasseteam. Bare to av dem har erfart at tilpasset opplæring drøftes ved trinnteamb- eller klassetrinnmøter. Flertallet av informantene mener skoleledelsen har ansvaret for å tilrettelegge for at tilpasset opplæring blir en felles sak i skolen som helhet.

Alle informantene sier at de har liten eller ingen kjennskap til hvordan andre lærere praktiserer tilpasset opplæring eller legger opp undervisningen. En av informantene sier det slik: *"Jeg vet ingenting om hvordan de andre lærerne praktiserer tilpasset opplæring, eller hvordan de underviser i det hele tatt, egentlig"*. Allikevel oppfatter de at de fleste lærere anvender tradisjonell lærerstyrt undervisning, der spesialundervisningen foregår som en-til-en undervisning eller i grupper, adskilt fra den ordinære opplæringen.

5.2.3. Tilpasset opplæring i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap

Informantene blir bedt om å plassere sin forståelse av tilpasset opplæring i spennet mellom hensynet til individet og fellesskapets interesse.

Alle informantene gir uttrykk for at tilpasset opplæring er en tosidig utfordring som består i å ta hensyn både til individets forutsetninger og behov og til fellesskapets interesser. De mener begrepet ligger i spenningsfeltet mellom individ og fellesskap og at det handler om å ivareta den enkelte innenfor rammen av fellesskapet. En sier det slik: *"Tilpasset opplæring handler om å ta hensyn til den enkelte ungen innenfor fellesskapet"*. Alle er enige om at begrepet forutsetter inkludering, aktiv deltagelse i et inkluderende, variert og mangfoldig fellesskap der alle får realisert sitt læringspotensial. En sier det slik: *"Alle skal jo lære ut fra sine egne forutsetninger innenfor et inkluderende fellesskap, (...), det er veldig viktig å få til en god balanse her"*. En annen sier: *"Det er jo veldig viktig at vi tar hensyn til den enkelte, (...), men det må jo skje innenfor fellesskapet, for det gjelder jo alle elevene"*. Alle er enige om at det omfatter fremming av både faglige og sosiale ferdigheter. Videre mener de at læring er noe som foregår best i samhandling og dialog med andre. Dette forutsetter en tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet. En av informantene sier dette slik: *"Alle lærer jo best i samspill (...) med andre, selv om man er forskjellig. Det er jo der læringen foregår"*.

De vektlegger at en god balanse mellom fellesskap og individ forutsetter at lærerne evner å se den enkelte som en del av fellesskapet. Informantene opplever balansegangen mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til den enkelte som en vanskelig, men viktig oppgave. En sier det slik: *"(...) det er vanskelig (...), men det er jo det, det handler om, å finne en god balanse her, vi lykkes ikke med tilpasset opplæring uten det"*. Alle gir imidlertid uttrykk for at det å balansere mellom disse to verdiene er en uoverkommelig oppgave for en lærer alene i en ofte stor og sammensatt elevgruppe. Følgende utsagn er her representativt: *"Dette er veldig vanskelig, når så mange har behov for så mye mer enn jeg klarer å stille opp med"*. Flertallet gir uttrykk for at mangelen på retningslinjer for operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis, vanskeliggjør denne balansegangen ytterligere. De er tydelige på behovet for en felles forståelse og en felles pedagogisk plattform som legger

grunnlaget for hvordan de skal tilrettelegge og organisere en tilpasset opplæring i praksis. En av informantene uttaler at vi må ha en *"en felles forståelse og en felles plattform"*(...), for hvordan lærerne *"skal tilpasse undervisningen i praksis, slik at den blir mer helhetlig (...), og ikke bare handle om faglige ferdigheter (...)"*. En annen vektlegger det samme ved å si: *"Når vi ikke vet hvordan vi skal gjøre dette i praksis blir det mye tilfeldig, vi må ha en felles forståelse i hele skolen"*.

5.2.4 Tilpasset opplæring i praksis.

Informantene blir spurt om de kan beskrive hvordan de praktiserer tilpasset opplæring i skolehverdagen.

En klar struktur og tydelige rammer rundt undervisningen vurderes av fire av informantene som en viktig forutsetning for tilpasset opplæring i praksis. Undervisningsøkten starter i følge disse med en presentasjon av temaets innhold og periodens læringsmål og avrundes med en oppsummering med en liten kartlegging av elevenes læringsutbytte. De fire informantene sier de legger vekt på å få innsikt i elevenes forkunnskaper i det aktuelle temaet. En av dem sier hun bruker å ha en liten *"idémyldring"* i forkant av nytt tema, for å få innsikt i elevenes kjennskap og interesse for temaet som grunnlag for undervisningen. Bevisste metodevalg ved presentasjon av nytt tema blir understreket som svært viktig av alle. De understreker dette som en forutsetning for at de skal kunne være i stand til å tilrettelegge for varierte arbeidsmåter tilpasset mangfoldet i læringsgruppen og gi like muligheter for å realisere læringspotensial og nå læringsmål. Her er en uttalelse representativ for fire informanter: *"Jeg forklarer og snakker med elevene om det som kommer på mange forskjellige måter, (...) hva som ligger i målene og hvordan vi kan jobbe for å nå dem, sammen"*. Hun legger videre til: *"Jeg må være helt sikker på at alle har fått det med seg, før vi begynner å jobbe"*.

Et godt kjennskap til elevenes forutsetninger og behov er, i følge alle informantene, en forutsetning for tilpasset opplæring og individuell differensiering. En av sier det slik: *"Vi må aldri tro noe, vi må alltid vite (...)"*. En uttrykker seg slik: *"Jeg tilpasser og differensierer der og da, jeg differensierer hele tiden, men vet alltid hvem som trenger noe ekstra"*. Jevnlige kartlegginger av elevenes kompetanse og systematisk bruk av vurdering for læring gir, i følge alle informantene, et godt grunnlag for å tilpasse opplæringen ut fra hva elevene mestrer og *"hva som skal til av justeringer og forbedringer for at elevene skal kunne strekke seg lenger og nå læringsmålene sine."*

Informantene framhever vurdering for læring som svært viktig for at både lærere og elever skal få økt bevissthet og innsikt i selve læreprosessen. En sier: *"Her handler det om selve læringen, og ikke om resultatene, og det er jo det som teller"*. Videre framhever en annen at det handler om å *"bli kjent med elevene, og få vite hvordan de ligger an, både faglig og sosialt, slik at vi sammen finner ut hvordan de best kommer videre"*. Begrepet *"den nærmeste utviklingszone"* blir brukt av tre av

informantene i denne sammenheng. En av informantene uttrykker dette slik: " *Det handler om å finne den enkeltes nærmeste utviklingszone, slik at jeg kan finne ut hva de kan klare på egen hånd og hva de kan klare med hjelp og støtte fra andre som kan mer*". Hun legger videre til: " *Når vi tilpasser opplæringen ut fra det, vil de etter hvert, klare mer på egen hånd også*".

Systematisk bruk av pedagogisk differensiering er i følge alle informantene en naturlig del av den ordinære undervisningen, der lærestoffet blir differensiert til den enkeltes forutsetninger og behov, både når det gjelder vanskelighetsgrad, omfang og tid. De er også samstemt på betydningen av å knytte individuelle differensieringstiltak opp mot den enkeltes læringsforutsetninger og behov, innenfor en felles læringskontekst. En sier det slik: " *All differensiering må hele tiden gå ut fra fellesskapet*". En annen informant sier at hun "(...) *differensierer der og da, mens vi holder på*". Fire av informantene viser til systematisk bruk av arbeidsplaner som et godt verktøy for individuell pedagogisk differensiering. En av de fem informantene viser til bruk av "planbok" med samme formål. Planene gir elevene forutsigbarhet over periodens læringsmål, tema, lærestoff, aktuelle arbeidsmåter og vurdering.

Samhandling og dialog i klassen som helhet og ved grupperelaterte samarbeidsprosesser vurderes av alle som en viktig del av det å tilpasse opplæringen. Her understreker de viktigheten av samarbeid, samhandling og dialog på tvers av elevenes faglige og sosiale nivå. De mener denne formen for samarbeid gir alle elevene økt læringsutbytte. De som har god kompetanse på et område lærer mer av å lære bort det de kan, mens elever med mindre kunnskap kan lære mer med assistanse fra mer kompetente elever. En sier det slik: " *De som er svake faglig, lærer veldig mye av å samarbeide med elever som er sterkere enn dem selv, slik at de kan strekke seg lenger enn det de ville klart på egen hånd*". Hun legger videre til " (...) *og de sterke, lærer mye av å lære bort det de er god på*".

Elevenes forutsetninger, evner til selvstendig arbeid og til å ta ansvar for egen læring, er i følge fire av informantene svært varierende. Betydningen av læreren som en aktiv deltager i elevens læreprosess, både ved individuelle og grupperelaterte samarbeidsprosesser, understrekes som en viktig faktor for tilpasset opplæring. Her er følgende utsagn representativt: " *Det er viktig at vi voksne er der og hjelper og støtter elevene hele tiden, det er vi som har ansvaret for at elevene lærer*".

Variasjon og bredde i undervisningen vurderes av alle som viktig og de framhever at undervisningen må veksle mellom formidling og ulike elevaktiviteter. Alle bruker tradisjonell lærerstyrt formidling, der de vektlegger å tilpasse arbeidsmåter og metodevalg ut fra hele læringsgruppen og den enkeltes læringsforutsetninger og behov. Mens en av informantene sier at hun bruker "bare tradisjonell lærerstyrt undervisning (...) slik som før", viser de fire andre informantene til bruk av ulike undervisningsstrategier som alternativer til tradisjonell formidlingspedagogikk. Bruk av " ulike

læringsstiler" sikrer, i følge en av informantene, en opplæring der elevene får bruke sine "sterke sider". Hun viser videre til systematisk bruk av "ute -skole" som et alternativ til den tradisjonelle undervisningen. Målet med ute - skole er " *att alle skal få lære på ulike måter, ved å bruke hele kroppen,(...) samtidig som alle skal oppleve mestring, ut fra sine egne forutsetninger (...), innenfor fellesskapet*". Hun forteller at innhold og aktiviteter i ute -skolen som er knyttet opp til faglige ferdigheter og kompetansemål, tilpasses til klassen som helhet og til den enkelte elev. Ute -skole blir også beskrevet som en god måte å bruke "skolens nærmiljø" i læreprosessen. En annen forteller at hun er svært opptatt av at " *elevene skal lære gjennom egen praksiserfaring, ved å samarbeide (...) og løse praktiske oppgaver, (...) på tvers av elevenes faglige nivå*". Hun viser til jevnlig bruk av "stasjonsundervisning". Alle informantene legger vekt på at tilpasset opplæring ved individuell differensiering er noe som skjer "der og da", med bakgrunn i et godt kjennskap til elevenes forutsetninger og behov. En sier dette slik: " *Noen av mine elever lærer best å lese med ord- bilde kombinasjonen, og da bruker vi det*".

Alle vektlegger at behovet for individuell differensiering er langt større enn det en lærer kan klare å bidra til alene i en stor og ofte sammensatt klasse. Alle gir uttrykk for at de tilpasser opplæringen, både kollektiv og individuelt, så godt de kan innenfor de gjeldende rammebetingelser. De mener at realisering av en tilpasset opplæring for alle forutsetter økt lærertetthet og tilgang til andre læringsarenaer enn klasserommet. En sier det slik: " *Vi må være mer enn en lærer i klassen, og vi må kunne bruke flere rom enn klasserommet for å klare dette (...). . Slik det er nå, må alle hele tiden være med på å gjøre det samme*". Et annet representativt utsagn er: " *Vi tilpasser så godt vi kan, men vi rekker ikke alle slik det er nå*". På tross av individuell differensiering innenfor de gjeldende rammene, er det i følge alle informantene, flere av gråsoneelevne som ikke når opp til kompetansemålene. Definerte og ufravikelige kompetansemål, uavhengig av elevens forutsetninger og behov kombinert med forholdene i dagens skole, fører i følge alle informantene til at flere av gråsoneelevne havner inn under spesialundervisningen. En av informantene sier dette slik: " *(...) når flere av gråsoneelevne ikke når opp til kompetansemålene, selv om vi tilpasser og differensierer, ender det ofte med at det blir spesialundervisningen*". Og legger til " *(...), dette er den eneste muligheten vi har, når vi er alene om alt*".

5.2.5 Oppsummering

Informantene har en bred innfallsvinkel til tilpasset opplæring. De oppfatter det som et overordnet prinsipp som innbefatter alle elever og omfatter både faglige og sosiale forhold i opplæringen. De mener det handler om å finne den rette balansen mellom hensynet til den enkeltes forutsetninger og behov og fellesskapets interesser. De mener det handler om å gjøre den ordinære undervisningen

tilgjengelig for alle elevene og at dette forutsetter variasjon i undervisningen og individuell differensiering. Informantene viser til systematisk bruk av pedagogisk differensiering. Samhandling og dialog mellom personer med ulike kompetanse blir vektlagt som et viktig i arbeidet med tilpasset opplæring. Informantene opplever imidlertid at det er stor avstand mellom intensjonen og det som er realistisk gjennomførbart innenfor dagens klasseromspraksis og rammebetingelser, både når det gjelder kompetanse, menneskelige og fysiske forhold. De vektlegger nødvendigheten av at skolen i felleskap utvikler en felles forståelse av prinsippet som grunnlag for en helhetlig pedagogisk plattform for realisering av tilpasset opplæring i praksis. Felles definerte kompetansemål, uavhengig av elevens forutsetninger og behov, fører i følge alle informantene til økt rekruttering til spesialundervisning, fordi dette ofte blir løsningen på problemet med dagens forhold i skolen. Dette er ifølge informantene det motsatte av intensjonen med tilpasset opplæring.

5.3 Hvilke forhold i læringsmiljøet vurderer lærerne som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring?

I mitt teorigrunnlag så vi at tilpasset opplæring er nært knyttet opp mot forholdene i elevens læringsmiljø. Dette kapitlet (og forskningsspørsmålet) fokuserer på hvilke forhold i læringsmiljøet informantene ser som viktige forutsetninger for realisering av prinsippet om tilpasset opplæring i praksis.

5.3.1 Tilpasset opplæring og forutsetninger i elevenes læringsmiljø

Informantene blir spurt om de, ut fra sine egne erfaringer, kan beskrive forhold i læringsmiljøet de ser som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring.

Alle vektlegger at et læringsmiljø for tilpasset opplæring er summen av de sosiale og faglige forhold i opplæringen. De vektlegger at læringsmiljøet må tilrettelegges for at alle kan oppleve faglig og sosial mestring og videreutvikling ut fra sine egne behov og læringsforutsetninger. En av informantene sier det slik: *"(...) det handler om at vi må skape et godt læringsmiljø der alle lykkes og får utvikle seg, både faglig og sosialt, ut fra sine egne premisser"*.

Å lykkes med tilpasset opplæring forutsetter at alle føler tilhørighet og kan delta aktivt innenfor et inkluderende fellesskap. En av informantene sier dette slik: *"Tilpasset opplæring handler om at alle skal bli flinkere både faglig og sosialt, (...) da må alle (...) føle at de hører med i et fellesskap som inkluderer alle"*. En annen uttrykker seg slik: *"Det handler mye om at (...) alle føler at de hører til, (...) opplever at de blir sett og hørt og kan bidra positivt til fellesskapet ut fra sine egne premisser"*.

Videre vektlegger de at tilpasset opplæring i møte med elevmangfoldet krever variasjon og bredde i undervisningen. Et tilpasset læringsmiljø forutsetter både kollektive og individuelle tilpasninger av

den ordinære undervisningen. En sier det slik: *"Når vi skal planlegge undervisningen for alle elevene, må vi hele tiden tenke på hva som fungerer best for hele klassen og hva som er best for den enkelte ungen"*. Hun legger videre til: *"(...), vi må møte elevene der de er, slik at alle kan komme videre ut fra sitt eget ståsted og lykkes med det."*

Videre legger de vekt på et aktivt og kontinuerlig holdningsarbeid som en viktig forutsetning der variasjon og ulikhet i læringsgruppen blir ivarettatt og fremmet som positive verdier i fellesskapet. Her er følgende utsagn representativt: *"Tilpasset opplæring handler mye om holdninger, om å ta vare på og styrke mangfoldet i gruppen. Vi må lære ungene å respektere hverandre på tross av forskjeller"*. De voksnes holdninger til variasjon og mangfold i fellesskapet har en avgjørende rolle for læringsmiljøet i klassen. En sier dette slik: *"Alt vi voksne normaliserer, blir akseptert som normalt av ungene"*. Holdningsarbeid handler i følge flertallet av informantene i stor grad om å ha en felles plattform, der allmenngyldige verdier legges til grunn for opplæringen. Holdningsarbeid blir av alle informantene knyttet opp mot sosial kompetanse. Alle de fem informantene framhever samarbeid på tvers av faglig og sosial kompetanse som en viktig investering for å fremme elevens *"sosiale kompetanse og tilpasningsevne"*.

-Her brukte jeg et oppfølgingsspørsmål: Informantene ble spurt om hvordan de forstår forholdet mellom tilpasset opplæring og dannelse.

Fire av informantene knytter holdningsarbeidet opp mot dannelse. En av informantene sier dette slik: *"Det handler mye om hvilke holdninger vi skaper hos elevene (...), det handler om dannelse."* En av følger opp på denne måten: *"Alle ungene må lære å respektere hverandre, (...), selv om vi er forskjellige."* Dannelse relateres til menneskelige og mellommenneskelige verdier, uttrykt på denne måten av en: *"Dannelse handler om at vi har (...) noen felles verdier som alle må forholde seg til."* Informantene gir uttrykk for at dannelse handler om faglig kunnskap knyttet opp mot deltagelse og bidrag til det sosiale fellesskapet. En sier dette slik: *"Det gagnar lite å være faglig sterk, om en ikke kan fungere og samarbeide med andre. Dette kan kun læres ved at man deltar i et fellesskap"*. Flertallet gir uttrykk for at utvikling av gode samarbeidsevner er en viktig investering for den enkelte både i nåtid og med tanke på elevenes senere deltagelse og bidrag i arbeids- og samfunnsliv. En av informantene uttrykker det slik: *"Det er viktig at de får med seg det sosiale, for de må jo lære seg å fungere sammen i arbeidslivet og i samfunnet ellers også"*.

De mener alle at aktiv deltagelse i fellesskapet er en viktig forutsetning for at læring skal foregå og er dermed en betingelse for tilpasset opplæring. En av informantene vektlegger *"samspill og dialog"* som en forutsetning for at læring *"skal oppstå"*. Videre vektlegger de også her samarbeid på tvers av faglig nivå for å fremme et godt tilpasset læringsmiljø. En informant fremhever betydningen av

elevene som gode "rollemodeller for hverandre", en annen sier det slik: "Det at elevene samarbeider på tvers av faglige og sosialt nivå, (...) er viktig for å lære" og "en viktig for å få et godt læringsmiljø. (...) det er jo slik læringen foregår".

Informantene vurderer lærerens rolle som inspirator som en av de viktigste motivasjonsfaktorene for læring og tilpasset opplæring. Det handler i følge en om at "læreren må se alle, legge vekt på det elevene mestrer og støtte alle, både faglig og sosialt". Å fremme og å ivareta elevenes læringsmotivasjon, forutsetter også opplevelse av både faglig og sosial mestring og videreutvikling. Et representativt utsagn her er: "Det er viktig at elevene ser seg selv som lærende, at de er en av dem som kan lære". Alle ser trivsel og læring som to komplementære størrelser som i gjensidig relasjon til hverandre virker inn på elevenes motivasjon og læringsutbytte. En uttrykker det slik: "(...) de lærer ingenting hvis de ikke trives. Når de trives, lykkes de også bedre faglig, og da øker trivselen". Videre vektlegger de samarbeid mellom elevene som en viktig lærings- og trivselsfaktor, uttrykt på denne måten av en av informantene: "Jeg opplever at ungene lærer og trives best når de jobber sammen med andre, da blir de mye mer motiverte".

Alle vurderer gode lærer- og elevrelasjoner og et godt kjennskap til elevene som viktige forutsetninger for et godt tilpasset læringsmiljø. Her er følgende utsagn et eksempel: "Det handler om den kontakten vi har med hver enkelt elev, hvordan vi snakker med dem og hvordan vi forholder oss til dem i det daglige". En av de andre informantene ser "(...) et godt kjennskap og gode relasjonen mellom lærer og elev", som "grunnleggende for tilpasset opplæring". God kommunikasjon mellom lærer og elev vurderes som viktig for fremme et godt lærings- og klassemiljø. Viktigheten av klassemiljøet kommer fram i følgende utsagn: "Får man til et godt klassemiljø, så jobber alle elevene godt faglig også, det henger tett sammen". Alle vurderer elevsamtalene som "en viktig arena for et utvidet kjennskap og gode relasjoner til elevene".

Fire informanter understreker god klasseledelse som en viktig forutsetning. God klasseledelse forutsetter trygge lærere som er tydelige i sine krav og forventninger til elevene og at læringsaktiviteter skal dominere i klasserommet. En av informantene sier dette slik: "Lærerne må være tydelige på hva som er viktig og hvordan vi skal ha det i klasserommet, slik at alle lærer mest mulig, at vi får en felles holdning til det". Videre vektlegger flertallet at god klasseledelse stiller krav både til faglig og relasjonell kompetanse. Lærerne må ha god faglig kompetanse samtidig som de må være åpne for det som rører seg i elevgruppa. En av dem sier at de må være "fleksible og ta hensyn til det som skjer i klasserommet. De fire vektlegger også at dialogen i klasserommet, må "gå begge veier", eksemplifisert ved følgende utsagn: "(...) elevene blir mye mer motivert når vi jobber med det de er interessert i, og når vi bruker det i undervisningen". De mener også at god klasseledelse forutsetter at lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger og behov legges til grunn for de krav og

forventninger som stilles, både til klassen som helhet og til den enkelte elev. En sier det slik: *"Vi må hele tiden vite hva som fungerer best for hele klassen og hva som er best for den enkelte eleven"*.

Klasseledelse handler også om å opparbeide gode systemer og en fast struktur i opplæringen. Faste rutiner, tydelige rammer og gjentakelser, er i følge flertallet viktig for å skape forutsigbarhet og trygghet, slik at elevene skal kunne *"delta og bidra mest mulig på egen hånd"*.

Utvikling og valg av de mest funksjonelle læringsstrategier for den enkelte understrekes som en viktig forutsetning for et tilpasset læringsmiljø av fire av informantene. De vektlegger at dette bidrar til økt bevissthet og innsikt i selve læreprosessen, og at dette er et viktig grunnlag for økt egeninnsats og elevens evne til å ta ansvar for egen læring. En av informantene sier dette slik: *"Det er viktig at vi sammen med elevene, finner ut hvor de lærer best og at de får utvikle sin egen læringsstrategi"*.

Informantene understreker betydningen av at lærer og elev sammen skal komme frem til hvordan den enkelte skal få realisert sitt læringspotensial og lære best mulig. Her er det viktig at elevene deltar aktivt i sin egen læring og får økt bevissthet for selve læreprosessen. En av informantene hevder at et slikt samarbeid fører til at: *"(...)både lærere og elever (...) blir mer bevisst på selve læreprosessen og hva som skal til for at elevene skal komme videre"*.

Alle legger vekt på at evalueringsprosessen må foregå som en naturlig del av undervisningen. De vektlegger også her betydningen av underveis - vurdering som et godt grunnlag for forbedringer og tilpasninger til elevens forutsetninger og behov. De mener også at fokus på utviklings- og læringsmuligheter framfor resultat er viktig for en positiv atmosfære i klasserommet. En av informantene beskriver dette slik: *"Det er helt fantastisk å se hvor ivrige de er når vi driver med vurdering for læring, enda så små de er"*.

Å kunne tilpasse kompetansemålene til elevens egne forutsetninger og behov, blir sett som et av flere viktige kriterier for at alle skal kunne oppleve mestring og videreutvikling. En sier det slik: *"Skolen skal jo tilpasse seg elevene, ikke sånn som det er nå, at elevene må tilpasse seg skolen"*. Å sikre alle en tilpasset opplæring ut fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor et inkluderende fellesskap, forutsetter i følge alle informantene andre rammebetingelser enn skolen har i dag. Behovet for økt kompetanse blir også understreket. En uttrykker dette slik: *"Vi må ha mer kompetanse, og vi må kunne bruke flere rom enn klasserommet"*. Hun legger videre til: *"(...) da må vi ha nok folk så vi kan bruke disse rommene og kunne variere"*. Det å kunne variere *"mer enn vi gjør i dag"*. Et godt læringsmiljø for alle forutsetter, i følge alle informantene, at skolen har en felles oppfatning av prinsippet som grunnlag for en felles ramme for praktisering av prinsippet. En sier det slik: *"Skal vi få et godt læringsmiljø, må vi ha en felles forståelse og en felles ramme for hvordan vi kan sikre at alle får tilpasset opplæring innenfor fellesskapet"*. En fleksibel bruk av skolens ressurser blir, av fire av informantene, understreket som en viktig forutsetning for et godt tilpasset

læringsmiljø for alle. En av dem sier det slik: *"Vi må kunne bruke ressursene på huset fleksibelt, slik at de kommer alle til gode"*.

5.3.2. Et tilpasset læringsmiljø og disponering av ressursene

Informantene blir spurt hvordan skolen disponer ressursene for å fremme et godt tilpasset læringsmiljø for alle elevene.

Informantene gir uttrykk for at de har liten eller ingen innsikt i hvordan andre lærere jobber for et godt tilpasset læringsmiljø. Informantenes beskriver her forholdene innenfor sitt eget virkefelt.

To av informantene forteller om hvordan de, ut fra et godt samarbeid og en felles tilnærming til betydningen av en helhetlig opplæring for elever med spesialundervisning, anvender ekstraressursen *"fleksibelt"*. De vektlegger at dette bidrar til et mer helhetlig læringsopplegg for elever med spesialundervisning. Samtidig økes kvaliteten på den ordinære opplæringen, da fleksibel bruk av ekstraressursen medvirker til at det *"drypper litt på alle"*. En av dem sier det slik: *"(...) vi gjør det slik, for det er flere enn de med spesialundervisning som trenger noe ekstra"*. En tredje informant beskriver hvordan skolen ved hjelp av ekstraressursen har fått muligheten til å dele læringsgruppen i to. Dette gir langt bedre muligheter for å *"tilpasse undervisningen til den enkelte"*, noe som også bidrar til økt kvalitet på den ordinære undervisningen. Elever med spesialundervisning *"deltar i fellesskapet når de har nytte av det"*. Disse tre informantene gir uttrykk for at ledelsen strekker seg så langt de kan innenfor de gjeldende rammebetingelser.

En fjerde informant forteller at hun har ansvaret for å planlegge all undervisning, også for elever med spesialundervisning. Hennes elever deltar hovedsakelig i den ordinære undervisningen med individuelle tilrettelegginger, men får *"en til en undervisning"* utenfor fellesskapet, i de timene de har ekstra assistent. Dette er en praksis hun i prinsippet er *"helt imot"*, da hun mener *"inkludering, er betingelse (...) for at elever med spesialundervisning skal få en helhetlig opplæring og føle at de hører til i fellesskapet"*. Hun mener tilpasset opplæring for alle, forutsetter *"kompetente spesialpedagoger med god relasjonskompetanse"*. Hun gir også uttrykk for at det aleneansvaret er i overkant av det hun kan klare: *"Nå føler jeg at jeg aldri strekker til"*. Hun forteller at hun har tatt opp dette problemet med ledelsen, uten at det ført til forandringer. Den femte informant sier at hun har ansvaret for å planlegge undervisningen for alle elevene. Imidlertid blir elever med spesialundervisning systematisk tatt ut fra klassen, enkeltvis eller i grupper, når ekstraressursen kommer. Hun opplever dette som *"stigmatiserende (...), ekskluderende (...), og det motsatte av inkludering"*. Hun sier videre: *"Når jeg hører meg selv fortelle dette, går det opp for meg at dette må være helt galt. Jeg må jo være mye mer tydelig om hva jeg mener om dette og si fra om det"*.

Fire av fem understreker betydningen av god faglig kompetanse og relasjonskompetanse, både når det gjelder tilpasset opplæring generelt og for spesialpedagogiske tiltak spesielt. En sier: *“Vi trenger spesialpedagoger som ser den enkeltes behov og muligheter, for her handler det ikke bare om å gjøre mer av det samme”*.

5.3.3. Oppsummering

Et godt tilpasset læringsmiljø vurderes, av alle informantene, som summen av både faglige og sosiale forhold i opplæringen. De vektlegger at et godt læringsmiljø forutsetter at alle opplever mestring og videreutvikling, både faglig og sosialt, innenfor rammen av et inkluderende fellesskap. Dette forutsetter et godt kjennskap til elevene og gode lærer- elevrelasjoner, god klasseledelse, et aktivt holdningsarbeid, en allmenndannende opplæring og fokus på individuelle læringsstrategier og arbeidsmåter.

Informantene viser til ulik organisering av tilpasset opplæring, både som generelle og spesielle tilrettelegginger. Tre av informantene viser til en fleksibel bruk av ekstraressursen, mens to av informantene viser til spesialundervisning som individuelle eller grupperelaterte tiltak utenfor fellesskapet. I klasseromsundervisningen tillegges den enkelte lærer ansvaret for utvikling av et godt tilpasset læringsmiljø. Et godt tilpasset læringsmiljø forutsetter, i følge informantenes utsagn, en felles forståelse og en felles plattform for tilpasset opplæring i skolen som organisasjon, økt kompetanse, økte menneskelige og fysiske ressurser og en fleksibel utnytting av disse ressursene.

5.4. Tilpasset opplæring og overgangen fra L97 til LK06

I mitt teorigrunnlag har jeg vist at overgangen fra L97 til LK06 har medført en dreining fra et fellesskapsorientert mot et mer individorientert fokus på tilpasset opplæring. Samtidig er tilpasset opplæring innenfor fellesskapet også et grunnleggende prinsipp i LK06. Her vil jeg fokusere på hvordan denne overgangen oppfattes av mine informanter, med tanke på at dette kan bidra til å utdype hvilke føringer som ligger til grunn for lærernes praktisering av prinsippet tilpasset opplæring i dagens skole.

5.4.1 Tilpasset opplæring, overgangen fra L97 til LK06 og lærenes oppfatning av endringsbetingelser for praktisering av prinsippet i praksis.

Lærerne blir spurt om hvilke endringer de opplever, overgangen fra L97 til LK06 representerer når det gjelder krav og føringer for praktisering av tilpasset opplæring.

Alle informantene gir uttrykk for at overgangen fra L97 til LK06 har ført til en dreining fra fokus på fellesskapet og et felles lærestoff mot et mer ensidig individfokus knyttet opp mot teoretisk målbare ferdigheter og kompetansemål. Når det gjelder balansen mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet, gir alle uttrykk for at økt individfokus i LK06 vanskeliggjør denne balansen ytterligere. En sier det slik: *"Det er alltid vanskelig å finne en balanse mellom fellesskapet og den enkelte elev, men dette er i hvert fall blitt mye vanskeligere nå, etter at Kunnskapsløftet kom"*. En annen utdyper dette: *"Kunnskapsløftet gir tydelige signaler om at vi skal prioritere den enkelte fremfor fellesskapet. Det handler bare om det faglige, det sosiale teller liksom ikke lenger"*.

Flertallet opplever også at overgangen representerer en dreining bort fra fokus på samarbeidsrelaterte arbeidsmåter mot individuell innsats og prestasjon. En sier det slik: *"mens prosjekter og samarbeid (...) var det viktige under L97, (...)legges det nå opp til, at den enkelte skal prestere mest mulig på egen hånd"*. Og hun legger til: *"Kunnskapsløftet gir klare signaler, at vi skal tilpasse mot den enkelte elev (...), og at vi skal drive tradisjonell, lærerstyrt undervisning"*. En annen sier: *"Nå er det jo også bare snakk om målbare ferdigheter, alt det andre teller liksom ikke lenger"*. I en tredje samtale gir informantene uttrykk for at *"i L97 handlet tilpasset opplæring om alle, i fellesskap"*.. mens *"i Kunnskapsløftet, handler det jo om at den enkelte skal nå opp til kompetansemålene i noen utvalgte teoretiske ferdigheter, og bare det"*. Hun legger videre til: *"nå er det om å gjøre å få frem de som er sterke teoretisk, selv om dette går på bekostning av fellesskapet"*. En tredje informant gir uttrykk for at overgangen fra L97 til LK06 har ført til at: *"(...), de mellommenneskelige verdiene er kommet helt i skyggen av fokuset på de teoretiske ferdighetene og kompetansemålene"*. Og hun legger til: *"Den generelle delen av L97 er jo med over i Kunnskapsløftet, men den er blitt helt usynlig"*.

5.4.2 Overgangen fra L97 til LK06 og innvirkning på praksis

Informantene blir spurt om hvordan de opplever læreplansendringen med overgangen fra L97 til LK06 læreplanendringene har påvirket deres praktisering av tilpasset opplæring.

Ulike forutsetninger og felles kompetansemål

Alle opplever at økt målstyringsfokus i LK06 har bidratt til en mer målrettet undervisning i skolen. En av sier det slik: *"Det som er bra med det er at vi jobber mer målrettet (...)enn vi gjorde før"*. En annen sier at lærerne er blitt mer *"bevisste på hvilke ferdigheter de skal lære og hvordan vi jobber for at de skal nå opp"*. På den andre siden uttrykker de at undervisningen i større grad styres av det økt fokus på individbaserte faglige ferdigheter og elevresultater. En av informantene sier det slik: *"De faglige ferdighetene som er prioritert i Kunnskapsløftet, og kompetansemålene styrer veldig mye av undervisningen."* En annen utdyper det slik: *"(...) fokuset på elevresultater og målbare kunnskaper,*

bestemmer mye av undervisningen, for det er jo det tilpasset opplæring handler om nå". Alle mener at økt fokus på kompetansemål og målbare ferdigheter, avdekker et stort sprik mellom de definerte kompetansemålene og det som er realistisk oppnåbart for flere av gråsoneelevne. De vurderer kompetansemålene som tilpasset gjennomsnittselevne, og at de representerer et alt for høyt nivå for flere av gråsoneelevne. På tross av systematisk tilpasset opplæring og individuelle og differensieringstiltak innenfor den ordinære undervisningen, mener de flere av disse elevne ikke når opp til kompetansemålene. De anfører at dette fører til et dårligere selvbilde og kan bidra til at disse elevne mister læringsmotivasjonen. Følgende utsagn er representativt: "(...) vi skal legge til rette opplæringen, slik at alle opplever mestring og får utvikle et godt selvbilde, men det er ikke lett nå når alle skal ha de samme målene". En annen mener at når lærerne ikke kan "justere målene til elevne til elevens forutsetninger og behov, blir det mye nederlag". En tredje stiller seg svært kritisk til at alle skal ha samme kompetansemål: "Er det virkelig slik at alle skal ha samme kompetansemål? Det må jeg spørre om, for det går jo ikke an". Når elever ikke når opp til kompetansemålene, på tross av tilpasset opplæring, ender det i følge alle informantene opp med behov for spesialundervisning, da dette er det eneste virkemidlet den enkelte lærer har tilgang til i skolen. En sier dette slik:

Hva skal vi gjøre hvis elevne ikke når opp til kompetansemålene, selv om vi tilpasser aldri så mye? Hvis det er opp til den enkelte, ender det gjerne opp med at det blir spesialundervisning, for vi vet ikke hva vi ellers skal gjøre. Det er da vi skulle hatt en felles strategi, mener jeg, (...) slik at kompetansen på huset kunne komme alle til gode.

Overgangen LK06, har i følge alle ført til en nedtoning av den sosiale dimensjonen og betydningen av "elevnes tilhørighet i et sosialt og kulturelt fellesskap", som en av informantene sier det. En annen mener at: "det økte individfokus i Kunnskapsløftet går ut over fellesskapet". Og legger til: "(...) vi skaper individualister om vi følger opp dette". Dette går i følge alle informantene på bekostning av gråsoneelevne, som er avhengig av et godt læringsfellesskap med god støtte og hjelp i elevfellesskapet for å holde læringsmotivasjonen oppe.

Økt fokus på individbaserte ferdigheter

Tre av informantene vektlegger at det økte fokuset på individbaserte faglige ferdigheter har gått på bekostning av ikke målbare fagområder i skolen. En av dem uttrykker seg slik: "Det er bare teori som teller nå. Det som ikke blir målt er blitt borte". Dette går i følge informantene på bekostning av kvaliteten i de praktisk/estetiske fagene, uttrykt slik av en: "(...) de praktisk/estetiske fagene er blitt nedgradert, de har liksom ingen verdi lenger. Før, i L97, var disse fagene ansett som like viktige som de teoretiske fagene". Flere av informantene mener at dette har bidratt til at disse fagene har blitt

lavstatusfag i skolen. En sier det slik: "(...)ingen vil ha de fagene lenger, de har ingen verdi". Flertallet mener dette ikke er i samsvar med tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i skolen. De mener dette medvirker til å redusere kvaliteten på opplæringen generelt, tre av informantene vektlegger at dette går spesielt utover elever som har sin interesse og styrke på disse fagområdene. En av informantene sier det slik: "Spesielt går dette ut over de som er svake teoretisk, men som er gode når det kommer til praktiske fag". En annen vektlegger at det "ensidige teorifokuset, har tatt fra de praktisk sterke elevene muligheten til å oppleve mestring". Å tilpasse opplæring ensidig på bakgrunn av teoretisk målbare ferdigheter er, i følge alle, en stor utfordring sett i forhold til læringsgruppes mangfold i forhold til forutsetninger og interesser. Følgende utsagn er representativt: "Det er ikke lett å skulle tilpasse undervisningen til de teorisvake når alt handler om teori". Alle er enige om at overgangen til LK06, har ført til en klar prioritering av de teoretisk sterke elevene og til et større skille mellom gjennomsnittselevne og gråsoneelevne. En sier det slik: "Det er de som er teoretisk sterke som blir prioritert i dag, de teorisvake blir bare hengende mer og mer etter". De mener dette fører til at skolen skaper flere tapere, eller som en av informantenes uttrykker det:

De praktiske og estetiske fagene, og de sosiale ferdighetene og miljøet, er minst like viktige som de teoretiske ferdighetene, for at alle skal fungere og lære best mulig. Det henger sammen. Hvis man bare er opptatt av å skåre høyt på testene, slik det er nå, mister man mye som er viktig, og som fører til at flere elever faller utenfor.

Bortfall av felles lærestoff

Fire av informantene mener at bortfallet av et felles lærestoff ved innføringen av LK06, har ført til en opplæring som er preget av manglende helhet, kontinuitet og progresjon. I mangel på felles fagplaner, overlates det til den enkelte lærer hvordan det legges til rette for at alle best mulig skal nå kompetansemålene. Dette fører til ekstra belastninger både for lærer og elev. En av informantene sier det slik: "(...) nå må vi starte helt på nytt hver gang vi skifter klasse, for vi vet ikke hva de har lært fra før". En annen mener at dette, "gir signaler om en lite helhetlig tenkning", både til elevene og foreldrene. En tredje informant beskriver dagens tilpassede opplæring som "litt tiltak her og der, uten at det er noen sammenheng i det vi gjør." Hun understreker videre: "vi er ikke samkjørte i det hele tatt". Kompetansemålene i LK 06 blir av alle beskrevet som omfattende og diffust formulerte og at de er vanskelige å konkretisere til felles kriterier for måloppnåelse for alle elevene. En sier det slik: "Kompetansemålene er store og omfattende. Det er veldig vanskelig å bryte dem ned når en skal lage felles kriterier for måloppnåelse". Og legger til: "Spesielt er dette en utfordring, når målet er uoppnåelig for enkelte elever".

Tilpasset opplæring som et egnet og sikkert virkemiddel for økt læring, blir stilt i tvil hos tre av informantene. Når resultatene ikke kan måles er det vanskelig å vite om dette fungerer. En av informantene sier dette slik: ” (...) *det kan jo ikke måles, (...) vi må bare tro på at det hjelper*”. Henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), kan i følge tre av informantene gi en sikkerhet for at elevene får den opplæringen de har behov for og rett til, ut fra sine egne forutsetninger og behov.

Å prioritere mål og utarbeide felles kriterier for måloppnåelse for en samlet læringsgruppe, med store variasjoner i forutsetninger og behov, vurderes av fire av informantene, som en utfordrende oppgave for den enkelte lærer. En av informantene setter ord på dette slik: ” (...) *siden vi ikke samarbeider om å utarbeide kriterier for måloppnåelse, synes jeg det er vanskelig å si om dette er et godt virkemiddel for å nå kompetansemålene*. Hun opplever at ” *mangelen på en helhetlig tenkning*” ved praktisering av prinsippet, fører til at mange av lærerne føler seg usikre på om ” *de lykkes etter intensjonene*” i Kunnskapsløftet.

Et smalere normalitetsbegrep

Fire av de fem informantene mener at fokuset på felles kompetansemål til samme tid er et skritt i retning av et smalere normalitetsbegrep i skolen. En sier det slik: ” *Ideelt sett skal vel alle nå de samme kompetansemålene, men det går jo ikke an. De er jo forskjellige. Skolen må ha større aksept på at man er flink på forskjellige områder.*” En vektlegger at: ” *Det er jo normalt at elever er ulike, at de er sterke og svake på ulike områder (...), men nå blir jo det gjort til et stort problem*”. To av informantene mener at økt fokus på kompetansemål og elevresultater i målbare ferdigheter kan virke inn på lærernes holdninger til mangfold og variasjon i læringsgruppen. En uttrykker seg slik: ” *Det er lett å få gode resultater på prøvene, hvis man har en klasse med flinke elever*”. I følge flertallet kan dette føre til at lærerne opplever variasjon og mangfold som et hinder for å lykkes som lærer. En setter ord på dette slik: ” *Det er blitt slik at alle skal være like flinke til det samme for å lykkes, og da er det vel om å gjøre at alle blir mest mulig like da. Det kan lett bli slik at mangfold blir negativt, at lærerne opplever dette som et problem i stedet for at det beriker klassemiljøet, at vi ønsker oss elever som klarer seg uten noe ekstra*”. En tredje informant gir uttrykk for at hun ” *ikke skjønne, hva som er meningen med at alle skal ha de samme målene, uten at de har forutsetninger for å nå dem*”.

Fokus på elevresultater

Alle informantene beskriver det nasjonale kartleggingssystemet, Nasjonale prøver, som en høy stressfaktor i skolen. De mener fokuset på elevresultater ved disse prøvene fører til konkurranselignende tilstander, både innad i skolen og mellom skolene. En sier det slik: ” *Det blir en*

slags konkurranse mellom lærere og skoler, og det er lett for at lærerne tilpasser opplæringen for at elevene skal skåre best mulig på disse prøvene". Hun legger videre til: "man blir jo lett sett på som en dårlig lærer dersom elevene gjør det dårlig på disse prøvene". Når elevresultatene ved disse prøvene samtidig blir anvendt som om grunnlag for kvalitetsvurdering av undervisningen, både innad i skolen og i samfunnet ellers, forsterkes presset mot best mulige elevresultater. En av informantene opplever at "(...) media og samfunnet ellers har jo bare fokus på resultater, og det virker inn på vår praksis. Den flinkeste læreren er den som har gode resultater på Nasjonale prøver". Dette presset på elevresultater går, i følge de fire, ut over andre viktige forhold i opplæringen. En informant sier det slik: "Vi gjør alt vi kan for at elevene skal skåre best mulig. Alt det andre blir uvesentlig".

Fire av informantene viser til at presset på best mulige elevresultater går på bekostning av elevenes reelle behov for tilpasning. En sier det slik: "(...) vi tilpasser opplæringen til kompetansemålene, i stedet for å tilpasse til ungenes egne forutsetninger og behov. Vi gjør alt vi kan for å få best mulige resultater". En annen presiserer: "De felles kompetansemålene og Nasjonale prøver styrer mye av undervisningen". Når opplæringen styres av målbare resultater og ikke av elevens forutsetninger, fører dette i følge flertallet til at eleven lærer enda mindre enn de ellers ville gjort, eller som en sier det: "De lærer jo egentlig ingenting av disse prøvene, når de egentlig ikke forstår noe av det de har lært". De viser til at resultatene fra de Nasjonale prøvene gjerne er utgangspunktet for igangsetting av systematiske tiltak, der elevene gjerne blir adskilt fra de andre elevene i grupper. En forteller at "når resultatene kommer, prøver vi å sette i gang tiltak for de som skårer dårlig". Hun legger videre til: "men vi får ikke noe mer hjelp til det, uten at det er spesialundervisning, og da strekker vi ikke til alene – og så blir det glemt".

De fire informantene opplever at "fasiten" eller standarden i Nasjonale prøver ikke er i samsvar med det naturlige mangfoldet i elevgrunlaget. En uttrykker det slik: "Elevenes forutsetninger og forholdene i skolen kommer ikke frem i det hele tatt". En annen vektlegger: "Det blir ikke snakka om det som ligg bak tallene". De fire informantene gir uttrykk for at de nasjonale prøvene i stadig større grad styrer undervisningen i skolen. En beskriver denne tendensen slik: "Vi vil gjerne gjøre det best mulig.(...) Både bevisst og ubevisst, så har det foregått en slags spissing mot resultater på de nasjonale prøvene".

5.4.3. Oppsummering

Informantene opplever at overgangen fra L97 til LK06 har ført til en dreining fra en kollektivt orientert til en individbasert tilpasset opplæring. Mens tilpasset opplæring i L97 var knyttet opp mot samarbeidsrelaterte aktiviteter og sammenholdt gjennom et felles lærestoff, er tilpasset opplæring i LK06 i stor grad knyttet opp mot individuelle prestasjoner og innsats, og knyttet opp mot felles

kompetansemål og elevresultater i målbare faglige ferdigheter. Dette fører til at kompetansemålene og det nasjonale kartleggingssystemet, Nasjonale prøver, styrer mye av undervisningen. Informantene opplever at det økte individ- og målfokuset i LK06 har medført økt variasjon og en mer målrettet undervisning. På en annen side mener de at kompetansemålene er tilpasset gjennomsnittselevne og de teoretisk sterke elevene, og følgelig er for høye for flere av "gråsoneelevne". De vektlegger at dette medvirker til en prioritering av de teoretisk sterke elevene, på bekostning av elever som har sine sterke sider på andre områder enn det teoretiske. Styrket fokus på målbare faglige ferdigheter fører til en tilpasset opplæring som for flere av elevene praktiseres som spesialundervisning. Dette, mener de, går også på bekostning av innholdet i det sosiale fellesskapet og andre viktige fagområder i skolen. Når hensikten med tilpasset opplæring er måloppnåelse, stiller de spørsmål ved skolens evne til å fremme og ivareta elevmangfoldet som en positiv verdi i læringsfellesskapet. Informantene opplever økt fokus på elevresultater i Nasjonale prøver som et stort press og mener dette kan bidra til konkurranselignende tilstander i skolen. Presset blir forsterket når elevresultatene samtidig blir brukt som målekriterier på lærerens og skolens undervisningskvalitet. Informantene mener ufravikelige kompetansemål, sammen med skolens forutsetninger for å møte nye krav og forventninger til tilpasset opplæring ved overgangen LK06, har bidratt til økt behov for spesialpedagogiske tiltak, i stedet for intensjonen om det motsatte.

5.5. Forholdet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning

I mitt teorigrunnlag finner vi at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som omfatter både den ordinære undervisningen og spesialundervisning. I det følgende er jeg interessert i å finne ut hvor lærerne informantene opplever at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går, på hvilken måte tilpasset opplæring virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, og til slutt hvordan tilpasset opplæring innvirker på forholdene i spesialundervisningen.

5.5.1 Skillet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning.

Informantene blir spurt hvor skillet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og som spesialundervisning går, slik de ser det.

Alle fem informanter gir uttrykk for at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, går mellom de elevene som har nytte av å få tilpasset opplæringen ut fra sine egne forutsetninger og behov innenfor den ordinære undervisningen og de som har behov for noe annet eller noe ekstra,

utover det som kan ivaretas innenfor rammen av fellesskapet. En av informantene sier dette slik: *"Det går et skille mellom vanlig tilpasset opplæring og tilpasset opplæring for de som trenger noe ekstra, eller noe annet utover den vanlige undervisningen, for å lære"*. Flertallet av informantene knytter spesialundervisningen opp mot den juridiske retten som skal sikre enkeltelever individuelle tilpasninger, ut fra sine egne forutsetninger og behov. Alle mener at omfanget av spesialundervisning er avhengig av kvaliteten på den ordinære undervisningen, samt den enkeltes muligheter til å dra nytte av denne undervisningen. En sier det slik: *"(...) det handler om kvaliteten på undervisningen, om vi klarer å tilpasse godt nok til alle (...) og så handler det om den enkelte ungens evner og behov"*. Dette stiller i følge alle informantene krav til et kompetent personale og tilstrekkelige voksenressurser i den ordinære undervisningen. Selv om alle informantene mener at det formelt sett går et skille mellom tilpasset opplæring som generell undervisning og som spesialundervisning, gir de uttrykk for at dette skillet er svært uklart og vanskelig å praktisere. Et representativt utsagn som begrunner dette er: *"Det er flere enn de som har rett til spesialundervisning som trenger noe ekstra på enkelte områder eller i perioder, uten at de har rett til spesialundervisning"*.

Videre hevder flertallet at det økte individfokus i Kunnskapsløftet, sammen med manglende retningslinjer for hvordan dette skal realiseres i praksis, bidrar til å utviske skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. En sier det slik: *"Disse begrepene går over i hverandre"*. I følge en annen informant, *"blander"* mange *"tilpasset opplæring med spesialundervisning, da det har lett for at tilpasset opplæring bare handler om teoretiske ferdigheter, (...) på det som det er fokus på i Kunnskapsløftet"*. Alle informantene opplever at tilpasset opplæring *"(...) betyr noe helt annet i Kunnskapsløftet, enn det gjorde i L97"* (sagt ved en av dem). Når flere av gråsoneelevne ikke når opp til kompetansemålene, på tross av tilpasset opplæring, ender det i følge alle informantene ofte med spesialpedagogiske tiltak. En sier det slik: *"Når det gjelder de elevene som er svake faglig, ender det ofte opp med at det blir spesialundervisning, for vi vet ikke hva vi ellers skal gjøre når vi sitter med ansvaret alene"*.

5.5.2. Prinsippet om tilpasset opplæring - innvirkning på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Informantene blir spurt hvordan prinsippet om tilpasset opplæring, etter deres mening, virker inn på forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen.

Tilpasset opplæring skal i følge alle informantene omfatte alle elevene, også de med spesialundervisning. Alle elever skal oppleve likeverd og tilhørighet innenfor et sosialt fellesskap som rommer alle. De vektlegger at dette stiller krav til at man både i planleggingen og gjennomføringen av den ordinære undervisningen tilrettelegger for at alle skal kunne ha nytte av å delta i den

ordinære undervisningen. En vektlegger det slik: *"Det er viktig at alle (...) føler at de er inkludert og får et tilpasset læringsopplegg innenfor fellesskapet, også de som har behov for spesialundervisning"*.

Alle informantene legger vekt på at alle elever, også elever med spesialundervisning må få en helhetlig opplæring. En kommenterer dette slik: *"(...) dette må vi tenke på når vi planlegger organiseringen av spesialundervisningen, at vi må samarbeide med ekstraressursen om det"*.

Økt fokus på tilpasset opplæring har i følge alle informantene ført til større variasjon og økt vekt på individuelle variasjoner i undervisningen. Dette gir et bedre utgangspunkt for å møte mangfoldet i læringsgruppen. En av konkretiserer dette slik: *"Vi varierer undervisningen mer nå og dette fører til at noen av gråsoneelevne blir løftet opp"*. En annen uttrykker at økt fokus på individuell tilpasset opplæring har ført til *"mer systematisk bruk av differensiering som en naturlig del av den vanlige undervisningen"*. Alle informantene gir uttrykk for at de legger stor vekt på å differensiere lærestoffet, både i nivå, omfang og tempo. Samtidig legges det stor vekt på ulike former for elevaktivitet, ulike samarbeidsmåter og metoder, innenfor den ordinære undervisningen.

Økt individfokus på tilpasset opplæring kan i følge flertallet av informantene bidra til at den enkelte elev får større mulighet til å realisere sitt utviklings- og læringspotensial innenfor den ordinære undervisningen. Samtidig mener de at økt individfokus går på bekostning av innholdet i fellesskapet. Det å finne en god balanse mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet, representerer i følge informantene en stor utfordring. De knytter dette opp til at tilpasset opplæring i hovedsak handler om at elevene, skal oppnå best mulige individuelle resultater i målbare ferdigheter. En av informantene sier dette slik: *"Det er ikke lett å tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet, når det bare handler om at den enkelte skal bli flinkest mulig"*. En annen følger opp slik: *"Når det bare handler om faglige ferdigheter, går dette utover de elevene som trenger det sosiale fellesskapet, for å bli motivert og jobbe med fag"*.

Alle informantene gir uttrykk for at de har en positiv holdning til tilpasset opplæring som et virkemiddel for at flere elever skal kunne ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. Samtidig er de tydelige på at felles kompetansemål og det sterke fokus på individrelaterte ferdigheter i LK06, gjør skillet mellom de faglig sterke og de svake elevene enda større. De mener det er et stort dilemma at det på den ene side legges opp til at de skal tilpasse opplæringen ut fra den enkeltes læringsforutsetninger og behov, samtidig som de pålegges å jobbe ut fra standardiserte læringsmål. En av informantene sier om dette: *"Vi må kunne tilpasse målene til elevenes forutsetninger og behov. Det er skolen som skal tilpasse seg til elevene, ikke omvendt slik som det er nå"*. Selv om tilpasset opplæring *"kan være en god tanke"*, som en av informantene sier det, kan dette ha en motsatt effekt enn det som var hensikten.

Forholdet mellom tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning er, i følge alle informantene, i stor grad styrt av rammebetingelser. Kravet om at alle skal nå standardiserte mål til samme tid, øker behovet for nivådelte differensieringstiltak innenfor fellesskapet. Individuelle differensieringstiltak avhenger, ifølge informantene, av skolens ressurstilgang og disponeringen av denne. Samtidig vektlegger de at dette stiller krav til andre læringsarenaer enn klasserommet. Når en lærer ofte har aleneansvar for alle elevene, fører dette til at flere av gråsoneelevene får behov for ekstra hjelp og støtte gjennom kompensatoriske tiltak som går i retning av spesialundervisning. Informantene mener at bedre kartleggingskompetanse og rutiner trengs for å avdekke elever som avviker fra kompetansemålene og har behov for ekstra hjelp og støtte for å nå disse. Uten at disse har behov for spesialpedagogiske tiltak. En sier det slik: *"Styrking av lærerressursen i klassen kan påvirke omfanget av elever som får behov for spesialundervisning"*. Hun legger videre til: *"Med flere lærere i klassen kan vi løfte opp noen av gråsoneelevene før de havner i spesialundervisningen"*. En annen gir uttrykk for at det *"ikke er rart at stadig flere elever blir henvist til PPT og havner inn under spesialundervisningen"*, og begrunner det slik: *"Vi kartlegger og oppdager elever som har store problemer med å nå kompetansemålene, og differensierer og tilpasser så godt vi kan, uten at vi lykkes"*.

Alle informantene gir uttrykk for at tilpasset opplæring, ut fra intensjonene i Kunnskapsløftet, forutsetter at skolen må prioriteres i langt høyere grad enn det som er tilfelle nå. En sier det slik: *"Skolen må prioriteres både når det gjelder ressurser og kompetanse. Vi må ha nok rom og nok voksne slik at vi kan til å kunne dele i grupper etter behov"*. En annen vektlegger at ansvaret for tilpasset opplæring for alle er lagt til den enkelte lærer, og når man *"ikke klarer dette alene"*, kan dette være en av årsakene til at *"gråsoneelever blir henvist til PPT"*. Hun legger videre til: *"(...) en lærer alene, kan ikke klare dette alene, det går bare ikke"*.

Selv om alle informantene ser kvaliteten på den ordinære undervisningen som avgjørende for å kunne innhente noen av gråsoneelevene, opplever de at det går et klart skille mellom disse elevene og elever med behov for spesialundervisning. De mener tilpasset opplæring ikke kan erstatte behovet for spesialundervisning. En av informantene sier dette slik: *"Det går et skille mellom de som er faglig eller sosialt svake, men som kan bli løftet opp gjennom å bedre kvaliteten på den ordinære undervisningen, og de som har behov for noe spesielt, noe annet enn de vanlige tilpasningene"*.

5.5.3. Tilpasset opplæring og innvirkning på spesialundervisningen

Informantene blir spurt om hvordan de opplever tilpasset opplæring virker inn på forholdene i spesialundervisningen.

Selv om ressursituasjonen bidrar til at spesialundervisningen i hovedsak foregår som kompensatoriske tiltak sier informantene at de nå legger større vekt enn tidligere på å planlegge denne som en del av den ordinære undervisningen. De vektlegger at selv om elever med behov for spesialundervisning har behov for noe ekstra, er det viktig at det legges til rette for at de får en helhetlig opplæring innenfor fellesskapet så langt de har nytte av det. Alle informantene er opptatt av at alle skal oppleve mestring og videreutvikling ut fra sine egne premisser. Når det gjelder elever med behov for spesialundervisning, vektlegger de at disse har behov for et individuelt læringsopplegg som sikrer at de opplever mestring og får realistiske og oppnåelige kompetansemål. En av informantene sier det slik: *"De får jo spesialundervisning fordi de ikke har nytte av den vanlige undervisningen, de har behov for egne kompetansemål som de kan nå ut fra sine forutsetninger"*. En annen kommenterer det slik: *"Kompetansemålene får bare være der, vi kan ikke gi elevene kompetansemål de aldri vil klare å nå, det går jo ikke"*.

Flertallet understreker betydningen av større variasjon i skolen, både når det gjelder undervisning og elevaktive arbeidsmåter. Følgende utsagn er her representativt: *"Vi må variere undervisningen mer og vi må differensiere hele tiden, men da trenger vi nok folk og flere rom enn det vi har nå, vi klarer ikke dette alene"*. Hun legger videre til: *"Nå er det slik at alle må gjøre det samme, for jeg kan jo ikke bare gå fra klasserommet heller, når jeg er alene"*.

De vektlegger at behovet for spesialundervisning er varierende. Noen elever har behov for spesialundervisning innenfor enkelte fagområder, mens andre trenger spesielle tilrettelegginger på alle områder. Alle understreker at man må legge til rette for at alle skal kunne delta mest mulig innenfor den ordinære opplæringen, så lenge de har nytte av det. En av informantene uttrykker dette slik: *"Ikke alle har nytte av å delta i den vanlige undervisningen, ikke hele tiden i hvert fall, selv om vi tilpasser aldri så mye. Alle elever kan delta på noen områder og ved noen tema. Det er viktig at vi alltid tilrettelegger med tanke på det, at alle skal kunne delta mest mulig i fellesskapet, så lenge de har utbytte av det, det er det viktigste"*.

Tidlig innsats understrekes av fire informanter som en viktig forutsetning for å forebygge behov for spesialundervisning. En sier det slik: *"Vi må få ressurser så vi kan tilpasse opplæringen allerede fra skolestart, når vi ser det er behov for det, ikke måtte vente og se det an. (...) problemene blir jo bare større"*. Tre av informantene er opptatt av at vi betaler en høy pris, både for den enkelte eleven og for samfunnet for øvrig, for "vente- og - se -holdningen" de opplever skolen er preget av. En av dem sier det slik: *"(...)det koster mye mindre både for den enkelte eleven og samfunnet for øvrig (...) å sette inn tiltak med en gang, i stedet for å reparere, slik vi gjør nå"*.

I følge tre av informantene er forholdene i spesialundervisningen også påvirket av andre mekanismer enn rammebetingelsene. De mener det er viktig å tenke alternativt og bryte med innarbeidede rutiner, både når det gjelder ressursdisponering og organisering. En helhetlig organisert tilpasset opplæring, en felles tilnærming til prinsippet og en fleksibel bruk av kompetansen på huset, blir fremhevet som viktige tiltak for at elever med spesialundervisning skal kunne få en helhetlig opplæring innenfor fellesskapet. Det handler i følge en av informantene om å *"samarbeide og bruke ressursene (...) fleksibelt, slik at flest mulig lykkes (...) i den vanlige undervisningen, i stedet for å bruke ressursene på ta dem ut hele tiden"*.

Fire av informantene er opptatt av at retten til spesialundervisning er en viktig juridisk sikring av at elever faktisk får den hjelp de har rett på. En setter ord på dette slik: *"Dersom de mistet retten til spesialundervisning, ville det bli veldig tilfeldig hvilken hjelp de ville få"*. Ingen av disse informantene har tro på at skolen innenfor dagens rammebetingelser vil klare å ivareta enkeltelevers rett til spesialundervisning uten en slik juridisk sikring, *"i hvert fall ikke slik det fungerer i dag"*, som en av dem sier det.

Når det gjelder kvaliteten på spesialundervisningen, understreker alle informantene betydningen av ekstraressursens kompetanse. En av dem sier det slik: *"Det handler om å få nok ressurser og kompetanse. Eleven blir på en måte sikret dersom vi får en spesialpedagog som har god kompetanse på dette området"*. Hun ser spesialpedagogisk kompetanse som en forutsetning for å sikre at disse elevene får en individuelt tilrettelagt opplæring, *"for her handler det ikke om å gjøre mer av det samme"*. En annen støtter opp under dette: *"Vi trenger voksne som ser elevenes behov, og som kan tilrettelegge opplæringen ut fra disse behovene. Det er ikke noe poeng i bare å sette inn folk, bare for å styrke slike elever"*. I samtalen rundt dette temaet, peker tre av informantene på en stadig økende bruk av ufaglært arbeidskraft i spesialundervisningen. En av dem sier det slik: *"Det at de som trenger voksne med mest kompetanse, får de som har minst, er et tankekors, egentlig"*.

Med utgangspunkt i at de mener at det stadig er flere elever som periodisk har behov for ekstra hjelp og støtte innenfor den ordinære undervisningen, er flertallet av informantene er opptatt at lærerne må ha relevant og tilstrekkelig kompetansen. En uttrykker dette slik: *"Vi har behov for lærere med spesialkompetanse, både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Flere av elevene har behov for noe ekstra, kanskje i perioder, uten at det følger ekstra ressurser med. Da må vi ha folk med spesiell kompetanse som kan sette i gang lesekurs og mattekurs for eksempel, der flere kan bli med, eller vi kan lage små grupper rundt elevene med spesialundervisning"*.

Økt satsning på tilpasset opplæring har i følge alle informantene hatt liten innvirkning på kvaliteten på spesialundervisningen. De vektlegger at kvaliteten på spesialundervisningen avhenger av at man

får ekstraressurs, av dennes faglige og relasjonelle kompetanse, av de fysiske rammevilkårene og ikke minst av et godt samarbeid mellom lærerne på trinnet. En uttrykker dette slik: *"(...) elevene må få tilpasset opplæring med kompetansemål de kan nå, da vil flere kunne delta i fellesskapet og lykkes der og færre ville havne innunder spesialundervisningen"*.

5.5.4. Oppsummering

Informantenes uttalelser indikerer at tilpasset opplæring stiller krav til en variert undervisning som tar sikte på å møte mangfoldet i elevgruppa, uavhengig av den enkeltes forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring forutsetter, ifølge alle informantene, et inkluderende læringsmiljø. De vurderer tilpasset opplæring som et virkemiddel for en inkluderende skole, men dette forutsetter at undervisningen planlegges og tilrettelegges for at alle, uavhengig av forutsetninger og behov, skal kunne delta i størst mulig grad. Informantenes uttalelser gir også signaler om at målsettingene om tilpasset opplæring som et virkemiddel for inkludering, forutsetter at man ivaretar både hensynet til den enkelte og til fellesskapet. Selv om informantene viser til at økt fokus på tilpasset opplæring har ført til økt kvalitet i den generelle undervisningen og har medvirker til at noen "gråsoneelever" blir bedre ivaretatt, er det fortsatt flere elever som har behov for ekstra hjelp og støtte for å nå kompetansemålene. Informantene opplever utfordringen med å balansere mellom individuelle og kollektive hensyn som forsterket ved implementeringen av LK06. De vektlegger at forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning avhenger av en ressurstilgang som følger behovene i elevgruppen.

Videre viser datamaterialet at lærerne ikke mener det er belegg for at økt satsning på tilpasset opplæring kan erstatte behovet for spesialundervisning. Det vil alltid være noen som har behov for spesialundervisning i en felles skole for alle. Selv om undervisningen er blitt mer variert og i større grad tilrettelagt for alle, framhever de at ressursituasjonen bidrar til at elever med spesialundervisning i stor grad får tilpasset opplæring som segregert undervisning. De vektlegger at kvaliteten på spesialundervisningen avhenger av kompetanse og ressurstilgang for øvrig, samt at kvaliteten på spesialundervisningen har stor betydning for kvaliteten på den generelle undervisningen. God kvalitet på spesialundervisningen kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning.

6. DRØFTING OG REFLEKSJON

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene reflektere, drøfte og belyse mine empiriske funn opp mot mitt teorigrunnlag. Tolkingsprosessen bygger på informantenes tolkede virkelighetsforståelse i møte med det meningsaspektet jeg har tillagt denne forståelsen. Mine oppfatninger, erfaringer og teoretiske plattform utgjør min forforståelse, både i det direkte møte med informantenes uttalelser og i møte med den transkriberte teksten. Den videre analyse og drøftingsprosessen er kjennetegnet av en fortolkningsprosess som samsvarer med det som Thagaard (2009) beskriver som en "tykk" fortolkning. (jfr. Kap. 4)

Kapitlet er bygd opp med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål som er:

1. Hvordan forstår lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? (kapittel 6.1.)
2. Hvilke forhold i læringsmiljøet sees i følge lærerne som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring? (kapittel 6.2.)
3. Hvilke endringsbetingelser opplever lærerne at overgangen fra L97 til LK067 representerer i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring? (kapittel 6.3)
4. Hvordan virker prinsippet om tilpasset opplæring, i følge lærerne, inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning? (kapittel 6.4)

Som det også framgår av kapittel 5 Empiri framsto forskningsspørsmål 1 som et "breddespørsmål" hvor det også framkom mye informasjon som omhandler helheten, herunder også mye informasjon knyttet til praktiseringen av prinsippet. Dette gjenspeiler seg også i dette kapitlet hvor kap. 6.1. er blitt mer omfattende enn de andre underkapitlene. Kap. 6.1. og drøftingen her omfatter derfor flere forhold som også er relevant for de øvrige underkapitlene. Kapitlene 6.2. til 6.4. har følgelig fått karakter av å være utfyllende til kap. 6.1., samtidig som det har vært naturlig å relatere en del funn til flere kapitler.

I underkapitlene bruker jeg representative informantutsagn som anslag til drøftingen. Disse er kursivert og innrykket.

6.1. Hvordan forstår lærerne prinsippet om tilpasset opplæring

Kapittel 6.1. følger opp mitt forskningsspørsmål "Hvordan forstår lærerne prinsippet om tilpasset opplæring?", og kommer som en naturlig utledning av problemstillingen. Her vil mine funn drøftes og analyseres i lys av det brede og det smale perspektivet på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug 2006). Informantenes beskrivelse av tilpasset opplæring i praksis, vil også bli drøftet i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring, bl.a. sett i relasjon til Vygotskys og Deweys lærings syn.

Informantenes beskrivelse av praksis vil bli drøftet opp mot det brede og det smale perspektivet, relatert til aktuelle dannelsesperspektiver, og belyst ut fra sosiokulturelle perspektiver på læring.

- *“Tilpasset opplæring er jo selve opplæringen og gjelder alle elever og all læring, og da må det jo være en felles skolesak”*(informant)

6.1.1. Den brede og den smale forståelsen av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Alle elever skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre”. [...] Tilpasset opplæring for den enkelte kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen (KD, 2006: 33- 34).

LK06 stiller krav til at den enkelte skal få realisert sitt læringspotensial, ut fra sine egne forutsetninger og behov og innenfor rammen av fellesskapet. Intensjonen om tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp forutsetter, i følge Bachmann & Haug (2006), en bred tilnærming til prinsippet. Det brede perspektivet på tilpasset opplæring forutsetter videre et utvidet inkluderingsprinsipp. Skolen skal, gjennom en felles forståelse og organisering av en helhetlig tilpasset opplæring, sikre alle en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, innenfor rammen av en felles læringskontekst (Bachmann & Haug 2006, Berg og Nes 2010, Haug og Bachmann 2007, Nordahl og Haustätter 2009, Støfring 2010). Det smale perspektivet på tilpasset opplæring innebærer en individ- og metodeorientert tilpasset opplæring, der enkelte metoder eller arbeidsmåter blir sett som mer effektive enn andre. Sett i et dannelsesperspektiv, knyttes dette perspektivet opp mot Klafkis beskrivelse av en formal dannelse.

Mine funn kan indikere at informantene har en bred tilnærming til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring omfatter, i følge informantenes utsagn, både faglige, sosiale og relasjonelle forhold i opplæringen. Tilpasset opplæring forutsetter, slik de ser det, at alle elever skal få en tilrettelagt opplæring, basert på sine egne forutsetninger og behov og innenfor et inkluderende fellesskap. Tilpasset opplæring knyttes i informantenes utsagn opp mot kvaliteten på elevens læringsmiljø og mot forhold i selve undervisningen. De vektlegger at prinsippet forutsetter variasjon og bredde i undervisningen og stiller skolen overfor faglige, metodiske, organisatoriske og holdningsmessige utfordringer. De mener videre at det er en forutsetning at skolen i fellesskap utvikler en felles forståelse som grunnlag for en helhetlig pedagogisk plattform for realisering av prinsippet i praksis. Informantenes uttalelser indikerer at de har en forståelse av prinsippet tilpasset opplæring som er forenlig med det brede perspektivet. På den andre siden gir de uttrykk for at det stor avstand mellom læreplanens intensjoner og det som lar seg realisere innenfor dagens klasseromsundervisning. Dette

samsvarer med tidligere forskning på området (Bachmann & haug 2006, Nordahl og Haustätter 2009, Pedagogisk forskningsinstitutt 2008: NOU:2009: 18:58).

*Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning på. Prinsippet berører hele skolen som organisasjon, dens kultur og alle som har sitt virke der. Tilpasset opplæring for **alle** elever vil på mange skoler forutsette endringer i tenkningen omkring hva skole er og hva læring innebærer* (Kunnskapsdepartementet, 2006 pkt. 6.3.4).

Det brede perspektivet på tilpasset opplæring forutsetter en felles forståelse som grunnlag for praktisering av prinsippet. Lillejord (2003) viser til hvordan prinsippet om tilpasset opplæring utfordrer skolekulturen, og påpeker at det forutsetter faglige drøftinger og refleksjoner, både med tanke på skolens tilretteleggelse for læring og når det gjelder å se kunnskap og læring i sammenheng. Dette samsvarer også med mine funn. Mine informanter vektlegger at praktisering av tilpasset opplæring som overordnet prinsipp forutsetter tilrettelegging for drøftinger, refleksjoner og erfaringsutveksling innad i skolens arbeidsfellesskap. Realisering av prinsippet forutsetter i følge informantene at tilpasset opplæring blir et satsningsområde i skolen som organisasjon, der alle "drar i samme retning". Informantenes utsagn tyder på at manglende nasjonale og lokale retningslinjer for praktisering av tilpasset opplæring, medvirker til en praksis som blir styrt av den enkelte lærers forståelse, prioriteringer, kompetanse og skolens rammebetingelser. Dette kan føre til mangel på helhetlig tenkning, kontinuitet og progresjon og medvirke til store variasjoner i praktiseringen av prinsippet. At tilpasset opplæring i LK06 er knyttet opp mot individbaserte definerte faglige ferdigheter og kompetansemål, medvirker i følge informantens utsagn til en individ- og metodebasert tilpasset opplæring, som medfører store variasjoner i praksis. Dette samsvarer også med tidligere forskning på tilpasset opplæring (Klette 2007, Haug 2010).

Funnene i min undersøkelse tyder på at det ikke foreligger en felles forståelse eller tankegang relatert til prinsippet om tilpasset opplæring ved de respektive skolene. Tilpasset opplæring er i liten eller ingen grad et drøftings- og refleksjonstema i skolenes arbeidsfellesskap. Når ingen av informantene kan vise til en felles forståelse i skolen som organisasjon, og når kun to av de fem informantene viser til tilpasset opplæring som et aktuelt tema innenfor klasse- eller trinnteamet, kan dette tyde på at tilpasset opplæring ikke er et prioritert tema i skolenes lokale utviklingsarbeid og samarbeidsfellesskap. Informantene tillegger ledelsen ansvaret for å ta initiativ og sette av tid til samarbeidsprosesser for å skape en felles forståelse av prinsippet. Det kan være flere grunner til at ansvaret for realisering av tilpasset opplæring fortsatt ligger hos den enkelte lærer. En av årsakene kan være at tilpasset opplæring er et komplisert begrep. Det finnes ikke noen enkel oppskrift på hvordan dette kan operasjonaliseres i praksis. I mangel på nasjonale føringer kan realisering av

tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp fremstå som en stor utfordring både for de lokale myndigheter og ledelsen ved den enkelte skole.

6.1.2. Tilpasset opplæring og balansen mellom individuelle og kollektive hensyn

- (...) det er jo det, det handler om, å finne en god balanse her, vi lykkes ikke med tilpasset opplæring uten det. (informant)

Dyste (2007) beskriver tilpasset opplæring som en kontinuerlig prosess for å balansere kollektive og individuelle hensyn, der den enkelte sikres en tilpasset opplæring ut fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor rammen av en felles læringsarena. En individrettet tilpasset opplæring kan imidlertid fremstå som en motsetning til målsettingen om en inkluderende skole. I følge flere forfattere (Bachmann & Haug 2006, Haug og Bachmann 2007, 2007c, Germetens 2009, Imsen 2006, Nilsen 2008 og Strømstad 2004), representerer tilpasset opplæring et spenningsforhold mellom individualisme og kollektivism, der disse to verdiene kan representere to motstridende interesser ved operasjonalisering i praksis (ibid).

Funn i min undersøkelse kan bekrefte denne tilnærmingen til tilpasset opplæring. I informantenes utsagn er det en holdning at tilpasset opplæring forutsetter tilrettelagt opplæring til alle, ut fra deres egne forutsetninger og behov, og innenfor rammen av et inkluderende læringsfellesskap. Det å balansere mellom individuelle og kollektive hensyn sees som en viktig, men utfordrende prosess for å ivareta to verdier som kan representere motsetninger til hverandre i praksis. Informantenes utsagn kan tyde på at en individbasert tilpasset opplæring i liten grad er forenlig med målsettingen om en inkluderende skole. I følge informantenes utsagn er denne utfordringen blitt ytterligere markert ved Kunnskapsløftets økte individ- og resultatfokus, relatert til målbare faglige ferdigheter. Uten lokale eller nasjonale retningslinjer for hvordan dette skal realiseres i praksis, fører dette, i følge informantene, til at individuelle hensyn går på bekostning av innholdet i fellesskapet. Det å ivareta et godt innhold i læringsfellesskapet, samtidig som man skal sikre alle et individuelt tilrettelagt læringsopplegg, kan tilsynelatende lett få en uheldig slagside. Et for stort fokus på fellesskapets interesser og behov vil kunne gå på bekostning av elevers behov for individuelle tilrettelegginger, samtidig som et ensidig individfokus lett vil kunne gå ut over kvaliteten på innholdet i den felles læringsarenaen. Når realisering av tilpasset opplæring avhenger av den enkeltes erfaringer, kompetanse og fortolkning av prinsippet, kan dette føre til enkeltforetak som styres av de gjeldende rammebetingelser. Uttalelser som *"Når vi ikke vet hvordan vi skal gjøre dette i praksis, blir det mye tilfeldig, vi må ha en felles forståelse i hele skolen"*, bekrefter dette. Informantene etterspør en felles forståelse som grunnlag for en felles plattform for realisering av en helhetlig tilpasset opplæring i

praksis. Dette understøttes av blant andre Bachmann & Haug (2006), som beskriver både tilpasset opplæring og inkludering som to kompliserte prinsipper som ikke lar seg realisere ved enkelte metoder eller spesifikke tiltak. En tilpasset opplæring i tråd med målsettingen om en inkluderende skole dreier seg om å ivareta en god balanse mellom individualisme og kollektivism. Dette forutsetter i følge Bachmann & Haug en rekke valg som skolen kontinuerlig må ta på bakgrunn av en felles forståelse og en pedagogisk plattform for organisering av tilpasset opplæring i skolen som helhet (ibid.).

6.1.3. Tilpasset opplæring og kompetanse

-*“Vi har ikke nok kompetanse på tilpasset opplæring”* (informant)

I omtalen av tilpasset opplæring i St.meld. nr. 16 (2006- 2007) *“... og ingen sto igjen”*, understrekes betydningen både av undervisningskompetanse og ledelseskompetanse: *“Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse”* (ibid., kap. 6.1.1.). Når det gjelder lærernes undervisningskompetanse, vises det til at dette omfatter både *“fagkunnskap, evne til å formidle faget, valg av arbeidsmåter og pedagogisk metode, tilpasset elevens alder og forutsetninger* (ibid. kap. 6.3.4.)”.

Kompetanse på tilpasset opplæring, omhandler i følge Berg og Nes (2007), Nordahl (2007) og Haug og Bachmann (2007b) lærernes pedagogiske profesjonalitet, der kunnskap om læring og læringsprosesser ligger til grunn for valg i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Nordahl (2007) påpeker at dersom disse valgene utelukkende er basert på erfaringsbasert kunnskap, lærebøker og nasjonale prøver, og uavhengig av forskningsbasert kunnskap og didaktisk bevissthet, vil dette redusere lærerens valgmuligheter og forringe kvaliteten på undervisningen. Nordahl (2007) og Haug og Bachmann (2007b) relaterer kompetanse på tilpasset opplæring til et godt faglig og pedagogisk læringsmiljø. Det finnes ingen enkel oppskrift på hva tilpasset opplæring er. Tilpasset opplæring forutsetter en åpen tilnærming til opplærings situasjonen, der personalet gjennom samarbeid, drøfting og refleksjoner kan se tilpasset opplæring i et nytt og bredere perspektiv (ibid.).

Funn i min undersøkelse tyder på at informantene har en positiv holdning til tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i skolen. Samtidig kan deres utsagn tyde på at de mangler kompetanse for hvordan dette skal realiseres i praksis, ut fra nye krav og forventninger i Kunnskapsløftet.

Informantenes utsagn tyder på at det å lykkes med en individbasert opplæring til alle, innenfor rammen en felles samhandlingsarena, forutsetter andre og utvidete kvalifikasjoner enn deres erfaringsbaserte kompetanse. Tilpasset opplæring knyttet opp mot individbaserte og målbare faglige ferdigheter og definerte kompetansemål, kan medføre at flere av elevene - *“gråsoneelevene”* - ikke

når opp til kompetansemålene. Når det er opp til den enkelte lærer, ender det i følge informantene opp med at spesialundervisningen blir den eneste utveien for å sikre disse elevene opplevelse av mestring og videreutvikling ut fra sine egne forutsetninger og behov. Mine funn tyder på at informantene ser manglende kompetanse som en av årsakene til at de ikke opplever å lykkes med en tilpasset opplæring for alle innenfor rammen av fellesskapet. Når lærere opplever at de kommer til kort på grunn av manglende kompetanse, kan dette føre til stor usikkerhet og medvirke til at elever som i utgangspunktet ikke kvalifiserer til spesialundervisning, blir henvist til PPT. Samtidig kan denne usikkerheten føre til passivitet og medvirke til at elever med behov for ekstra hjelp og støtte, ikke får den hjelpen de trenger. Informantenes uttalelser tyder på at kompetanse innen tilpasset opplæring forutsetter både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Informantenes utsagn indikerer at tilpasset opplæring forutsetter at det blir lagt til rette for felles fora for diskusjoner, refleksjoner, erfaringsutveksling, kompetanseoverføring og en fleksibel bruk av skolens felles kompetanse, slik at dette kommer fellesskapet til gode. Når det ikke foreligger slike kompetansebyggende prosesser i de respektive skolene kan dette, slik jeg ser det, være årsaksrelatert til manglende fokus på kompetanseheving fra nasjonalt hold. Tilpasset opplæring er et komplisert begrep som endrer innhold i takt med læreplansendringer. Når det ikke foreligger en kompetanseutviklingsplan fra nasjonalt hold, kan dette være en stor utfordring for de lokale myndigheter. Økt kompetanse alene fører ikke nødvendigvis til endringer i praksis. Tilpasset opplæring handler også, i følge Bachmann & Haug (2006), om holdninger til læring og til mennesker. Likevel er det et tankekors at lærere opplever manglende kompetanse som en av årsakene til det økte omfanget i spesialundervisningen.

Evalueringen av L97 viser at undervisningen i stor grad var tilrettelagt ut fra en standard, tilpasset gjennomsnittselevne og hadde liten grad av variasjon. Samtidig kom det frem at både lærere og rektorer var usikre på hva tilpasset opplæring var og hvordan dette skulle gjennomføres i praksis (Haug 2003). Når mine funn indikerer at ansvaret for tilpasset opplæring er tillagt den enkelte lærer, samtidig som læreplanen LK06 gir føringer som tilsier at alle elever skal inneha de samme ferdigheter til samme tid, uavhengig av individuelle forutsetninger og behov, kan dette fremstå som en utfordring som er i overkant for den enkelte lærer. Haug og Bachmann (2007) viser til at når ansvaret for planlegging og gjennomføring av undervisningen er lagt til den enkelte lærer, blir kvaliteten i stor grad avhengig av samarbeidskulturen innad i skolen. Informantenes uttalelser tyder på at de har liten eller ingen innsikt i hvordan andre lærere praktiserer tilpasset opplæring. De synes å ha liten eller ingen innsikt i hvordan undervisningen blir planlagt og gjennomført utenfor deres eget klasserom. Det at informantene heller ikke opplever at det ikke foreligger en felles forståelse av hva læring eller tilpasset opplæring er, og at dette er et individuelt anliggende, kan tyde på at en nødvendig samarbeidskultur ikke er utviklet. Nordahl (2007: 61) og Lillejord (2003: 43), viser til

hvordan fravær av refleksjoner og drøftinger i skolens fellesarena kan føre til en undervisning og en tilpasset opplæring som ensidig blir styrt av lærernes erfaringsbaserte eller "tause kunnskap", der enkelte metoder eller arbeidsmåter blir vurdert som mer effektive enn andre. Dette vil kunne føre til en undervisning som er tilpasset lærernes kompetanse og interesser heller enn elevenes læringsforutsetning og behov (ibid.).

Mine funn indikerer at begrepet tilpasset opplæring oppleves som et diffust begrep som er vanskelig å operasjonalisere, ettersom innhold og form endrer seg i takt med stadig nyere styringsdokumenter. Uttalelsen "Det betyr noe helt annet i Kunnskapsløftet, enn det gjorde i L97" bekrefter dette. Når informantene gir uttrykk for at de mangler kompetanse for å følge opp nye føringer og krav til tilpasset opplæring i LK06 og etterspør tid til drøfting, refleksjoner, kompetanseoverføring og erfaringsutveksling i skolens arbeidsfellesskap, er dette i tråd med tidligere forskning, som viser til at kompetanseheving på den enkelte skole er det tiltaket som gir lærerne best utbytte (Haug og Bachmann 2007).

Informantenes uttalelser kan tyde på at kompetanseheving og en fleksibel bruk av skolens kompetanse kan bidra til at flere elever kan bli innhentet innenfor rammen av den ordinære tilpassede opplæringen. Videre tyder uttalelsene på at kompetanseheving har vært et for lite prioritert område, både nasjonalt og lokalt. Mine funn indikerer at styrking av kompetansen på gjennomføring av tilpasset opplæring er en forutsetning for realisering av prinsippet i praksis.

6.1.4. Spesialundervisning som løsningen på problemet

-"selv om vi tilpasser og differensierer, ender det ofte med at det blir spesialundervisning, når vi er alene om alt"(informant)

I følge Bachmann & Haug (2006) forutsetter det brede perspektivet på tilpasset opplæring en felles forståelse som, med basis i et utvidet inkluderingsbegrep, legger grunnlaget for en felles plattform for praktisk realisering av tilpasset opplæring. Funn i min undersøkelse kan indikere at tilpasset opplæring i hovedsak er et individuelt anliggende som i liten grad blir drøftet i skolens arbeidsfellesskap. Når alle informantene opplever at avstanden mellom de definerte kompetansemålene og flere av elevenes reelle muligheter for måloppnåelse, er større enn det som kan justeres gjennom generelle tilpasningstiltak, fremstår spesialundervisningen som eneste utvei for å sikre disse elevenes rett til en individuelt tilpasset opplæring med oppnåelige kompetansemål. Dette bidrar, i følge informantene, til økt bruk av spesialundervisning i stedet for det motsatte, slik intensjonen er. Informantenes utsagn kan indikere at når ansvaret for tilpasset opplæring, uavhengig av elevens forutsetninger og behov, i praksis blir tillagt den enkelte lærer, kan dette representere et

dilemma som fører til at flere elever blir definert med behov for spesialundervisning, uten at de i utgangspunktet nødvendigvis kvalifiserer til slik undervisning.

Fylling (2007), Nordahl og Haustätter (2009) og Holmberg og Ekeberg (2009) beskriver det dilemmaet som oppstår når elever på tross av generelle tilpasninger og individuell differensiering, ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Lærernes beskrivelse er her i samsvar med Fylling (2007) og Nordahl og Haustätter (2009) sine beskrivelser av spesialundervisningen som det eneste tilgjengelige tiltaket lærerne har, når elever ikke lykkes med å nå kompetansemålene innenfor ordinær tilpasset opplæring. Informantene årsaksrelaterer disse forholdene til nivået på kompetansemålene. Samtidig knyttes disse forholdene opp mot manglende nasjonale og lokale retningslinjer, manglende kompetanse i personalet og skolens økonomiske rammebetingelser, både når det gjelder tilgang til menneskelige og fysiske ressurser. Informantenes utsagn kan indikere at forhold både i læreplanen og i skolen som lærende organisasjon, kan føre økning i bruk av spesialundervisning. Når spesialundervisningen i læreplanverket (KD 2006 s.34) blir omtalt som noe som kommer til anvendelse *“ når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen”*, kan dette i følge Nilsen (2008) bidra til at flere av gråsoneelevne blir tillagt egenskaper, identifisert som individuelle behov for spesialundervisning, uavhengig av forholdene i opplæringen. Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom det stadig økende omfanget av spesialundervisning (Nordahl og Haustätter 2009) og krav og føringer i læreplanen sett i relasjon til skolens muligheter og innsats for å imøtekomme disse kravene. Samtidig kan dette knyttes opp mot det økte omfanget av individbasert tilpasset opplæring, der enkelte metoder og spesifikke tiltak sees som mer funksjonelle enn andre og fører til en tilpasset opplæring som med store variasjoner i dagens skole (Klette 2007, Haug 2010).

6.1.5. Tilpasset opplæring og skolens rammebetingelser

–“Skolen må prioriteres både når det gjelder ressurser og kompetanse”(informant).

I teoridelen viser jeg til Dale og Wærness (2003) og Skaalvik og Fosen (1995), som fastslår manglende ressurser som en velkjent årsaksforklaring på manglende tilpasset opplæring og differensiering i skolen. Det kan være grunn til å spørre om lærerne utnytter de læringsarenaer de har tilgang til godt nok. Samtidig må dette sees i sammenheng med alle de nye krav og forventninger lærerne er stilt overfor i den nye læreplanen. I teoridelen så vi at Dale og Wærness (2007), ser skolens muligheter til å anvende ulike læringsarenaer og varierte arbeidsmetoder som en forutsetning for et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Videre vises det til forskning som fastslår at skolens organisasjonsstruktur og rammebetingelser er av stor betydning for lærernes muligheter for å lykkes med en tilpasset og differensiert undervisning (Bachmann & Haug 2006, Skogen og Holmberg 2002).

Tilpasning av skolens rammebetingelser, både når det gjelder materielle og menneskelige ressurser og kompetanse, blir av Gudem (2008) understreket som en viktig forutsetning for skolens muligheter til å tilpasse seg pålagte læreplanendringer.

Mine funn tyder på at informantene har en bred tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp som omfatter alle elever og all virksomhet i skolen. Samtidig tyder utsagnene deres på at dette oppleves mer som et ideal eller en visjon enn det som realiserbart innenfor dagens økonomiske rammebetingelser og organisering. Informantenes uttalelser indikerer, at de opplever å komme til kort når det gjelder kravene til en individorientert tilpasset opplæring innenfor rammen av en felles læringsarena. Med de nye kravene til tilpasset opplæring stilles skolen overfor store utfordringer, både når det gjelder organisatoriske, pedagogiske og ressursrelaterte forhold. Funn i min undersøkelse indikerer at tilgang til andre læringsarenaer enn klasserommet, økt lærertetthet, et oppdatert læreverk og økt kompetanse, knyttet opp mot både generell og spesielt tilpasset opplæring i form av spesialundervisning, sees som viktige forutsetninger for å lykkes med en tilpasset opplæring. Informantenes utsagn tyder på at det er en ubalanse mellom læreplanens krav og føringer og det som er realistisk gjennomførbart ut fra forholdene i dagens skole. Informantenes utsagn tyder på at de gjør så godt de kan innenfor de gjeldende rammebetingelser, men opplever at de som enkeltpersoner har liten mulighet til å påvirke de ytre rammebetingelsene i skolen. Når informantene viser til at de under andre og bedre ressursforhold, ville ha lagt opp til større variasjon i undervisningen, indikerer funnene at skolens rammebetingelser i for stor grad begrenser deres handlingsrom på dette området.

6.1.6. Tilpasset opplæring i praksis

-“ Vi må alltid vite, det nytter ikke bare å tro” (informant)

Tilpasset opplæring er et overordnet og omfattende begrep, som betegner et variert opplæringstilbud som omfatter alle elever og all opplæring. Tilpasset opplæring er således en måte å forstå undervisning på. Ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) er praktisering av tilpasset opplæring situasjonsavhengig, og må følgelig vurderes ut fra den enkelte læringskontekst (ibid.: 76). Uten at det foreligger noen formelle eller lokale retningslinjer for operasjonalisering av prinsippet i praksis, blir ansvaret for systematisk planlegging, gjennomføring og evaluering, lagt til den enkelte lærer. Når det gjelder undervisningen, ligger lærernes utfordring i en systematisk planlegging og gjennomføring av en kollektiv og individuell differensiert tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet.

I følge sosiokulturelle perspektiver forutsetter læring et godt kjennskap til den enkelte elevs erfaringer, læringsforutsetninger og behov. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone gir et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. Basert på et godt kjennskap til elevens mestrings- og

læringspotensial må tilpasninger tilrettelegges innenfor øvre grense av elevens læringspotensial. Funn i min undersøkelse tyder på at kartlegging, både *av* og *for* læring, sees som en forutsetning for tilpasset opplæring. Her finner vi klare paralleller til sosiokulturelle perspektivers vektlegging av dynamisk testing. Dynamisk testing gir god innsikt i elevens kompetanse og potensielle lærings- og utviklingsmuligheter, samtidig som det avdekker hvilke tiltak som trengs for at elevene skal få realisert sitt utviklingspotensial. Betydningen av realistiske og oppnåelige mål basert på den enkeltes forutsetninger og behov, blir understreket av alle informantene. Tre av informantene viser direkte til Vygotskys utviklingszone som en basis for tilpasningsprosessen.

I følge Vygotsky (Bråten 1996b) er dialogen mellom lærer og elev selve nøkkelen til læring. Det er lærerens ansvar å tilse at alle blir "dratt" fremover mot den ytre grensen av sitt utviklingspotensial, både gjennom individuelle og samarbeidsrelaterte elevaktiviteter. Mine funn indikerer at tilpasset opplæring i hovedsak er basert på tradisjonell formidling med vekt på varierte elevaktiviteter, både individuelt og i sammensatte grupper. Tilpasset opplæring basert på god kjennskap til elevenes forutsetninger og behov, understrekes av alle informantene. Ut fra Vygotskys læringssyn kan tradisjonell formidling, basert på god kjennskap til elevens tankegang og læringsforutsetninger, og med læreren som aktiv deltagende i læringsprosessen, være et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Mine funn kan tyde på at sosiokulturelle læringsperspektiver og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone, har oppslutning i skolen.

Det kan allikevel stilles spørsmål ved om tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp lar seg realisere ved ensidig tradisjonell formidlingspedagogikk. Tilpasset opplæring basert på elevens forutsetninger og behov er lite forenlig med ensidig bruk av formidlingspedagogikk. I følge Lillejord (2003) er det en klar tendens til at mye av undervisningen i skolen er basert på en lineær tenkning, uavhengig av hvilke kunnskapssyn og læringsteorier skolen bygger sin praksis på. Målrettet undervisning bygger på en stigende vanskelighetsgrad og en kronologisk rekkefølge, som vektlegger hva elevene innehar av kunnskap før og etter kunnskapsformidlingen. Læringsfokuset ligger her på progresjon (ibid.: 103). Bruk av tradisjonell lærerstyrt undervisning kan også sees som et utslag av lærernes behov for å kontrollere hva elevene lærer. Mye kunnskap både kan og må formidles. Lillejord stiller seg likevel spørrende til om lærerne har oversikt over hva elevene får med seg og på hvilken måte de tar til seg læring ved lærerstyrt undervisning. Valg av undervisningsstrategi må bygge på lærernes bevissthet og kjennskap til hvordan den enkelte elev lærer best. Funn i min undersøkelse tyder på at informantene er opptatt av at undervisningen må bygge på god kjennskap til elevens forutsetninger og behov. Mens en av informantenes utsagn tyder på en relativt ensidig bruk av tradisjonell lærerformidling, viser de fire andre til varierte undervisningsstrategier basert på elevens

forutsetninger og behov. To av informantene viser til systematisk bruk av alternative undervisningsstrategier. Allikevel er undervisningen i hovedsak basert på tradisjonell lærerformidling, der elevene jobber med det samme lærestoffet, tilpasset den enkelte, individuelt og i grupper. Sett i et læringsteoretisk perspektiv kan dette knyttes opp mot formidling og overføring av kunnskap. Når tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen er basert på et felles lærestoff, der læreren kontrollerer hva elevene skal lære og hvordan dette skal foregå, er dette gjerne basert på hva men forventer at flertallet av elevene skal kunne tilegne seg av kunnskap. Dette kan tyde på at kjennskap til og bruk av alternative undervisningsstrategier, med utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov, kan være et viktig satsningsområde i skolen. Mine funn indikerer at fysiske og økonomiske rammebetingelser og en relativt svak kollektiv læringskultur i skolen, er med på å opprettholde en lærerdominert formidlingskultur i skolen. Dette kan tyde på at forhold tilknyttet skolens rammebetingelser kan redusere læreres muligheter for realisering av tilpasset opplæring som overordnet prinsipp.

I følge det brede perspektivet på opplæring, Klafkis katedrale dannelsesperspektiv og sosiokulturelle perspektiver, er læring og individuell differensiering noe som skal foregå som en naturlig del av den ordinære undervisningen. Målet er at alle skal få realisert sitt lærings- og utviklingspotensial innenfor en felles læringskontekst. I teoridelen viser jeg til Skaalvik og Fosens (1995) beskrivelse av pedagogisk differensiering som den vanligste differensieringsmåten i skolen. De viser også til skillet mellom kvantitativ og kvalitativ differensiering, og påpeker at kvantitativ differensiering over tid gradvis vil gå over til kvalitativ differensiering og resultere i at forskjellen mellom elevene blir større, i stedet for intensjonen om det motsatte. Informantenes utsagn tyder på en systematisk bruk av pedagogisk differensiering innenfor den ordinære undervisningen. Alle informantene viser imidlertid til at de på tross av disse tiltakene opplever at flere av gråsoneelevne ikke når opp til kompetansemålene. Dette utløser behov for ekstra hjelp og støtte, som på grunn av ressursituasjonen kun kan etterkommes ved kompensatoriske tiltak utover den ordinære undervisningen. Denne formen for nivå-differensiering går i retning av spesialundervisning og kan sidestilles med det smale perspektivet på tilpasset opplæring, og kan relateres til Klafkis formale dannelsesperspektiv, der enkelte metoder og arbeidsmåter sees som mer funksjonelle enn andre.

I teorien viser jeg til Deweys aktivitetspedagogikk, der ny erkjennelse eller læring forutsetter at skolen tilrettelegger for læring som en forlengelse av elevens hverdagslæring. Praktiske og meningsskapende aktiviteter, undersøkelse, problemløsning og eksperimentering, basert på elevens egne erfaringer og i samarbeid med andre, vil kunne tilføre elevene nye erfaringer og gi elevene metodiske forutsetninger for senere selvkorrigerende.

Som tidligere nevnt tyder mine funn på at elevaktiviteten i klasserommet i stor grad er lærerstyrt, og at et differensiert, felles lærestoff, er grunnlaget for individuelle og samarbeidsrelatert aktiviteter. På den andre siden viser to av informantene til aktivitetspedagogikk som gode alternativ til tilpasset opplæring. Dette kan tyde på at noen lærere ser aktivitetspedagogikk som et godt egnet verktøy for tilpasset opplæring. Utover dette viser alle informantene til systematisk bruk av arbeidsplaner som et godt redskap for tilpasset opplæring. Dette kan tyde på at visse metoder sees som mer effektive og funksjonelle enn andre, for å tilpasse opplæringen. I følge Bachmann & Haug (2006) tilsier bruk av enkelte metoder, sett som mer effektive enn andre, et smalt perspektiv på tilpasset opplæring i tråd med Klafkis formale dannelsesperspektiv. Mine funn kan ut fra dette tyde på at tilpasset opplæring foregår som en kombinasjon av det brede og det smale perspektivet på tilpasset opplæring, noe som i følge Fylling (2008) gir et godt grunnlag for en variert undervisning i en mangfoldig skole.

6.2. Tilpasset opplæring og forhold i læringsmiljøet.

Kapittel 6.2. Følger opp mitt forskningsspørsmål: *Hvilke forhold i læringsmiljøet sees i følge lærerne som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring?* Her har jeg fokus på læringsmiljøets betydning for realisering av prinsippet i praksis. Teorigrunnlaget dette drøftes opp mot er det samme som i kap. 6.1.

6.2.1. Tilpasset opplæring og skolens læringsmiljø

–"vi må skape et godt læringsmiljø der alle lykkes og får utvikle seg, både faglig og sosialt, ut fra sine egne premisser".(informant)

I teorigrunnlaget viser jeg til Skaar, Viblemo & Skaalviks (2008) definisjon av skolens læringsmiljø som summen av de fysiske og sosiale forhold i skolen, bestående av den atmosfære, den sosiale interaksjonen, undervisningen og den veiledningen elevene møter i skolen. Videre viser jeg til sosiokulturelle læringsperspektiver og til Skaalvik & Skaalvik (2005) og Dale (2010), der skolens læringskultur og kontekst sees som avgjørende for fremming av helhetlig læring (Dyste 2001, Säljöö 2002). Dette understøttes av det brede perspektivet på tilpasset opplæring, der læringskontekstens kvalitet sees som avgjørende for å sikre alle elever en tilpasset opplæring, basert på den enkeltes forutsetninger og behov, innenfor rammen av fellesskapet (Bachmann & Haug 2006, Berg og Nes 2010, Haug og Bachmann 2007, Nordahl og Haustätter 2009, Støfring 2010). Videre viser jeg til Skaalvik & Skaalvik (2005) og Wenger (1998) som understreker læringsmiljøets betydning for elevens selvfølelse og selvbylde.

Funn i min undersøkelse kan tyde på at elevens læringsmiljø, av informantene, forstås som en kombinasjon av de sosiale og faglige forholdene i skolen. Informantenes utsagn tyder på at tilpasset

opplæring knyttes opp mot kvaliteten på læringsmiljøet, og at denne betraktes som avgjørende for å kunne fremme og opprettholde elevens læringsmotivasjon for faglig og sosial læring. Samtidig knyttes tilpasset opplæring opp mot forholdene i selve undervisningssituasjonen. Tilpasset opplæring forutsetter, i følge informantenes utsagn, variasjon og bredde i undervisningen. Informantenes utsagn tyder på at et tilpasset læringsmiljø, for dem, handler om å tilrettelegge opplæringen slik at alle opplever mestring og videreutvikling, både faglig og sosialt innenfor rammen av et inkluderende fellesskap.

I følge sosiokulturelle perspektiver er læring noe som foregår gjennom samhandling i en felles kontekst. I teorikapitlet beskrives Lave og Wengers læringsperspektiver, der læring anses som noe som oppstår og blir fremmet i samhandling og interaksjon mellom deltagerne i ulike sosiale praksisfellesskap. Med dette flyttes fokuset fra individet til forholdene i læringsfellesskapet. Skolens utfordringer består her i å tilrettelegge for et godt læringsfellesskap, der samhandling og felles aktiviteter blir vektlagt. Mine funn kan tyde på at læring, av informantene, vurderes som noe som foregår best i samhandling og dialog mellom elevene, innenfor rammen av fellesskapet. Samarbeid, generelt og samarbeid på tvers av faglig og sosialt nivå, blir beskrevet som en viktig del av tilpasset opplæring. Alle informantene legger vekt på betydningen av et samarbeid der mer kompetente elever kan assistere andre elever til å strekke seg lenger enn de ville klart ved egen hjelp. Her finner vi klare paralleller til de sosiokulturelle læringsperspektivers vektlegging av det kognitive elementet ved samarbeid med mer kompetente personer, og at dette kan bidra til å sikre optimal realisering av den enkeltes utviklings- og læringspotensial. Mine funn kan tyde på at informantene har et læringssyn som er forenlig med sosiokulturelle læringsperspektiver

Videre tyder mine funn på at trivsel og læring sees som to komplementære størrelser, som i interaksjon med hverandre fremmer ytterligere trivsel og læring. Dette kan indikere at tilpasset opplæring handler om langt mer enn faglige ferdigheter. Når informantene gir uttrykk for at et tilpasset læringsmiljø forutsetter et inkluderende læringsmiljø som grunnlag for både trivsel og læring, kan dette indikere at informantene ser individuell tilpasning, uavhengig av fellesskapets ramme, som en lite helhetlig tilpasset opplæring. Her finner vi klare likhetstrekk med Bachmann & Haug (2006) sin beskrivelse av det brede perspektivet på tilpasset opplæring som sidestilt med det vide perspektivet på inkludering, der det forutsettes at alle får tilrettelagt opplæring ut fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor rammen av fellesskapet. Mine funn tyder på at dette kan representere en utfordring når det gjelder elever med behov for tilpasset opplæring som spesialundervisning. Utfordringen skolen står overfor er, i følge informantene, å tilse at alle elevene i størst mulig grad får en helhetlig tilpasset opplæring innenfor rammen av et inkluderende fellesskap. Dette forutsetter at undervisningen blir planlagt gjennomført med tanke på alle elevene, også elever

med behov for spesialundervisning. Informantenes utsagn kan sees analogt til Bachmann & Haug (2006), Haug og Bachmann (2007, 2007c), Dyste (2007) og Strømstads (2004) beskrivelse av et godt læringsmiljø som kjennetegnes ved en god balanse mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet.

6.2.2. Tilpasset opplæring, læringsstrategi og ansvar for egen læring

–" Det er viktig at vi sammen med elevene, finner ut hvor de lærer best og at de får utvikle sin egen læringsstrategi" (informant)

Læringsplakaten presiser skolens ansvar for å stimulere til utvikling av egne læringsstrategier og økt elevmedvirkning i læringsprosessen (KD 2006:31). I kapittel 2 viser jeg at med bortfallet av en felles innholdskanon, representerer LK06 en ny læreplanrasjonalitet der skolen får økte muligheter for å tilrettelegge både innhold og metodikk ut fra elevenes erfaringer og preferanser (jf. Bachmann & Haug 2006, Ekeberg og Holmli 2005, Skaalvik & Skaalvik 2005, Sundli 2007, Aasen 2007). Her finner vi en sammenheng med Deweys aktivitetspedagogikk, der læring forutsetter erfaringsbasert elevaktivitet, som gir eleven ny erkjennelse og metodiske forutsetninger for å instruere seg selv i andre situasjoner. Mine funn tyder på at utvikling av den enkeltes mest funksjonelle læringsstrategi eller arbeidsmåte, tillegges stor vekt for å fremme et godt tilpasset læringsmiljø. Fire av informantene peker på utvikling av og bevissthet om den enkelte elevs mest funksjonelle læringsstrategi og mest effektive arbeidsmåter, som et viktig tiltak for at den enkelte skal kunne bidra aktivt i egen læreprosess, og i større grad kunne ta ansvar for egen læring. Samtidig tyder informantenes utsagn på at de opplever store forskjeller når det gjelder elevens evner og forutsetninger for å ta ansvar for og bidra til egen læring. Uttalelsen *"noen fyker avgårde ved egen hjelp, mens andre må ha tett oppfølging hele tiden"*, bekrefter dette. Elevenes ulike forutsetninger for å ta ansvar for egen læring kan knyttes opp mot forhold både i og utenfor skolen. Skolens oppgave er å legge til rette for at alle får realisert sitt læringspotensial, uavhengig av forutsetninger og behov. Med en differensiert tilpasset opplæring, basert på elevaktivitet og selvforvaltning, flyttes fokuset bort fra forholdene i læringsfellesskapet og mot individet. Dette vil kunne medvirke til en større avstand mellom elevene og gå på bekostning av elever med behov for tett oppfølging og støtte i læringsprosessen. Selv om noen elever evner å forvalte sin egen læring, er det ifølge Vygotsky (jf. kap. 3.5.1.) direkte uheldig å overlate læring til elevens egne metakognitive ferdigheter, da det er lærerens ansvar å sikre alle "drahjelp" for å kunne utnytte sitt læringspotensial. I kapittel viste jeg at Foros (2007) advarer mot at en ensretting av skolepolitikken, sammen med det økte arbeidspresset på lærerne, kan føre til at egenforvaltning og ansvar for egen læring blir løsningen på problemet. Dette kan føre til at intensjonen om tilpasset opplæring ender opp som "nye

utstøtningsmekanismer” (ibid). Bachmann & Haug (2006) drar paralleller mellom dagens fokus på ”å lære å lære”, der målet er at elevene ved å beherske enkelte metoder skal kunne tilegne seg kunnskap på egen hånd, og Deweys pragmatiske læringssyn og formelle dannelseteorier. Målet i dagens skole er i følge Bachmann & Haug (2006) og Raaen (2008) at elevene gjennom elevaktivitet og frie arbeidsmåter skal tilegne seg kunnskaper selv, med læreren som veileder. De ser denne utviklingen som en dreining fra material til formativ dannelse, analogt til den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at tilpasset opplæring i dagens skole er dominert av et individfokus realisert ved bruk av arbeidsplaner, selvteknologi og ansvar for egen læring (Klette 2007, Haug 2010).

6.2.3. Tilpasset opplæring og lærer - elevrelasjoner

”(...) et godt kjennskap og gode relasjoner mellom lærer og elev, er grunnleggende for tilpasset opplæring” (informant).

I teorien (jf. kap 3.6), viser jeg at lærer-elev-relasjonen og relasjonell og tydelig klasseledelse, er en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø. Videre vises det til tidligere forskning, som gir klare indikasjoner på at lærer- elevrelasjonen er en viktig forutsetning for elevens læringsmiljø.

Undersøkelser utført av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) viser klare sammenhenger mellom elevenes læring, gode lærer-elev-relasjoner og en undervisning preget av variasjon, struktur og åpenhet. Undersøkelsen viser også at gode lærer-elev-relasjoner bidrar til en bedre tilpasset opplæring, som best lar seg gjennomføre innenfor rammen av en felles undervisning.

Funn i min undersøkelse tyder på at kvaliteten på elevens læringsmiljø er avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring. Et godt tilpasset læringsmiljø forutsetter gode lærer-elev relasjoner. En god dialog og god samhandling mellom lærer og elev, er i følge informantens utsagn en forutsetning for å skape en god atmosfære med en god dialog og et godt samspill elevene imellom. Lærerens rolle som inspirator er i følge informantens utsagn den viktigste motivasjonsfaktoren for både faglig og sosial læring. Lærer-elevrelasjonen er også avgjørende for lærerens muligheter til å få innsikt i elevenes erfaringer, læringsforutsetninger og behov. Informantens utsagn knytter også kvaliteten på læringsmiljøet opp mot lærerens rolle som klasseleder. En god relasjonell klasseledelse forutsetter at læreren er tydelig i sine krav og forventninger til elevene, samtidig som disse forventningene må tilpasses klassens og den enkeltes forutsetninger og behov. God relasjonell klasseledelse knyttes opp mot lærerens kommunikasjonsferdigheter. Informantens understreking av lærerens kjennskap og relasjoner til elevene som grunnlag for en helhetlig tilpasset opplæring, kan sees i sammenheng med Vygotskys pedagogiske fokus på lærerens rolle som medierende hjelper og ”stillasbygger” mellom det elevene kan klare ved egen hjelp og det de kan klare ved hjelp av andre som kan mer (jfr. Kap.

3.5.1). I følge Vygotsky er dialogen mellom lærer og elev selve nøkkelen til læring. Ved gode relasjoner og god kjennskap til elevene, vil læreren ha god innsikt i hva elevene trenger av støtte og adekvate hjelpemidler for å kunne strekke seg optimalt.

6.2.4. Tilpasset opplæring og dannelse

–" det er viktig at den enkelte lærer mest mulig, men de må også kunne tilpasse seg til fellesskapet" (informant)

I teorien viser jeg til den humanistiske tankegang og dannelsesdiskurs, som fokuserer på at den enkelte kun kan realisere seg selv gjennom deltagelse i forpliktende fellesskap. Dette kan sees i tråd med Foros (2007) Dyste (2007) Bachmann & Haug (2006) og Raaens (2008) begrep om dannelse, beskrevet som en spenning mellom den enkeltes mulighet for personlig vekst og utvikling av evne til å kunne innordne seg et sosialt fellesskap. Denne tilnærmingen til dannelse gjenspeiles i Klafkis kategoriale dannelsesperspektiv. Dannelse sees som forståelsen av andre mennesker representert ved en umiddelbar tilstand som oppstår mellom det materiale (objektet) og det formale (subjektet). I følge Dyste (2007) forutsetter dette at skolen formidler både kunnskap og dannelse.

Mine funn tyder på at informantene ser dannelse som en tosidig utfordring, der skolens oppgave består i å se til at alle får tilegnet seg både faglige og sosiale ferdigheter. Dannelse blir i informantenes utsagn knyttet opp mot elevens evne til å innordne seg fellesskapet. Fire av informantenes utsagn tyder på at lærerens holdninger og holdningsarbeid, med utgangspunkt i visse allmenngyldige verdier, vurderes som en forutsetning for dannelse. Uttalelsen *"Alt vi voksne normaliserer, blir akseptert som normalt av ungene"* bekrefter dette. Informantenes utsagn kan tyde på at dannelse forutsetter både faglige og sosiale ferdigheter, ettersom faglige ferdigheter alene ikke fremmer dannelse. Uttalelser som *"Det nytter lite å være faglig sterk om en ikke kan samarbeide med andre"*, kan bekrefte dette. Evne til samarbeid blir sett som en viktig investering både for nåtiden og for elevens senere deltagelse i arbeids- og samfunns livet. Funn i min undersøkelse tyder på at dannelse sees som en kombinasjon av faglig og sosial kompetanse og tilpasningsevne. Et godt tilpasset læringsmiljø der alle får tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov, forutsetter i følge informantenes utsagn at alle blir sett, respektert og akseptert, og at de opplever å kunne delta aktivt og bidra positivt til fellesskapet. Mine funn indikerer et dannelsessyn som forutsetter både faglig og sosial kompetanse.

På tross av generelle tilpasninger og individuelle differensieringer innenfor rammen av fellesskapet, tyder mine funn på at det er flere av gråsoneelevne som ikke når opp til kompetansemålene. Disse har behov for hjelp og støtte utover det en lærer alene kan imøtekomme. Informantene gir uttrykk for at dette kan føre til en opplevelse av å ikke strekke til som lærer. Opplevelsen av ikke å strekke til

fører til frustrasjon og usikkerhet over sin egen rolle som lærer. De stadig nye oppgavene som er blitt tillagt lærerne, fører til et økt behov både når det gjelder kompetanse og menneskelige, fysiske og materielle ressurser. Mine funn indikerer at det å realisere et godt læringsmiljø for alle, basert på læreplanens krav til at alle skal inneha de samme ferdigheter til samme tid, sees mer som en utopi enn som realiserbart mål i dagens skole. Et godt læringsmiljø for alle stiller ifølge informantene krav til en felles forståelse og holdning til tilpasset opplæring, som grunnlag for en plattform for helhetlig tilpasset opplæring i praksis. Et godt læringsmiljø som sikrer alle en helhetlig tilpasset opplæring er lite realiserbart med en lærer alene. Informantenes utsagn tyder på at muligheten for å tilrettelegge for et godt tilpasset læringsmiljø for alle, i stor grad styres av de gjeldende rammebetingelser. Med en lærer i store og sammensatte læringsgrupper, der kravet er at alle skal inneha de samme ferdigheter til samme tid, vil flere av gråsoneelevne ha behov for ekstra hjelp og støtte realisert ved kompensatoriske tiltak utover det som kan tilbys innenfor den ordinære undervisningen. Fire av informantenes utsagn tyder på at en fleksibel bruk av ekstraressursen i større grad vil kunne bidra til å sikre elever med spesialundervisning en helhetlig opplæring. Samtidig vil dette kunne øke kvaliteten i den ordinære undervisningen, ved at " *det drypper litt på alle*" og flere elever som har behov for ekstra hjelp og støtte kan bli " *innhentet*".

Fylling (2008) viser til hvordan en slik bruk av ekstraressursen kan ha ulike hensikter. Dersom denne ressursen knyttes opp mot et helhetlig læringsopplegg for enkeltelever med juridisk rett til spesialundervisning, identifiseres denne ressursen som elevenes ressurs. I motsatt fall, der ekstraressursen blir brukt som erstatning for manglende lærertetthet, ser det ut til at ekstraressursen blir vurdert som lærerens ressurs, som kan anvendes ut fra dennes behov og interesser. En slik bruk av ekstraressursen kan i følge Fylling gå utover rettsikkerheten til elever med spesialundervisning. Når behovet for hjelp og støtte er større enn det en lærer alene kan imøtekomme, kan en fleksibel bruk av ekstraressursen oppleves som den eneste muligheten læreren har for å oppfylle kravene om realisering av tilpasset opplæring for alle elevene. Dette kan i ytterste konsekvens bety at ressursforholdene i skolen kan gå på bekostning av enkeltelevers rettsikkerhet, samtidig som det medvirker til at flere elever blir definert med behov for spesialundervisning.

6.3. Tilpasset opplæring og overgangen fra L97 til LK06

Kapittel 6.3 følger opp mitt forskningsspørsmål 3: Hvilke endringsbetingelser opplever lærerne, overgangen fra L97 til LK067 representerer i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring? Overgangen fra L97 til LK06, har medført endringer i læreplanens krav og forventninger til tilpasset opplæring. Her er det interessant å drøfte om overgangen får konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring blir realisert i praksis. Fokuset her, ligger på hvilke endringssignaler informantene opplever

overgangen gir og hvilke konsekvenser disse endringssignalene får for operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis. Å se prinsippet om tilpasset opplæring i et retrospektivt perspektiv kan bidra til å belyse og tydeliggjøre dagens forhold.

6.3.1. Fra fellesskap til individ

- "Kunnskapsløftet gir tydelige signaler om at vi skal prioritere den enkelte fremfor fellesskapet. Det handler bare om det faglige, det sosiale teller liksom ikke lenger"-.
(informant)

I kapittel 2.3 viser jeg at overgangen fra L97 til LK06 er knyttet opp mot intensjonen om å sikre alle de samme muligheter til å tilegne seg innholdet i undervisningen og utvikle sine evner og talent. Det legges opp til at dette skal gjennomføres ved å skape kultur for læring, med tydelige kompetansemål og økt vekt på grunnleggende ferdigheter i skolen. Mine funn kan indikere at denne overgangen, med økt fokus på målstyring, har bidratt til en økt bevissthet i forhold til hva som skal læres og på hvordan dette kan gjøres i praksis. Funnene gir indikasjoner på at reformen har bidratt til økt målstyringsfokus og til en mer målrettet undervisning. En målrettet undervisning er viktig uansett hvilket læringssyn man anvender.

Den uttalte intensjonen med LK06, er at tilpasset opplæring skal bidra til at flere elever skal ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. På tross av dette har jeg i kapittel 2.3, med henvisning til blant annet Berg og Nes (2007), Sundli (2007), Bachmann og Haug (2006) og Foros (2007), vist at flere forskere hevder at flere forhold ved reformen trekker i motsatt retning av denne intensjonen. Det hevdes at økt fokus på individrelaterte instrumentelle ferdigheter, går på bekostning av dannelsingsaspektet og representerer en dreining fra et fellesskapsfokus mot et ensidig individfokus. Det hevdes videre at bortfallet av felles lærestoff, erstattet av økt fokus på grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og elevresultater representerer et brudd med det tidligere idealet om likhet og likeverd.

Mine funn kan tyde på lærerne, sett ut fra sin hverdag og på tross av intensjonen om at flest mulig skal ha nytte av ordinær undervisning, oppfatter at overgangen representerer en tydelig dreining i retning av økt fokus på individrettet opplæring. Mens tilpasset opplæring under L97 fokuserte på samarbeid og prosjektarbeid, oppfatter de at LK06 gir klare signaler om en individrettet tilpasset opplæring, der målet er vekst og utvikling for den enkelte (jfr.kap.5.4.1). Mine funn indikerer også at lærerne oppfatter at det her ligger motstridende signaler. Utsagn som indikerer at de mellommenneskelige verdiene er kommet helt i skyggen av fokuset på faglige ferdigheter og kompetansemål, at Kunnskapsløftet gir klare føringer om en individbasert tilpasset opplæring med et

ensidig fokus på faglige ferdigheter og der målet er at alle elevene skal nå kompetansemålene og få frem de sterke elevene, tyder på at de oppfatter slike motstridende signaler.

6.3.2 Tilpasset opplæring og balansen mellom individ og fellesskap

-” (...)dette er i hvert fall blitt mye vanskeligere nå, etter at Kunnskapsløftet kom”-(informant)

Læreplanen skal representere en felles referanseramme for et mangfold av aktiviteter og arbeidsmåter, som ivaretar både en teoretisk og en praktisk tilnærming til læring. Dette blir sett som en forutsetning for å kunne fremme et likeverdig skoletilbud som balanserer skolens og elevmangfoldet verdier (Bjørnsrud 2009: 98-99). I kapittel 2.3 viser jeg til at overgangen fra L97 til LK06, kan ha forsterket utfordringen med å balansere mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet. Her vises det til blant andre Imsen (2006), som hevder at dagens skole står overfor en utfordring, ved at skolen på den ene side har en læreplan som stiller krav til individbasert tilpasset opplæring, samtidig som det forventes at skolen skal fremme og opprettholde et godt innhold i fellesskapets fellesarena. I mitt teorikapittel viser jeg at Dyste (2007), blant flere, kommenterer utfordringen med å balansere mellom disse verdiene og hevder at dette dilemmaet er forsterket ved at LK06 har et økt fokus på individuell tilpasset opplæring (jfr. kap.3.2). Videre viser jeg her til Nilsen(2008), som hevder at definerte kompetansemål ikke er forenlig med en tilpasset opplæring basert på den enkeltes forutsetninger og behov.

Informantenes utsagn bekrefter at utfordringen med å balansere mellom hensynet til den enkelte og å ivareta fellesskapets interesse, er blitt ytterligere markert ved overgangen til LK06. Å både tilse at den enkelte når de definerte kompetansemålene, uavhengig av sine egne forutsetninger og behov, samtidig som de skal fremme og ivareta et godt læringsfellesskap, blir uttrykt som en nærmest umulig oppgave. Jeg har tidligere vist til funn i undersøkelsen som viser at informantene ser trivsel og læring som to komplementære størrelser, som gjensidig forsterker hverandre i forhold til å skape læringsmotivasjon og læringsutbytte. Når mine funn samtidig indikerer at økt individfokus kan gå på bekostning av det sosiale fellesskapet, kan dette bety at en vesentlig faktor for trivsel og dermed læring, er svekket. Spesielt vil dette kunne angå de elever som har sine sterke sider på andre områder enn det teoretiske, der det sosiale fellesskapet er en viktig forutsetning for deres læringsmotivasjon og læringsutbytte.

Mine funn indikerer at overgangen til LK06, har bidratt til en undervisning som i stor grad blir styrt av fokuset på kompetansemål og elevresultater. Dette er noe som i seg selv medvirker til et økt individfokus i opplæringen. Informantenes utsagn tyder på at kravet om at alle skal nå de samme kompetansemålene, uavhengig av den enkeltes forutsetninger og behov, kan bidra til at flere av gråsoneelevne kan få behov for spesialundervisning. Dette knytter de opp mot at målene fremstår

som urealistiske for flere i denne elevgruppen og at disse, på tross av generell tilpasset opplæring, ikke når opp til kompetansemålene. I teorikapitlet viser jeg til Buli - Holmberg og Ekeberg (2009) som påpeker dilemmaet som oppstår når elever opplever å falle utenfor, på tross av differensiering. Her viser både Ekeberg og Buli - Holmberg (2004) og Buli- Holmberg og Ekeberg (2009), til at generell tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, ikke alltid er tilstrekkelig for å sikre alle den individuelle tilpasningen de har behov for, og at dette kan føre til at noen faller utenfor. Da det ikke finnes andre handlingsalternativer for lærerne, blir spesialundervisningen gjerne det eneste alternativet. Her vises det videre til Fylling (2007) og Haustätter (2009), som skisserer hvordan det økte individfokus i LK06 på den ene siden gir bedre kjennskap til elevens læringsforutsetninger, og slik avdekker enkelte elevers behov for spesielle tilrettelegginger. På den andre siden kan dette føre til økt tilsig til spesialundervisningen fordi dette ofte er det eneste tiltaket lærerne har tilgang til (ibid).

Mine funn kan med dette indikere at økt fokus på kompetansemål og elevresultater i LK06, kan være en av årsakene til økningen i omfanget av spesialundervisning etter implementering av LK06. Dette samsvarer også med tidligere forskning som viser at omfanget av elever med spesialundervisning er økende etter implementering av LK06 (jfr. kapittel 1.3).

6.3.3 Bare målbare ferdigheter

"(...) de praktisk/estetiske fagene er blitt nedgradert, de har liksom ingen verdi lenger"-
(informant)

I teorien vises jeg til Bjørnsrud (2009) der han vektlegger at et likeverdig skoletilbud som balanserer skolens og elevmangfoldet verdier, forutsetter en læreplan som representerer en felles referanseramme for et mangfold av aktiviteter og arbeidsmåter, der både en teoretisk og en praktisk tilnærming til læring blir ivaretatt. Samtidig henviser jeg her (jf.kap.2.3) til Foros (2007) og Haraldsen (2007), som hevder at det gjennom økt fokus på teoretisk målbare ferdigheter, foregår en nedprioritering av ikke målbar kunnskap, som medvirker til en nedprioritering av det kulturelle og estetiske dannelsesperspektivet i skolen.

Mine funn indikerer at overgangen til LK06 har medført en slik nedprioritering av ikke målbare ferdigheter. Informantenes utsagn, tyder på at det økte fokuset på målbare ferdigheter i læreplanen, har gått på bekostning både av de praktiske og de estetiske fagområdene i skolen. Utsagnene tyder også på at dette er fagområder som ikke lenger blir tillagt noen verdi, da de ikke er målbare. Utsagnet (...) *ingen vil ha de fagene lenger, de har ingen verdi*", illustrerer denne oppfatningen. I følge informantenes utsagn var dette fagområder som tidligere ble likestilt med de teoretisk baserte fagene, mens de med LK06 har mistet sin verdi. Informantenes utsagn tyder på at denne nedprioriteringen av praktiske og estetiske fag, går på bekostning av en variert og god kvalitativ på

undervisning, samtidig som de understreker at dette reduserer elevenes læringsmuligheter. Når de samtidig opplever at dette går på bekostning av elever som har sin styrke på andre områder enn det teoretiske, og forringer denne elevgruppas muligheter for en tilpasset opplæring basert på sine sterke sider, kan dette føre til en større avstand mellom elever.

Mine funn kan, ut fra dette, tyde på at læreplanen LK06 gir signaler som kan føre til en praksis som gir større forskjeller mellom elever, i stedet for hensikten om det motsatte. Samtidig kan man ut fra dette stille seg spørrende til om dette er i tråd med målet om en opplæring som fremmer og ivaretar elevmangfoldet som en positiv verdi i læringsfellesskapet. Dette signaliserer et behov for diskusjoner og refleksjoner om hva elevene skal lære og hvordan det skal tilrettelegges for denne læringen.

6.3.4. Tilpasset opplæring, kompetansemål og elevresultater

- *"De felles kompetansemålene og Nasjonale prøver styrer mye av undervisningen"* -.

(informant)

Et av forholdene som ble underlagt kritikk ved evalueringen av L97, var at det hadde utviklet seg en standard for undervisningen som var tilpasset gjennomsnittselevne. Når informantens uttalelser tyder på at dagens undervisning i stor grad styres av elevresultater og kompetansemål som stiller krav til at alle elevenes skal inneha av ferdigheter til samme tid, tyder dette på at læreplandokumentene definerer en ny standard for hva som forventes av den enkelte elev, uavhengig av forutsetninger og behov. I følge informantens utsagn er denne standarden tilpasset gjennomsnittet i elevgruppen. Mens standarden i L97 var basert på et felles lærestoff og formulert som forventninger til elevenes kunnskap, stilles det LK06, krav til hva alle elevene skal inneha av ferdigheter til samme tid. Dette kan tyde på at læreplanen for fag representerer en ny standard for hva som forventes av alle elevene, basert på Nasjonale prøver og kompetansemål som er tilpasset gjennomsnittselevne. Uttalelsen: *"det krever mye mer ressurser for å tilpasse og følge opp gråsoneelevne og de som har behov for spesialundervisning, enn de som er sterke både faglig og sosial"*, kan bekrefte dette. Når intensjonen med tilpasset opplæring er at alle skal nå de samme kompetansemålene til samme tid, samtidig som kartleggingsresultatene ved Nasjonale prøver er et anvendt kvalitetskriterium på undervisningen, vil dette kunne føre til en dreining mot en individbasert tilpasset opplæring, i tråd med det smale perspektivet, der det handler om å finne de mest effektive arbeidsmåter eller strategier for best mulige elevresultat ved Nasjonale prøver. Uttalelser som: *Vi tilpasser til de svake og de sterke elevene, slik at vi skal gjøre det best mulig på Nasjonale prøver"*, kan bekrefte dette.

I teorikapitlet viser jeg til Haug og Bachmanns (2007), Germetens (2009) og Nilsens (2008) omtale av læreplanens fagplaner. De hevder at fagplanene, ved å definere hvilke ferdigheter elevene skal

inneha til samme tid, gir inntak til en forståelse av at lærerne, ut fra en faglig definert standard, har fått frihet til å tilpasse opplæringen slik at alle, trinnvis, når de felles kompetansemålene til samme tid. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvilke vilkår som legges til grunn for skolens realisering av prinsippet og hvilke muligheter skolen har for å imøtekomme disse motstridende kravene, samtidig med at man skal ivareta kravet om en tilpasset opplæring basert på den enkeltes forutsetninger og behov. Når skolen med grunnlag i fellesskapet skal fremme og ivareta den demokratiske fellestanken i enhetsskolen og samtidig skal sikre individuelle tilpasninger ut fra gitte mål, reflekterer dette en økt spenning mellom hensynet til individet og fellesskapet. I teoridelen finner vi at dette dilemmaet blir påpekt av flere (Berg og Nes 2007, Foros: 2007, Imsen 2006, Thuen 2010) Informantenes utsagn tyder på at undervisningen i stor grad blir styrt av definerte individuelle kompetansemål og elevresultater i Nasjonale prøver. Dette er, dette slik jeg ser det, lite forenlig med sosiokulturelle læringsperspektiver, der det handler om å differensiere opplæringen ut fra den enkeltes forutsetninger, erfaringer og behov. Definerte kompetansemål, representerer en fasit, eller en standard, som avspeiler et læringssyn som fokuserer på en før - og etter - tilstand og slik kan sees analogt til et lineært læringsperspektiv. Dette understøttes av Nilsen (2008) som hevder at en tilpasset opplæring basert på definerte kompetansemål, ikke er forenlig med en sosiokulturell tilnærming til læring. Dette kan tyde på at læreplanen LK06 gir signaler som avspeiler flere læringssyn, som kan stå som motsetninger til hverandre i praksis. Uttalelsen: *"Kunnskapsløftet signaliserer at vi skal tilpasse mot den enkelte elev" og " gir klare signaler om at vi skal drive tradisjonell (...), lærerstyrt undervisning"*, kan bekrefte dette.

6.3.5 Tilpasset opplæring i Lk06, et "instrumentalistisk mistak"?

- " de mellommenneskelige verdiene er kommet helt i skyggen av fokuset på de teoretiske ferdighetene og kompetansemålene" -(informant)

I teorikapitlet (jfr. kap.3.1.2) finner vi at Haug og Bachmann (2007) med bakgrunn i Bachmann og Sivesund (2006), påpeker at en mål- og resultatstyrt undervisning kan gå på bekostning av elevenes forståelse og variasjon av undervisning til fordel for metoder og strategier som fremstår som effektive for økt måloppnåelse og økte elevresultater. Et slikt læringssyn avspeiler i følge Bachman og Haug (2006) et smalt perspektiv på tilpasset opplæring. Med henvisninger til Skjervheims (1992) definisjon av et læringssyn som reduserer undervisning til tekniske handlinger som går på bekostning av menneskelige og mellommenneskelige forhold som et *"instrumentalistisk mistak"*, hevder de, blant flere, at Kunnskapsløftets målstyrings – og resultatfokus avspeiler et instrumentelt læringssyn. Dale m.fl. (2005), ser imidlertid det økte fokuset på grunnleggende ferdigheter i et dannelsesperspektiv, og hevder at dette er en viktig investering for å sikre alle elever like muligheter

til å kunne bidra til utviklingen av et demokratisk samfunn. Jeg har tidligere (jf. kap 6.2.5) vist til informantenes dannelsessyn, der de i tråd med Dyste (2007) understreker skolens tosidige utfordring med å fremme både faglig kunnskap og dannelse. Sett i forhold til mine funn, som indikerer at tilpasset opplæring i LK06, i stor grad er knyttet opp mot faglige ferdigheter, kompetansemål og elevresultater, kan dette indikere et læringssyn som ikke er i tråd med informantenes læringssyn. Uttalelser som: " (...) *vi skaper individualister om vi følger opp dette*", og "*Det er de som er teoretisk sterke som blir prioritert i dag*", kan bekrefte dette. Mine funn tyder på at økt resultatfokus gjennom Nasjonale prøver fører til konkurranselignende tilstander både innad og mellom skoler. Ut fra dette kan det være grunn til å stille seg spørrende til om dagens skole er på veg fra å være en allmenndannende skole, til en konkurransearena der det handler mer om gode resultater enn om elevenes læring og forståelse.

6.4. Tilpasset opplæring og forholdet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen

Dette kapitlet tar utgangspunkt i mitt 4. forskningsspørsmål: *Hvordan virker prinsippet om tilpasset opplæring, i følge lærerne, inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?*

Dette forskningsspørsmålet kommer som en naturlig utledning av problemstillingen. Her vil jeg drøfte mine funn i forhold til at tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp, omfatter både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Nilsens modell (2004) for tilpasset opplæring som overordnet prinsipp gir et godt grunnlag for drøfting og refleksjoner av mine funn.

6.4.1 Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

- "*Disse begrepene går over i hverandre*"-(informant)

I Kunnskapsløftet presiseres det at alle elever skal gis de samme muligheter "*til å utvikle sine evner og talent*" (KD 2006:31). Samtidig understrekes det at: "*Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen*" (KD 2006:33). Læreplanverket (KD 2006) omtaler spesialundervisning som et nødvendig tiltak dersom det er "*behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen.*"(s.34). I teorikapitlet (jf. kap 3.1.1) finner vi at Nilsen (2008) hevder at dette læringssynet, der vanskene blir tillagt elevene i stedet for forholdene i læringsmiljøet, kan medføre at flere av gråsoneelevene, blir tillagt egenskaper identifisert som individuelle behov for spesialundervisning, uavhengig av forholdene i opplæringen.

I teorien viser jeg også til Sven Nilsens modell (jf. fig 2 kap.3.1.1.), som gir en god ramme for tilpasset opplæring som et prinsipp som omfatter all opplæring og alle elevers rett til opplæring tilrettelagt ut

fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor rammen av et inkluderende fellesskap. Dette innebærer at skolen må planlegge, organisere og tilpasse innhold og arbeidsmåter med tanke på at alle skal kunne delta i fellesskapet. Med dette er skolen tillagt en tosidig oppgave for å realisere tilpasset opplæring både som generelle og spesielle tilpasninger, innenfor rammen av fellesskapet. Nilsen (2008) understreker at når tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som også skal inkludere spesialundervisningen, er dette ikke ensbetydende med at all tilpasset opplæring kan defineres som spesialundervisning. Videre vises det til at mens tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære undervisningen, og slik avhenger av undervisningens kvalitet og elevens evne til å nyttiggjøre seg denne, er spesialundervisningen definert som en juridisk rett for elever med behov for tiltak utover rammen av den ordinære undervisningen for å ha nytte av opplæringen. Her vises det til Solli (2004) som relaterer omfanget av spesialundervisningen til lærernes kjennskap til elevens behov, skolens kultur, tradisjoner og kompetanse for individuell tilpasning (jf. kap.3.1.1).

Mine funn viser at informantene opplever at det går et skille mellom de elever som kan løftes opp ved tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen, og de som har behov for noe annet utover den denne. Når det gjelder den ordinære tilpasningen viser informantenes utsagn til at dette avhenger av kvaliteten på undervisningen i samspill med elevens evne til å nyttiggjøre seg denne. Samtidig finner jeg at dette skillet oppleves som diffust og vanskelig å opprettholde i praksis, da det er flere som har behov for denne typen undervisning uten at de har rett til spesialundervisning. Dette er i samsvar med Lillejords beskrivelse av at grensen mellom "gråsoneelevens" behov for hjelp og støtte og hva som kvalifiserer til spesialundervisning, er uklar og flytende (jf. kap.3.1.1).

Informantenes utsagn tyder på at dette skillet er blitt vanskeligere å definere og praktisere med overgangen til LK06 og det økte fokuset på individrelaterte ferdigheter, kompetansemål og elevresultater. På tross av tilpasset opplæring, er det mange elever som ikke når opp til kompetansemålene og får behov for tiltak utenfor den ordinære undervisningen for å kunne nå kompetansemålene. I teorien viser jeg til Ekeberg og Holmberg (2004), Holmberg og Ekeberg (2009) og Nordahl og Haustätter (2009), som påpeker dilemmaet som oppstår når elever på tross av generell tilpasset opplæring opplever å falle utenfor, og i mangel på retningslinjer og alternativer blir definert med behov for spesialundervisning (jf. kap. 3.1.1). Dette kan tyde på at tilpasset opplæring, under andre forhold, ville kunne bidratt til at flere elever ble innhentet innenfor den ordinære undervisningen. Jeg har tidligere (jf. kap. 6.1.4) redegjort ytterligere for det dilemmaet som kan oppstå når elever ikke når opp til kompetansemålene på tross av tilpasset opplæring.

6.4.2. Tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen

- *"Vi varierer undervisningen mer nå og dette fører til at noen av gråsoneelevne blir løftet opp"*-(informant)

I kapittel 2.2 viser jeg til Kvalitetsutvalgets forslag om å fjerne retten til spesialundervisning for å styrke retten til tilpasset opplæring. Dette ble her begrunnet i faren for at enkeltelevers behov og juridiske rettigheter for spesielt tilrettelagte læringsopplegg, ikke ble ivaretatt innenfor rammen av den ordinære tilpassede opplæringen. Funn i min undersøkelse kan tyde på at det økte fokuset på individuell tilpasset opplæring, har ført til større variasjon i undervisningen. Informantenes utsagn tyder på at økt variasjon i undervisningen gir et bedre utgangspunkt i møte med elevgruppens mangfold. På tross av dette, tyder mine funn på at tilpasset opplæring ikke kan erstatte behovet for spesialundervisning. Uttalelser som: *"Jeg tror vi kan løfte opp noen av de elevene som ligger i gråsonen, ved å gi god tilpasset opplæring, men det vil ikke kunne erstatte behovet for spesialundervisning"*, og: *"Ikke alle har nytte av å delta i den vanlige undervisningen, ikke hele tiden i hvert fall, selv om vi tilpasser aldri så mye"*, bekrefter dette.

Funn i min undersøkelse kan tyde på at den juridiske retten til spesialundervisning, fortsatt har sin berettigede plass i skolen. Informantenes utsagn tyder på at dagens skole ikke er i stand til å ivareta disse elevens behov innenfor den ordinære tilpassede opplæringen. Variasjonen mellom elever med rett til spesialundervisning er store, dette er ikke en ensartet gruppe. Noen elever kan delta i den ordinære undervisningen på enkelte områder, mens de har behov for individuelle tilrettelegginger utover den ordinære undervisningen på andre områder. Hovedsaken er, i følge informantene, at det legges til rette for at alle, så langt de har nytte av det, får et helhetlig læringsopplegg knyttet opp mot fellesskapet. Dette stiller krav til tilstrekkelige voksenressurser med god relasjonskompetanse, et godt samarbeid mellom voksne med en felles holdning til betydningen av spesialundervisning realisert som en helhetlig opplæring.

6.4.3. Tilpasset opplæring som tidlig innsats

- *"det koster mye mer både for den enkelte eleven og samfunnet for øvrig, (...) å sette inn tiltak med en gang, i stedet for å reparere, slik vi gjør nå"*-(informant)

I kap.2.2. viser jeg til *Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) "... og ingen sto igjen"*, der betydningen av tilpasset opplæring i et livslangt perspektiv, med særlig vekt på tidlig innsats for å rette på feilutvikling understrekes. Videre viser jeg til opplæringsloven § 1-3 der prinsippet om tidlig innsats blir stadfestet som et grunnleggende prinsipp sett i kombinasjon til prinsippet om tilpasset opplæring. Disse to prinsippene retter seg i følge St. meld 18: *"Læring og fellesskap"* 2010 – 2011, direkte mot elever med svake ferdigheter.

Funn i min undersøkelse tyder på at tidlig intervensjon vurderes som en viktig betingelse for tilpasset opplæring. Fire av informantene understreker at tilpasset opplæring som tidlig innsats, er et viktig forebyggende tiltak for å forebygge og hindre eskalering av avdekkede vansker hos elevene, både når det gjelder faglige og sosiale behov. Informantenes utsagn, tyder på at de opplever skolen som preget av "en vente og se holdning", der elever først får den hjelp og støtte de trenger, når vanskene har utviklet seg og kan identifiseres som behov for spesialundervisning. Flertallet av informantene ser manglende satsning på tidlig intervensjon som en av årsakene til at flere gråsoneelever blir rekruttert til spesialundervisningen. I følge informantenes utsagn, fører økte kartleggingsrutiner til avdekking av flere elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Uten at det blir satt inn ekstra ressurser, forsterkes disse problemene og kan ende opp med behov for spesialundervisning. I følge informantenes utsagn, forutsetter tidlig innsats god lærerkompetanse. Flere av informantene understreker behovet for spesialpedagogisk kompetanse som en del av den ordinære tilpasningen. Økt vekt på tidlig innsats vil, i følge informantenes utsagn, redusere behovet for spesialundervisning, og slik være en viktig investering både for elevene dette angår, samtidig som det samfunnsmessig er mer lønnsomt sett i forhold til kostnadene ved å "reparere" i etterkant. Mine funn kan indikere, at selv om prinsippet om tidlig intervensjon er understreket fra nasjonalt hold, har dette ikke ført til de forventede endringer og forbedringer i skolen. Funn i min undersøkelse kan indikere at en økt satsning på tilpasset opplæring som tidlig intervensjon, kan bidra til at flere elever kan få nytte av å delta i den ordinære undervisningen.

6.4.4. Tilpasset opplæring og forhold i spesialundervisningen

- " Det handler å samarbeide og bruke ressursene (...) fleksibelt", slik at flest mulig lykkes i den vanlige undervisningen, i stedet for å bruke ressursene på ta dem ut hele tiden".-(informant)

Det økte omfanget av spesialundervisningen, kan i følge St. meld 18: *Læring og fellesskap* (2010 – 2011), sees både som en positiv utvikling i retning av at elevens rettigheter tas mer på alvor, samtidig som dette kan indikere at spesialundervisningen i større grad kan virke som en utstøtingsmekanisme for å gjøre den ordinære opplæringen mer homogen. De store forskjellene i omfanget av spesialundervisning kommunene imellom knyttes opp mot ulike erfaringer og tradisjoner i skolene lokalt (ibid: 68).

Mine funn kan understøtte dette. Med økt vekt på kartlegging og et bedre kjennskap til elevene, avdekkes flere elever som ikke har nytte av å delta i den ordinære undervisningen. Jeg har tidligere vist til informantens utsagn vedrørende den usikkerhet de opplever når elever ikke rekker opp til kompetansemålene på tross av generell tilpasset opplæring. Det å henvise elever til Pedagogisk Psykologisk tjeneste, kan bidra til å sikre at eleven får et læringsopplegg som samsvarer med den

enkeltes behov. Samtidig tyder informantenes utsagn på at elever med behov spesialundervisning, ikke kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen, slik denne er organisert i dag.

Spesialundervisning tilrettelagt som en helhetlig opplæring, forutsetter økte ressurser og et godt samarbeid mellom kompetente lærere eller spesialpedagoger, både i spesialundervisningen og innenfor den ordinære undervisningen. Mine funn tyder på at under andre og mer optimale forhold, ville flere av elevene med behov for spesialundervisning, i større grad kunne ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen.

Flere av lærerne beskriver den økende bruken av ufaglært arbeidskraft i spesialundervisningen som en utfordring i denne sammenheng. Samtidig viser informantenes utsagn at det økte presset på elevresultater ved Nasjonale prøver, kan føre til en undervisning som går på bekostning av elevers reelle tilpasningsbehov og forståelse. Dette fører videre til at flere gråsoneelever får behov for ekstra hjelp i form av kompensatoriske tiltak utenfor den ordinære undervisningen. I denne sammenheng kan det tyde på at spesialundervisningen, kan framstå som en utskillingsmekanisme for en mer homogen læringsgruppe.

I følge mine funn, er forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning også styrt av andre mekanismer enn økonomiske rammebetingelser. Fire av de fem informantens utsagn, viser at de mener tilpasset opplæring også handler om å tenke alternativt og bryte med etablerte rutiner og tradisjoner, både når det gjelder organisering og bruk av ressursene. En felles tilnærming og forståelse av tilpasset opplæring som grunnlag for en helhetlig realisering av prinsippet i praksis, der skolens kompetanse forvaltes fleksibelt, kan i følge disse informantene bidra til å redusere det økte tilsiget til spesialundervisningen. Mine funn kan indikere at forhold knyttet opp mot kultur og tradisjoner både når det gjelder tenkemåte, organisering og disponering av ressursene, kan innvirke på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Som tidligere vist, gir flere av informantene uttrykk for at det økte resultatfokuset, kan representere et dilemma i forhold til å tilrettelegge for et rikt mangfold og stor variasjon i læringsgruppen. Jeg har også vist til at tilpasset opplæring for gråsoneelevene, ut fra de gjeldende vilkår, av mine informanter, blir beskrevet som langt mer krevende enn realisering av tilpasset opplæring for gjennomsnittselevene. Når kravet er at alle elevene skal nå de samme mål til samme tid, kan dette i følge informantens utsagn føre til at flere elever blir henvist til spesialundervisning. Mine tidligere funn kan også tyde på at økt kartlegging av elevene avdekker flere elever som ikke når opp til kompetansemålene, men at disse kartleggingene ikke alltid blir fulgt opp med tiltak.

7. OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Formålet med min undersøkelse har vært å få økt kunnskap om hvordan lærere forstår prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan det virker inn på deres praksis. Problemstillingen var: *Hvordan forstår lærerne i grunnskolen prinsippet om tilpasset opplæring, og hvordan opplever de at prinsippet virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning*

I det følgende vil jeg oppsummere mine hovedfunn i undersøkelsen.

7.1. Oppsummering

Min undersøkelse viser at informantene har en bred forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring, blir forstått som et prinsipp som omfatter alle elever og skal være styrende for all virksomhet i skolen. Videre at tilpasset opplæring forutsetter at alle får realisert sitt læringspotensial gjennom dialog og samhandling innenfor en felles læringskontekst. Et inkluderende læringsmiljø og en variert undervisning, sees som en forutsetning for en helhetlig tilpasset opplæring for alle. Fellesskapet er en viktig ressurs og alle elever og alle elever, uavhengig av forutsetninger og behov, sees som viktige ressurser for fellesskapet.

Undersøkelsen viser videre at informantene opplever at det økte målstyringsprinsippet i LK06, har ført til en økt bevissthet til hva elevene skal lære og hvordan dette best kan gjøres. Det økte individfokuset relatert til tilpasset opplæring, har også ført til en mer variert undervisning. Samtidig viser mine funn at overgangen fra L97 til LK06 har medført en endring i læringsfokuset fra forhold i læringsfellesskaper til forhold tillagt den enkelte elev. Det økte fokuset på individrelaterte faglige ferdigheter, kompetansemål og elevresultater, fører til at flere av gråsoneelever får behov for tilpasset opplæring i form av kompensatoriske tiltak, som tar retning av spesialundervisning. Dette kan tyde på en tendens til at tilpasset opplæring ikke blir vurdert som en erstatning for spesialundervisning, men heller som en del av denne satsningen. Dette er i tråd med det smale perspektivet på tilpasset opplæring.

Informantenes utsagn viser at det er stor avstand mellom læreplanens intensjoner om tilpasset opplæring og det som lar seg realisere innenfor dagens rammebetingelser. Det å skulle tilse at alle elever får tilpasset opplæring, innenfor dagens klasseromsundervisning, med en lærer alene i ofte store og sammensatte læringsgrupper, oppleves som lite realistisk.

Tilpasset opplæring forutsetter en balanse mellom hensynet til den enkelte og fellesskapets behov og interesser. Min undersøkelse viser at utfordringene med å opprettholde en god balanse mellom disse to verdiene, er blitt ytterligere markert med etter innføring av Kunnskapsløftet. Det økte individfokuset knyttet opp mot definerte ferdigheter, felles kompetansemål og elevresultater, fører

til en økt individrelatert tilpasset opplæring som er lite forenlig med å fremme og ivareta et godt innhold i fellesskapet. Mine funn viser at det økte individfokus på tilpasset opplæring går på bekostning av det sosiale fellesskapet. Min undersøkelse viser videre at det økte fokuset på faglige ferdigheter, går på bekostning av andre ikke målbar kunnskap i opplæringen. Dette kan tyde på en utvikling i retning av et instrumentalistisk læringssyn. I følge mine funn fører dette til at avstanden mellom gjennomsnittselevne og de elever som har sin styrke på andre området, øker. Det å skulle tilse at alle skal får tilpasset opplæringen ut fra sine egne forutsetninger og behov, samtidig som det forventes at alle skal inneha de samme ferdigheter til samme tid, fremstår som to motstridende verdier, som er vanskelig å kombinere i praksis.

Mine funn viser at det økte fokuset på elevresultater, samtidig som disse resultatene blir anvendt som undervisningens kvalitetskriterium, får dette stor betydning for hvordan tilpasset opplæring blir praktisert. I praksis blir det de elever som ligger i ytterkantene som får tilpasset opplæring.

Undersøkelsen min viser, at tilpasset opplæring som individuelle differensieringstiltak, i hovedsak er rettet mot elever som har vansker med å følge den ordinære undervisningen og ikke når opp til kompetansemålene på tross av generelle tilpasninger. I mangel på retningslinjer og alternativer for hvordan dette skal gjøres i praksis, fører dette til et økt tilslag til spesialundervisningen, da dette er det tiltaket de har tilgang til. Dette er i tråd med tidligere forskning (Nordahl og Hausstätter 2009).

Informantene har en positiv holdning til prinsippet opp tilpasset opplæring. Dette er i tråd med tidligere forskning (Bachmann & Haug 2006, Haug 2003, Imsen 2003). Funn i min undersøkelse tyder på at omfanget i spesialundervisningen knyttes til kvaliteten på undervisningen. Økt variasjon i den ordinære undervisningen, vil kunne bidra til at flere av gråsoneelevne ble innhentet, innenfor den ordinære undervisningen. Når informantene gir uttrykk for at skolens rammebetingelser, både når det gjelder kompetanse, menneskelig og fysiske ressurser, begrenser deres muligheter til å variere undervisningen i tråd med elevens forutsetninger og behov, kan dette tyde på at dette binder ders handlingsrom for å tilpasse opplæringen ut fra sin forståelse av prinsippet. Samtidig tyder mine funn på, at det å realisere en tilpasset opplæring som ivaretar både den enkelte og forholdene i fellesskapet, avhenger av hvordan de tilgjengelige ressurser blir disponert. Mine funn tyder på at en mer fleksibel bruk av ressursene, både når det gjelder menneskelige og fysiske forhold, ville kunne bidra til større variasjoner i undervisningen.

Mine funn kan tyde på at lærere opplever manglende kompetanse på tilpasset opplæring. De beskriver dette som noe som angår skolen som helhet. Ny krav og føringer relatert til tilpasset opplæring er ikke forenlig med deres tidligere erfaringspraksis. God relasjonskompetanse blir sett som en forutsetning for en helhetlig tilpasset opplæring, der den enkelte elev får tilpasset opplæringen ut fra sine egne forutsetninger og behov, innenfor rammen av et inkluderende

læringsfellesskap. Informantene etterspør et felles drøfting og refleksjonsfora for erfaringsutveksling og kompetanseoverføring som kan bidra til økt bevissthet og en felles holdning til hva elevene skal lære og hvordan dette skal foregå i praksis. Realisering av tilpasset opplæring forutsetter at dette blir et satsningsområde i skolen som helhet. En tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet, fortsetter at dette blir et prioritert tema i skolens samarbeidsfora, der skolen i fellesskap, utvikler en felles forståelse av en tilpasset opplæring som en naturlig del av skolens pedagogiske plattform og læringskultur.

Funn i min undersøkelse tyder på at, på tross av et økt fokus på tilpasset opplæring, kan dette ikke erstatte behovet for spesialundervisning. Realiseringen av tilpasset opplæring er tilfeldig og avhenger av skolen ressurser, disponering av disse ressursene og den enkelte lærers forståelse og pliktfølelse i forhold til å realisere prinsippet. Mine funn kan tyde på at slik skolen er organisert i dag, oppleves spesialpedagogiske tiltak som en forutsetning for å ivareta enkeltelevers behov og rettigheter til en individuelt tilrettelagt opplæring. Samtidig tyder mine funn, på at flere av "gråsoneelevne", under dagens forhold står i fare for å bli definert med behov for spesialundervisning.

Mine funn viser at skillet mellom hva som er ordinær tilpasset opplæring og hva som er spesialundervisning, er diffust og flytende. Tilpasset opplæring ligger i spenningsfeltet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Det å skulle tilse at alle elever når kompetansemålene til samme tid, på tross av ulike forutsetninger, forutsetter en tilpasset som for enkelte elever går retning av spesialundervisning. Avstanden mellom ideal og virkelighet stor.

7.2 Veien videre

Noen forhold i skolen avhenger av politiske beslutninger. Dette gjelder for eksempel kravet om økt lærertetthet, har lenge vært et uttalt behov i skolen. Når det gjelder det økte fokuset på individrelatert tilpasset opplæring, kan dette ha skapt forventninger i foreldregruppen som kan være vanskelig å endre på. De forhold som kan endres, handler om å utvikle en felles læringskultur for tilpasset opplæring i skolen som helhet. Dette vil kunne bidra til holdningsmessige, organisatoriske, pedagogiske og metodiske endringen som igjen kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen

Når det gjelder undersøkelsens overførbarhet eller generalisering, er mine funn basert på et lite utvalg bestående av fem lærere ved grunnskolen barnetrinn, innenfor en og samme kommune. Mine funn kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle lærere og skolen. Mine funn posisjonerer seg mer i forhold til den meningsbærende sannhetsforståelse, som i mitt tilfelle representerer en kontekstuell sannhet. Bachmann & Haug (2006) etterlyser en mer praksisnær utvikling av begrepet tilpasset opplæring. Min undersøkelse kan være et bidrag i denne sammenheng. Jeg mener mine funn representerer viktig kunnskap som kan være et godt utgangspunkt for videre forskning. Mine funn er

basert på kunnskapsgenerering i en sosial kontekst mellom erfarne lærere og meg selv som forsker med en felles interesse for temaet tilpasset opplæring. Funn i min undersøkelse, bør ut fra dette kunne være viktige innspill i den videre debatten og utviklingsarbeidet relatert til praktisering av tilpasset opplæring i skolen.

LITTERATURLISTE:

- Alvesson, M. og Skjoldberg, K. (2005): *Tolkning och Refleksjon* (2.oppl.) Studentlitteratur
- Andersen, P.Ø., Ellegaard, T. og Muschinsky, L.J. (2007) (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A.(2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Aaskilt A., & Johnsen B. (2004): *Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag*. I Befring & R. Tangen (Eds.). Spesialpedagogikk (3.utg) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bachmann, K. & Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volda: Møreforskning
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, G. D. og Nes, K. (2007): *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Artikkelsamling: *Kompetanse for tilpasset opplæring*: Utdanningsdirektoratet
- Berg, G. D. og Nes, K. (2010): *Tilpasset opplæring – en støtte til læring*, Oslo: Oplandske Bokforlag
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling - tre former for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bråten, I. (1996): *Om Vygotskys liv og lære*. I: I. Bråten (red). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as
- Bråten, I. (1996b): *Vygotsky som forløper for metakognitiv teori*. I: I. Bråten (red). *Vygotsky i pedagogikken* Oslo: Cappelen Akademisk forlag as.
- Buli- Holmberg, J. og Ekeberg, T. R. (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale E.L. og Wærness J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole* Oslo: Universitetsforlaget
- Dale E. L., Wærness J. I (2007): *Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser*. I Berg, G. D. og Nes, K. (red.): *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Artikkelsamling. Høgskulen i Hedmark

- Dale E. L., Wærness J. I., Lindvig Y. (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10/2005. LÆRINGSlabens forskning og utvikling AS Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dyste, O. (2001): *Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring*. I Dyste, O. (red.): Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dyste, O. (2007): *Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet*. I Hølleland, H. (red.): På veg mot kunnskapsløftet. J.W. Oslo: Cappelen Forlag as. Oslo 2007.
- Egeland, L. (2004): *Ulike læringsssyn*. Bibsys: <http://www.abm-utvikling.no/publisert/abm-skrift/laering.pdf>. (lest: 24.01. 2012)
- Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring. (2.utg. 2005) Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, T.O. (2007): *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*. I Berg, G.D. og Nes, K.: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Høgskulen i Hedmark
- Engen, T.O. (2010): *Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse*. I: G. Dalhaug Berg og K. Nes (red.), *Tilpasset opplæring – Støtte til læring* (s. 51-75).
- Engelsen, B. U. (2008) *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr.1. Evalueringen av Kunnskapsløftet: Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet
- Foros, P. B. (2007): *Tilpasset opplæring – fra humanisme til market*. Bedre skole. Nr. 3
- Foros, P.B. (2010): *Tilpasset opplæring – fra humanisme til market*. I Berg, G.D. og Nes, K. (red.): *Tilpasset opplæring – støtte til læring*
- Fugseth, K. (2006): *Vitskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fylling, I. (2007): *Tilpasning for alle?* Norsk pedagogisk Tidsskrift /4: 303-315. Universitetsforlaget
- Fylling, I.(2008): *Meget er forskjellig, men noe blir problem*. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. Doktoravhandling for graden Doctor rerum politicarum. Bergen: Universitetet: Sosiologisk institutt

- Fylling, I og Rønning, W. (2007): *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. NF- rapport, nr. 6/ 2007 I:
- Fylling (2008): *Meget er forskjellig, men noe blir problem*. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. Doktoravhandling for graden Doctor rerum politicarum. Bergen: Universitetet: Sosiologisk institutt s.19
- Germeten, S. (2005): *Å gripe og begripe klasserommet*: I: Bedre skole 4/ 2005
- Germeten, S. *Fra læreplantekst til lærerers praksis*: I: Bedre skole 3/ 2010
- Grindheim, L.T. (2006): *Det vanskelige kunnskapsløftet*: I: Bedre skole 2/ 2006 s.8-12.
- Gundem, B. B. (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haraldsen, H. (2007): *Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag*: Bedre skole 3 s. 52 – 56
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P.(2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*: Norsk forskningsråd
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007): *Mangfold, individ og fellesskap* (s.65- 83)I: Møller, J. og Sundli; L. (red.): *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS.
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007b): *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring*. I Berg, G. D. og Nes, K.(2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling: Utdanningsdirektoratet
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007c): *Kvalitet og tilpassing*. I: *Tilpassa opplæring* (s.265- 276). Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2007: Universitetsforlagt
- Haug, P. (2010): *Skulefag og tilpassa opplæring*. I: Berg, G. D. og Nes, K. (red.) *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (2010): Oplandske Bokforlag
- Ims, K. J. og Jakobsen, O. D. (2004): *Moralsk dannelse eller etisk instrumentalisme?* Nordisk pedagogikk 2/ 2004. s. 162 -171: Abstrakt Forum
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. En empirisk studie av grunnskolen 4., 6., og 7. trinn. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Imsen, G. (2004): *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, Samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Imsen, G. (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2006): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*: 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, E.S. og Lillejord, S (2010): *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. I: *Bedre skole* 2/ 2010.
- Johnsen, G.(2006): *Intervjuet*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Kirke – og utdanningsdepartementet (1974): *Mønsterplan for grunnskolen*: Oslo Aschehoug.
- Kirke – og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*. Generell del.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Klette, K: 2007: *Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 2007 nr.04
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*: Midlertidig utgave juni. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Lave, J og Wenger, E. (1991): *Legitim perifer deltagelse*. I: Illeris, K. (red.): 2000: *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, L. (2004): *Læreplan 2006- fra enhetsskole til ensrettingsskole?* I: *Bedre Skole* 4/ 2004 s.18-23
- Mjøs, M. (2007): *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. Avhandling for graden PhD Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige fakultet: Universitetet i Oslo.

Nes, K. og Berg, G. D. (2010): *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. I: Berg, G. D. og Nes, K.(red.): "TILPASSET OPPLÆRING – støtte til læring": Oplandske Bokforlag

Nilsen, S. (2004): *Spesialundervisningen i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk* (3.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nilsen, S. (2008): *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold*. I: Bjørnsrud, H og Nilen, S.(red): *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark Rapport nr 9

Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten eller stor forekomst av atferdsproblemer - en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark

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

Nordahl, T. og Sunnevåg, A. K.. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*.: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.2

Nordahl, T., Sørli, M.- A., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, t. og Overland, T. (2001): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2.utg., 5.opplag 2004). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

NOU 1995: 18: *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2009: 18: *Rett til læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T.(2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, T. (2004a): *En romsligere skole?* Bedre Skole 4/ 2004

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

- Postholm, M.B. (2007): *Læringsstrategier og kritisk tenkning*. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative forskningsintervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Raaen, F. D. (2008): *Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06*. I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skaar, K., Viblemo, T. E. og Skaalvik, E.M. (2008): *Se den enkelte*. Analyse av Elevundersøkelsen 2008. Oxford Research AS
- Skjervheim, H.(1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Ny utgave. Oslo: Aschehoug
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002): *Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik M. og Fosen, I. (1995): *Tilpassing og differensiering*. Idealer og realiteter i norsk grunnskole. Trondheim: Tapir Forlag
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S.(2005): *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K.A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge* (sammendrag) Oslo: Utdanningsdirektoratet [http: udir.no/ upload/ Rapporter/ Kunnskapsstatus. pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Kunnskapsstatus.pdf) (10.12.07)
- Solli, K.A. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen: Et felt på fremmarsj eller på stedet hvil?* I: *Spesialpedagogikk* 5/ 2008 s.16-25
- Solstad, K.J. (2005): *Einskapsskolen - likeverd og mangfold under samme tak?* http://www.hinesna.no/system/files/fredrikke/2006_11.pdf
- St.meld. 16: (2006 -2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. 18: (2010 - 2011): *Læring og fellesskap*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- St. meld 23: (1997- 1998) *Om læring unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. 30: (2003- 2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet

- St. meld. 31: (2007- 2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- Strømstad, M. (2004): *Inkluderende skole - hva er det?* I: Solstad, K. J. og Engen. T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.(2004): *Hva er inkludering?* Evaluering av Reform 97Vallset: Oplandske Bokforlag
- Støfring, E. (2000): *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Arbeidsnotat nr. 114. Høgskolen i Lillehammer
- Støfring, E. (2010): *Lokal kunnskap og økologisk bevissthet - relevant for tilpasset opplæring og inkludering?* I: Berg, G. D. og Nes, K. (2010): *Tilpasset opplæring – en støtte til læring*. Oslo: Oplandske Bokforlag
- Sundli, L. (2007): *Det gode læringsmiljø*. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS
- Säljå, R.(2001): *Læring i praksis- et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Säljå, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Tangen, R.(2004): I :E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (3.utg.9 Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 2994):
- Telhaug, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet- Ny eller gammel skole*. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnskoleopplæringen, Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Telhaug, A.O. & Aasen, P. (1999): *BÅDE – OG, 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Thagaard, T.(2010): *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget
- Thornquist, E.(2003): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, H.(2008): *OM BARNET - Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Tjora, A. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Trost, J. (2005): *Kvalitative Intervjuer (3.oppl.)* Sweden: Studentlitteratur

Utdanningsdirektoratet 2011:

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2011/>

Vaage, S. (2001): *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring*. I: O. Dyste: (red.) *Dialog samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wenger, E. (1998): *En sosial teori om læring*. I: Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*: Roskilde Universitetsforlag (2000)

Aasen, P.(2007): *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*: Kristiansand: HøyskoleForlaget AS

Vedlegg 1: Forespørsel om hjelp til utvalg i forbindelse med masteroppgave.

Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg jobber også som spesialpedagog og allmennlærer ved en av grunnskolene i Lillehammer. I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk, trenger jeg lærere som vil delta som informanter i min undersøkelse.

Tittel: Tilpasset opplæring - i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

En kvalitativ undersøkelse om læreres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring.

Forespørsel om deltagelse i mitt mastergradsprosjekt vedrørende læreres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan de opplever dette prinsippet virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Jeg viser til tidligere samtale om deltagelse i mitt forskningsprosjekt og takker for din interesse for å bidra til utvalg i mitt masterprosjekt.

Problemstilling:

Hvordan forstår lærerne i grunnskolen prinsippet om tilpasset opplæring, og på hvordan opplever de dette prinsippet virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

Oppgavens tema.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i Kunnskapsløftet (LK06). Prinsippet om tilpasset opplæring, er nært knyttet opp mot individbaserte faglige ferdigheter. Ivaretagelse av mangfoldet i elevgrunnlaget skal imøtekommes med tilpasset opplæring, basert på den enkeltes læringsforutsetninger og behov. Individuell tilpasset opplæring skal sikre at elever, uavhengig av forutsetninger og behov, skal kunne nå de nasjonalt definerte kompetansemål.

Tidligere forskning på tilpasset opplæring.

Intensjonen med prinsippet om tilpasset opplæring, fra politisk hold, er at flere elever, skal ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. Tidligere forskning på tilpasset opplæring, viser at det er stor avstand mellom intensjon og virkelighet i dagens skole. Selv om prinsippet om tilpasset opplæring nå har en sentral plass i Kunnskapsløftet, er det svært mange elever som ikke får tilpasset opplæring. Undersøkelser viser også at tilpasset opplæring i hovedsak blir praktisert som individuelle eller grupperelaterte tiltak og i liten grad som variasjoner i undervisning. På tross av den økte

satsningen på tilpasset opplæring, viser undersøkelser at omfanget av spesialundervisningen etter implementering av LK06 er økende. Dette tyder på at skolen står overfor store utfordringer, både organisatorisk, faglig og metodisk, for å endre sin praksis. Bachmann & Haugs statusrapport om tilpasset opplæring i dagens skole (2006), konkluderer med at det er behov for forskning som tar utgangspunkt i hvordan og på hvilket grunnlag lærere i skolen oppfatter og praktiserer tilpasset opplæring.

Intervjusamtaler

Jeg ønsker å få kontakt med lærere som er interessert i å delta som informanter i mitt forskningsprosjekt. Det er ønskelig at informantene har variert praksis og erfaringer fra grunnskolens barnetrinn. Det er også ønskelig at informantene har erfaringer med praktisering av tilpasset opplæring. Undersøkelsen er tenkt gjennomført våren 2011.

Lærere som er interessert i å delta som informanter i min undersøkelse, vil få tilsendt skriftlig informasjon om prosjektet, samt en samtykkeerklæring. Videre vil jeg ta direkte kontakt med den enkelte for å avtale tid og sted for intervjusamtale. Samtalen vil vare ca. en og en halv time

For å få med meg mest mulig fra samtalen, ønsker jeg å bruke lydopptaker under samtalen. Dette må godkjennes av den enkelte informant. Opptakene vil bli slettet i etterkant av transkripsjonen.

All informasjon fra intervjusamtalen vil bli anonymisert. Taushetsplikten er ikke et hinder, da det ikke skal innhentes informasjon om elever.

På forhånd, tusen takk for hjelpen.

Lillehammer 20.10.2010

Med vennlig hilsen

Tove Iren Risløw

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærere som deltar i prosjektet

Forespørsel om deltagelse i mitt mastergradsprosjekt vedrørende læreres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan de opplever dette prinsippet innvirker på forholdet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning.

Jeg viser til tidligere samtale om deltagelse i mitt forskningsprosjekt og takker for din interesse for å delta som informant.

Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg jobber også som spesialpedagog og allmennlærer ved en av grunnskolene i Lillehammer. I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk, har jeg valgt å gjøre en undersøkelse vedrørende læreres forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Professor Jenny Steinnes er kontaktperson og veileder i prosjektet.

Oppgavens tema.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i Kunnskapsløftet (LK06). Prinsippet om tilpasset opplæring, er nært knyttet opp mot individbaserte faglige ferdigheter. Ivaretagelse av mangfoldet i elevgrunnlaget skal imøtekommes med tilpasset opplæring, basert på den enkeltes læringsforutsetninger og behov. Individuell tilpasset opplæring skal sikre at elever, uavhengig av forutsetninger og behov, skal kunne nå de nasjonalt definerte kompetansemål.

Undersøkelsens problemstilling:

Hvordan forstår lærerne i grunnskolen prinsippet om tilpasset opplæring, og på hvilken måte opplever de tilpasset opplæring, virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?

Tidligere forskning på tilpasset opplæring.

Intensjonen med prinsippet om tilpasset opplæring, fra politisk hold, er at flere elever, skal ha nytte av å delta i den ordinære undervisningen. Tidligere forskning på tilpasset opplæring, viser at det er stor avstand mellom intensjon og virkelighet i dagens skole. Selv om prinsippet om tilpasset opplæring nå har en sentral plass i Kunnskapsløftet, er det svært mange elever som ikke får tilpasset opplæring. Undersøkelser viser også at tilpasset opplæring i hovedsak blir praktisert som individuelle eller grupperelaterte tiltak og i liten grad som variasjoner i undervisning. På tross av den økte

satsningen på tilpasset opplæring, viser undersøkelser at omfanget av spesialundervisningen etter implementering av LK06 er økende. Dette tyder på at skolen står overfor store utfordringer, både organisatorisk, faglig og metodisk, for å endre sin praksis. Bachmann & Haugs statusrapport om tilpasset opplæring i dagens skole (2006) konkluderer med at det er behov for forskning som tar utgangspunkt i hvordan og på hvilket grunnlag lærere i skolen oppfatter og praktiserer tilpasset opplæring.

Forskningsmetode

I min undersøkelse ønsker jeg å få kunnskap om hvordan lærere forstår prinsippet om tilpasset opplæring, hvilke følger prinsippet får for praksisen i klasserommet og på hvilken måte de opplever dette prinsippet virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. For å få en dypere forståelse av lærernes forståelse av disse forholdene, velger jeg å benytte kvalitative intervjuamtaler. For å få med meg mest mulig av det som kommer frem i samtalen, ønsker jeg å bruke lydopptak under intervjuene. Disse lydopptakene vil bli slettet etter transkripsjon.

Vedlegg 3: Informert samtykke

Den informasjonen som fremkommer i løpet av intervjusamtalen, vil bli nedtegnet og systematisert. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Taushetsplikten i min undersøkelse er ikke et hinder, da jeg ikke innhenter opplysninger som kan knyttes opp mot elever. Det innsamlede datamaterialet blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner eller steder. Det innsamlede datamateriale, vil bli slettet ved prosjektets slutt, antatt våren 2012.

Lillehammer. 20.nov. 2011

Med vennlig hilsen Tove Iren Risløw

Samtykkeerklæring:

<p>Jeg samtykker herved i å delta i mastergradsprosjektet:</p> <p>”Tilpasset opplæring, i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning”</p> <p>En undersøkelse om hvordan lærere forstår prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan de opplever dette prinsippet virket inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning</p>	<p>Navn: _____</p> <p>Adresse: _____</p> <p>Ansiennitet: _____</p> <p>Funksjon: _____</p> <p>_____</p> <p>Utdanning: _____</p> <p>_____</p>
--	---

Utfylt samtykke kan leveres meg i løpet av intervjusamtalen. Hilsen Tove Iren Risløw

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Generell informasjon

- Om informantene: Kompetanse, utdanning og tidlige erfaring
- Om skolen

2. Problemstilling og forskningstema

1. Informantens forståelse av tilpasset opplæring

- Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
- Hva kjennetegner, slik du ser det, en felles forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring ved din skole?
- Hvor vil du plassere tilpasset opplæring i forhold til balansen mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til den enkelte elev?
- Kan du beskrive hvordan du praktiserer tilpasset opplæring i skolehverdagen?

2. Tilpasset opplæring og forhold ved læringsmiljøet.

- Hvilke forhold i læringsmiljøet ser du som viktige forutsetninger for realisering av prinsippet om tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever du tilpasset opplæring virker inn på forholdet mellom faglig læring og dannelse?
- Hvordan utnyttes skolens ressurser med tanke på tilpasset opplæring i skolen som helhet?

3. Tilpasset opplæring og overgangen fra L97 til LK06

- Hvilke endringsbetingelser opplever du overgangen fra L97 til LK067 representerer når det gjelder føringer og krav, relatert til praktisering av tilpasset opplæring?
- Hvordan virker de endrede føringer og krav inn på din praktisering av tilpasset opplæring?

4. Tilpasset opplæring og forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

- Hvor går, etter din mening, skillet mellom tilpasset opplæring som ordinær undervisning og spesialundervisning?
- Hvordan opplever du prinsippet om tilpasset opplæring virker inn på forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning?
- Hvordan virker, etter din mening, prinsippet om tilpasset opplæring inn på forholdet innad i spesialundervisningen?

