

# **Tilpasset opplæring**

## **Lærerens rolle i tilrettelegging av tilpasset opplæring**

**Fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masteroppgave i Pedagogikk**

**Spesialpedagogikk**

**Cathrine Gjølstad**

**Desember – 2013**

## FORORD

Det er med en viss følelse av vemodighet at disse ordene nå blir skrevet. Det har vært en krevsomm, men en fantastisk spennende prosess som nå snart er slutt. Arbeidet med denne studien har vært lærerik, utfordrende og givende på flere nivåer. Jeg føler en enorm takknemlighet for de menneskene som har hjulpet meg frem til å nå mitt mål.

Inge Vinje, min veileder og mitt forbilde. Du har vært helt utrolig i denne prosessen. Å møte et menneske som brenner så for sitt yrke og som er så dyktig, har vært inspirerende og enormt lærerikt. Du har vært den som har gitt meg motivasjon og gitt meg troen på at dette kan jeg klare. Jeg er så takknemmelig og heldig for å ha møtt et menneske som deg. Tusen takk!

Jeg må takke mine tre informanter for å være så positive til å være med i denne undersøkelsen og for at jeg fikk stjele litt av deres verdifulle tid.

Til slutt må jeg takke mannen min for å ha støttet meg og sendt meg uttallige oppmuntringsmeldinger når jeg har vært på lesesalen. Du er godheten selv. Mamma må jeg også få takke, du stiller alltid opp for å være barnevakt. Amalie, mamma savner deg, og nå skal vi endelig få laget pepperkaker sammen.

Tønsberg, 15. desember 2013

Cathrine

# INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG .....	1
1.0. INNLEDNING .....	3
1.1. Tema og bakgrunn.....	3
1.2. Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven.....	5
1.1. Oppgavens oppbygning .....	6
2.0. TEORETISKE REFERANSERAMMER .....	8
2.1. Innledning.....	8
2.1. Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?.....	9
2.2. Tilpasset opplæring - nasjonale føringer .....	13
<b>Lærernes handlingsrom</b> .....	17
2.3. Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser .....	18
2.4. Tilpasset opplæring - lærerens rolle .....	23
3.0. METODEDEDEL.....	31
3.1. Innledning.....	31
3.2. Intervju .....	32
<b>Intervju som metode</b> .....	32
<b>Intervjuguide</b> .....	34
<b>Utvalg</b> .....	35
<b>Intervjusituasjonen</b> .....	36
3.3. Transkribering og fortolkningsprosessen .....	37
3.4. Validitet .....	39
4.0. FREMSTILLING AV MINE FUNN .....	43
4.1. Innledning.....	43
4.2. Fremstilling av intervjudata.....	43
4.3. Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring? - mine funn .....	46

4.2. Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring - mine funn.....	47
4.3. Lærernes utfordringer i praksis i forhold til tilpasset opplæring – mine funn.....	49
4.4. Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring – mine funn.....	52
4.5. Studiens sentrale funn .....	54
5.0. DRØFTING.....	55
5.1. Drøfting: Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring?.....	55
5.2. Drøfting: Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring .....	58
<b>Kartlegging</b> .....	59
<b>Planer</b> .....	61
5.3. Drøfting: Lærernes utfordringer i praksis med tanke på tilpasset opplæring .....	63
5.4. Drøfting: Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring? .....	65
5.5. Avsluttende betraktninger .....	67
KILDELISTE .....	69
Vedlegg 1 .....	71
Vedlegg 2 .....	72

## SAMMENDRAG

Lærere har en sammensatt rolle og målet for lærere er at alle elevene skal lære så mye som mulig. Å være lærer har for min del ofte fått meg til å føle på min dårlige samvittighet overfor enkeltelever som jeg vet ikke får lært så mye som mulig. Jeg har alltid vært opptatt av at alle elever skal få en tilfredsstillende skolehverdag. Jeg mener det er avgjørende for elevenes trivsel, at undervisningen blir tilrettelagt på best mulig måte ut fra elevenes evner og forutsetninger. Dette er min forskningsmessige begrunnelse for å velge temaet i oppgaven.

Tilpasset opplæring har vært omtalt og diskutert i mange år. I løpet av mine åtte år i praksis som lærer har tilpasset opplæring blitt omtalt av mange av mine kollegaer som; umulig, vanskelig, tidkrevende og enorm oppgave. Ofte har jeg kjent meg igjen i disse beskrivelsene. Jeg ønsket derfor i min undersøkelse å se nærmere på hvordan lærere opplevde begrepet tilpasset opplæring, hva slags utfordringer lærerne møtte i deres praksis og hva lærerne mente kunne gjøres annerledes i forhold til tilpasset opplæring. Tema i oppgaven er derfor lærerens rolle i tilrettelegging av tilpasset opplæring i skolen.

I denne oppgaven bruker jeg et kvalitativt forskningsdesign for å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger på best mulig for tilpasset opplæring. Gjennom mine tre intervjuer så belyser jeg temaet og får lærernes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser rundt tilpasset opplæring.

Jeg hadde som mål å finne momenter og faktorer som bør være tilstede for å legge til rette for en best mulig undervisning med tanke på tilpasset opplæring, og undersøke hvordan tilpasset opplæring blir praktisert hos lærere. Dersom studiens funn er korrekte antagelser, så ser man at å legge til rette for tilpasset opplæring slett ikke er uproblematisk og entydig. Forståelsen av begrepet var sprikende og det var usikkerhet omkring hvordan tilpasset opplæring skal forstås. Mine informanter hadde en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring ved at de relaterte begrepet kun til måter å organisere undervisningen på. På spørsmålet om hvordan de planlegger undervisningen med tanke på tilpasset opplæring, så viser det seg felles for informantene at de bruker resultater av kartleggingsprøver og planer som verktøy, men i ulik grad og lite forankret i pedagogiske begrunnelser. Ut fra studiens funn var det mangelen på tid som var hovedutfordringen i praksis og lærerne meldte om et behov for et større handlingsrom. De savnet frihet fra den handlingstvungen som preget deres daglige arbeid, for

å reflektere over egen praksis. Informantene ønsket mer tid til å samarbeide og forberede undervisningen. Det viste seg å være mange oppfattelser av hva som kan gjøres annerledes i forhold til tilpasset opplæring. Ett av mine funn var at informantene meldte et behov for en kompetanseøkning for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring.

På bakgrunn av min undersøkelse, mener jeg at det er et behov for kompetanseheving for mine informanter i forhold til hva som ligger i begrepet og tilretteleggingen av tilpasset opplæring. Ved å bruke aksjonsforskning som metode så tror jeg at mine informanter, deres kollegaer og ledere kunne ha utviklet en bedre pedagogisk plattform i forhold til tilpasset opplæring.

## **1.0. INNLEDNING**

Denne oppgaven handler om tilpasset opplæring. Å skape optimale læringsmuligheter gjennom klasseromsundervisnings har vært et historisk problem (Dale 2008). Jeg har valgt å se på lærerens rolle fordi jeg daglig opplever en følelse av utilstrekkelighet i forhold til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. En følelse av utilstrekkelighet, samt en følelse av og ikke ha god nok oversikt, gjorde at jeg ønsket å rette søkelyset mot tilpasset opplæring, hva er intensjonene bak dette omtalte begrepet og hva er praksis?

Det er tegn i tiden som tyder på at både sentrale og lokale skolemyndigheter, foresatte, fagfolk og media er opptatt av hva barna skal lære, om de lærer det de har krav på, og hvordan de lærer på skolen. Tolkninger av OECDs nye PISA undersøkelse 2013 viser at elever med dårligere prestasjoner i 2009, gjør det enda dårligere i 2012. Undervisningsminister Torbjørn Røe Isaksen, en rekke politikere og foreldre er svært bekymret over norsk skoles utvikling, og mener at Norge har et realfagsproblem ifølge resultatene fra PISA-undersøkelsen. Søkelyset til både politikere og foreldre blir fort på lærerrollen, og ut fra denne undersøkelsen så kan resultatene tyde på at en ikke har fått til helt eller mestrer den delen av utfordringen i den inkluderende skolen som forutsetter tilpasset opplæring. Jeg undres om skolen klarer å tilpasse seg elevene og om elevenes forutsetninger styrer opplæringen (Kunnskapsdepartementet)?

Lærere er viktig for å fremme læring i alle fag og best mulig læringsutbytte for alle. Det er en gjennomgående klarhet som kjennetegner budskapet i St.meld.nr.11 (2008-2009): *Læreren - rollen og utdanningen*. Jeg ønsket derfor å ha fokuset i denne oppgaven på lærerrollen i forhold til tilpasset opplæring.

I kapittel 1 presenteres temaet for oppgaven, problemstillingen med forskningsspørsmålene, samt hvilken metode jeg har valgt for studien. Jeg presenterer også oppgavens struktur i dette kapittelet.

### **1.1. Tema og bakgrunn**

I mitt arbeid opplever jeg daglig en følelse av utilstrekkelighet i forhold til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Min forskningsmessige begrunnelse var av egen interesse og nysgjerrighet. Klarer lærere å tilpasse opplæringen til elevene? Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger er nedfelt i opplæringsloven § 1-2 og

skoleeier har en klar forpliktelse til å søke å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring (St.meld.nr.16, 2006-2007).

Prinsippet om tilpasset opplæring har fått fornyet aktualitet i forhold til Kunnskapsløftet (St.meld.nr.16, 2006-2007). Her fremstilles tilpasset opplæring som et gjennomløpende undervisningsprinsipp i hele grunnopplæringen. Bjørnsrud og Nilsen (2008) viser til St.meld.nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, om hva som er den aller største utfordringen for norsk skole:

*Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte.(...) Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet.*

(...)

*Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. (...) Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring (s.3-4)*

Skolen skal både inkludere og differensiere. Derfor blir fellesskolens største utfordring å utvikle et fellesskap som makter å møte den enkelte midt i mangfoldet av elever. Det oppstår et spenningsforhold mellom å utvikle et fellesskap og ivareta det individuelle mangfoldet. Klarer lærerne å møte og forholde seg til den enkelte elev, slik at de stimulerer og støtter elevens læring og utvikling, samtidig som den legger til rette for at eleven opplever seg som en del av et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap? (Nilsen 2008).

Dale (2008) skriver at fellesskolens største utfordring er nettopp at mange elever inkluderes i skolen uten at de integreres i gode skolefaglige læreprosesser. Bjørnsrud og Nilsen (2008) viser både til Kunnskapsløftet og L97 at dersom skolen skal ha ”rom for alle”, må den også ha ”blikk for den enkelte”. Da kreves det en opplæring som møter mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter med et mangfold av utfordringer. Samtidig skal det legges til rette for at den enkelte kan utvikle seg gjennom arbeid i et inkluderende læringsmiljø. Skoleeiers plikt – med utgangspunkt i opplæringsloven – til å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever i forhold til deres evner og forutsetninger, er trolig et av de viktigste skolepolitiske mandater vi har (Buli-Homberg, Nilsen og Skogen 2008).



Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring (St.meld.nr.31, 2007-2008). Den viktigste ressursen i skolen er menneskene som arbeider der. Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Tilpasset opplæring er i dagens skole et grunnleggende prinsipp, men intensjonene med tilpasset opplæring forstås ulikt innenfor ethvert skolemiljø, noe som resulterer i ulik praksis.

Jeg ønsker å sette søkelyset på forholdet mellom intensjoner og realisering av tilpasset opplæring. Med bakgrunn i dette er valgt tema for denne oppgaven:

**Lærerens rolle i tilrettelegging av tilpasset opplæring i skolen.**

## **1.2. Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven**

Læreres rolle i tilretteleggingen av tilpasset opplæring er et tema som retter søkelyset mot interessante og vesentlige forhold i samfunnslivet. Jeg betrakter dette temaet som både forsknings- og samfunnsrelevant (Grønmo 2007). Oppmerksomheten og fokuset i min oppgave vil være å se på lærerrollen og tilpasset opplæring. Problemstillingen min lyder som følger:

- *Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring?*

Dale (2008) er en av mange pedagoger som har utviklet ulike nivåer i forhold til lærerrollen. Dale (ibid) har utarbeidet tre kompetansenivåer som han kaller for K1, K2 og K3. K1 handler om gjennomføringen av undervisningen. K2 handler om å planlegge og vurdere gjennomføringen av differensieringen av undervisningen, altså å utvikle tilpassede lærerplaner. Dette kompetansenivået handler ikke om å gjennomføre undervisningen, men å overveie undervisningsspørsmål, planlegge og vurdere undervisningen i en gitt lærerplan. K3 handler om å utvikle didaktisk teori, der lærerne kommuniserer og bygger opp teori om differensiert og tilpasset opplæring som en del av sin yrkeskunnskap.

Jeg har på bakgrunn av oppgavens omfang og mine egne interesser valgt å avgrense oppgaven. Hovedfokuset vil være på lærerens tilrettelegging for tilpasset opplæring, altså kartlegging og planleggingsfasen. Dermed vil jeg ha hovedfokus på Dales (2008)

kompetansenivå K2. Jeg ønsker å se om lærerne tar utgangspunkt i elevenes ressurser og læreforutsetninger når de planlegger undervisningen. Finner lærerne frem til gode måter å tilrettelegge og organiseringen på (Ekeberg og Buli- Holmberg 2004)?

Å dele overordnet problemstilling i to forskningsspørsmål gir meg en bedre mulighet til å kunne forklare hva jeg ønsker å forstå i prosjektet og oppnå en bedre kobling mellom teori og empiri. Forskningsspørsmålene vil samtidig bli viktige rettesnorer for planlegging og gjennomføring av prosjektet og være med å avgrense oppgaven. Disse forskningsspørsmålene blir en hjelp for å vise sammenheng mellom lærerens rolle og tilpasset opplæring (Grønmo 2007).

## **1. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring?**

## **2. Hvordan legger lærere til rette for tilpasset opplæring for elevene?**

Jeg har valgt å ha en kvalitativ undersøkelse ved at jeg har gjennomført intervjuer med tre ungdomsskolelærere. Gjennom intervjuene så fikk jeg innsikt i deltakernes erfaringer i forhold til tilpasset opplæring. Gjennom kvalitative intervjustudier får forskeren tak i menneskers livsverden og opplevelser, og hvilke tanker og meninger de har om en bestemt sak (Øzerk 2010).

I forskning, som i dagliglivet, opereres det med tre typer spørsmål: Konstaterende, vurderende og konstruktive. Jeg ønsker i min oppgave å konstatere hva som faktisk er tilfelle i læreres praksis i forhold til tilpasset opplæring, men jeg ønsker samtidig å rette blikket mot lærernes vurderinger av hvordan de mener praksisen burde være. Jeg har en konstruktiv interesse ved at jeg avslutningsvis peker på hvordan lærerne kan forbedre sin kompetanse (Hammersley og Atkinson 2004).

### **1.1. Oppgavens oppbygning**

Kapittel 1 er en redegjørelse av tema, forskningsspørsmål og problemstilling for oppgaven. Som nevnt er oppgavens tema valgt ut fra egne interesser, men også aktualiteten i forhold til tilpasset opplæring. I kapittel 2 blir mine teoretiske referanserammer presentert. Jeg har valgt fire teoretiske referanserammer som jeg mener belyser min problemstilling på en god måte. Metod delen er under kapittel 3 og jeg begrunner her mitt valg av metode da jeg skulle innhente datamaterialet for studien. I kapittel 4 presenterer jeg datagrunnlaget i

undersøkelsen. På slutten av dette kapitlet har jeg laget en oppsummering av mine funn for at leseren kan få en mer oversiktlig oversikt. Kapittel 5 er drøfting av mine funn opp mot de teoretiske referanserammene.

## **2.0. TEORETISKE REFERANSERAMMER**

### **2.1. Innledning**

Hensikten med mitt teorivalg er å gi en helhetlig og bred innsikt i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen min handler om hvordan læreren kan på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring. Jeg mener at jeg har utformet en bred teoretisk referanseramme. De fire valgte teoretiske rammene er også godt knyttet til min empiri for undersøkelsen og de er godt egnet for at problemstillingen blir belyst på en relevant og interessant måte.

Jeg valgte fire teoretiske rammer: Den første rammen er hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. Det er avgjørende at lærerne vet hva som ligger i begrepet, slik at de er rustet på best mulig måte til å ivareta dette overordende prinsippet.

Den andre rammen er nasjonale føringer. Nasjonale føringer danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen, det er dermed en avgjørende faktor i forhold til lærernes handlingsrom og griper direkte inn i lærernes hverdag. Jeg har derfor valgt å ha et eget avsnitt om lærernes handlingsrom i denne teoretiske rammen. Skoleledernes og lærernes tolkning av læreplankteksten er av betydning når de skal utforme tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elevene.

Forskning om tilpasset opplæring har jeg valgt å ta med som den tredje rammen. En kan skille mellom to hovedtyper litteratur om tilpasset opplæring hvor den største gruppen av tekster ikke er forskningslitteratur, de er fremstillinger om hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er bra og hvordan den kan praktiseres. Den andre gruppen tekster er forskningsarbeidene og har enten en kvalitativ eller kvantitativ empirisk tilnærming. Mye av den kunnskapen vi har om tilpasset opplæring er relativt begrenset fordi det er et vanskelig område å studere og kartlegge undervisning (Bachmann og Haug 2006). Jeg ønsker allikevel å ha forskning med som min tredje referanseramme, da jeg ønsker å se hva denne typen litteratur sier om tilpasset opplæring. Jeg har også valgt å ha med to undersøkelser gjort i nyere tid, som jeg mener belyser lærerens rolle i tilretteleggingen av tilpasset opplæring i skolen på gode måter.

I den siste teoretiske rammen har jeg valgt å se på lærerens rolle i forhold til tilpasset opplæring. Jeg setter her fokus på hvilke kompetanseområder en profesjonell lærer bør ha for å kunne

tilrettelegge undervisningen på best mulig måte. Et annet fokus i denne teoretiske referanserammen vil være ulike modeller som har blitt utarbeidet i forhold til lærernes praksis for å legge til rette for læring for elevene.

## **2.1. Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?**

Begrepet tilpasset opplæring vært diskutert i det vide og det brede i mange tiår. Begrepene om differensiering og å tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger var sentrale i lærerplanene i årene før 1960-tallet, men ikke i lærernes praksis- når det gjaldt den systematiske opplæringen i de enkelte skolefagene. Differensiering har vært et hovedbegrep i utdanningsdebatten på 1960- tallet. Da enhetsskolen ble utvidet fra 7- åring til 9- åring skolegang anså en det som nødvendig å differensiere elevene i ulike kursplaner med tanke på forberedelse til det som da het gymnaset (Dale 2008).

På 1960-tallet ble det skapt et skille mellom tradisjonell undervisning i de teoretiske disiplinene og mer reformpedagogisk praksis i de praktiske aktivitetene. En ny tenkemåte etablerte seg: De flinke og begavede elevene var ikke avhengig av spesiell tilrettelegging. De skoleflinke elevene tilpasset seg lett den tradisjonelle undervisningen. Dermed var tilpasset opplæring for de elevene som skolens faglige og teoretiske mål ikke passet for. Konsekvensen av dette ble at differensiering og tilpasset opplæring som begreper ble brukt slik at lærerens undervisningspraksis i den faglige opplæringen i liten grad ble berørt. Dette la til rette for at det som ble forstått som den teoretiske opplæringen, særlig fra ungdomskolen og videre fungerte ekskluderende. Tilpasning ble forstått slik at skolen skulle endre seg og inkludere ulike elever. Skolen skulle tilpasse seg elevenes forutsetninger. Noen elever hadde teoretiske evner, anlegg og interesser. Andre elever hadde praktiske evner, anlegg og interesser. Tilpasset opplæring ut fra pedagogisk og organisatorisk differensiering la til rette for at den nye inkluderende fellesskolen kunne eksistere samtidig som flere ungdommer ble oppfattet som skoletrøtte. Resultatet ble at når elevene ikke hadde reell mulighet til å la være å begynne på den videregående skolen, og ikke hadde utviklet læreforutsetninger for skolen, fullførte de heller ikke skolen. Det var elever allerede på barnetrinnet som lærte at de ikke mestret de såkalte teorifagene og lærerne kunne da forstå det slik at de hadde «praktiske» anlegg. Dette forklarer hvorfor temaet om tilpasset opplæring og differensiert opplæring ble oppfattet som fremmed for faglærerne så sent som på slutten av 1990-tallet. Tilpasset opplæring ble forbundet med spesialundervisning (Dale 2008).

Diskusjonen om tilpasset opplæring skjøt fart etter at man i begynnelsen av 1970-årene forlot ideen om kursplandelte ungdomsskoler og innførte det man den gangen kalte sammenholdte klasser. Da ble diskusjonen om organisert differensiering mindre interessant, mens behovet for å diskutere de muligheter man hadde til å differensiere undervisningen innenfor klassens rammer ble mer aktuell (Engh og Høihilder 2008). Differensieringsbegrepet ble erstattet med tilpasset opplæring utover 1970- 1980- tallet, da det ble innrettet at alle elever skulle få rett til videregående opplæring, slik at behovet for utvelgelse fra ungdomsskolen ble mindre. Tilpasset opplæring ble forstått som likeverdig opplæring for alle (Dale 2008).

Fellesskolen har fra 1990-årene vært knyttet til forestillinger om at en felles struktur gir anledning til at ulikhet i sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne skal møtes i et sosialt arbeidsfellesskap. Dermed er fellesskolen forbundet med et inkluderende læringsmiljø der fellesfølelse utvikles mellom grupper og ulike elever. Elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg i arbeidet med fagene, uavhengig av kjønn, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. Dermed blir tilpasset opplæring et grunnleggende element i fellesskolen (Dale 2008).

Faglitteraturen skiller noen steder mellom en smal og vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En smal forståelse relateres ensidig til undervisning hvor det knyttes bestemte måter å organisere undervisningen på. Disse tiltakene og måtene kan iverksettes direkte og kan registreres. En slik tilnærming kan dermed bli preget av tiltak rettet mot enkelt elever, altså mer konkrete handlinger. Fokuset er da mer på pragmatisk handling enn på de grunnleggende faktorene som har betydning for opplæringssituasjonen (Bachmann og Haug 2006). Bachmann og Haugs (ibid) beskrivelse av en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring dreier seg derimot om en ideologisk helhet rundt opplæringen. Den kan dermed ikke forstås kun med bakgrunn av hvordan undervisningen legges opp. Da er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for om opplæring er tilpasset eller ikke. Dette innebærer at hele opplæringssituasjonen rundt elevenes læring og utvikling involveres. Det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med det som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig.

Tilpasset og inkluderende opplæring har gjennom mange år vært et aktuelt tema i skolen. Skolen skal være tilpasset alle elever, uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov (Ekeberg

og Holmberg 2004). Skolen skal tilrettelegge for og følge med på den enkelte elevens læring og utvikling i et inkluderende fellesskap. Det betyr at skolen skal både inkludere og differensiere (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Det er avgjørende å bygge på den enkelte elevens sterke sider og forutsetninger for at elevene skal få mulighet til aktiv medvirkning i egen læringsprosess. Opplæringen skal gis i et inkluderende fellesskap fordi tilhørighet, delaktighet og ansvar er viktig for alle mennesker (Ekeberg og Holmberg 2004). Fellesskolens største utfordring er å utvikle fellesskap som klarer å møte den enkelte midt i mangfoldet av elever (Nilsen 2008).

Tilpasset opplæring har som hovedhensikt å skape tilpassede vilkår og dermed lette elevenes læring og oppnåelse av sentralt fastsatte kompetansemål (Øzerk 2010). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen, og skal betraktes som formål, men ikke som mål. En tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole er ikke en tilstand som kan oppnås en gang for alle (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Skogen (2008) mener at det dreier seg om en ledestjerne, eller en utopi, som vi aldri kan nå, men som vi hele tiden må strebe for å nærme oss. En kontinuerlig forbedring mot et ideelt mål er selve kjernen i all kvalitetsutvikling og forutsetter at de ulike profesjonelle aktørene i praksisfeltet har en bevisst holdning til endringsprosesser. Ved at dette prinsippet er lovfestet, innebærer det en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole til å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av denne (Bjørnsrud og Nilsen 2008). Tilpasset opplæring blir omtalt som den største utfordringen i norsk skole - hva er det med tilpasset opplæring som gjør at kompetente, erfarne lærere sliter med å innfri elevenes rettigheter, til tross for at det har vært krevd, diskutert og beskrevet i flere tiår (Engh og Høihilder 2008)?

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (Bachmann og Haug 2006). Buli- Holmberg (2008) peker også på viktigheten å variere lærerstoff, læremidler og arbeidsmåter for å fremme tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer utvikling av optimale læringssituasjoner med utgangspunkt i elevens individuelle behov og lærerforutsetninger, når det gjelder faglig innhold og sosiale og kulturelle forhold og måter å lære på. Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring. Det finnes ingen fasit på hvordan en kan best fremme kvalitet i den enkelte opplærings situasjon. Dette er situasjonsavhengig og må vurderes i lys av den

konteksten læringen skal skje i. Skolen og lærerne kan utvikle kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen, for så å vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene (Bachmann og Haug 2006).

Vi ser at tilpasset opplæring ikke kan forstås som individualisering innenfor læreplantenkning. Elevens læringsmulighet er avgjørende. Elevens evner som den lærende er nøkkelen i spørsmålene om tilpasset opplæring. Derfor må læreren ha kunnskap om elevens forutsetninger og nåværende evner, kjenne elevens bakgrunn og vite på hvilken måte den ønskede kompetansen kan tilegnes. Som nevnt er prinsippet om å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger nedfelt i opplæringsloven, men det er likevel et spørsmål om forståelse av prinsippet og om det fungerer styrende for lærerens planlegging og tilretteleggelse av læringsarbeidet (Dale 2008).

Dale (ibid) skriver at en avgjørende retningslinje for undervisningen er at læringen finner sted gjennom elevens handlinger. Eleven må selv foreta de handlingene som er grunnleggende for læringen. Lærerens oppgave blir blant annet å skape elevens omgivelser – å strukturere hensiktsmessige lærings situasjoner. Læreren har ansvar for å styre omgivelsene på en slik måte at stimulerende situasjoner oppstår. Eleven bør få anledning til å ha praktiserende erfaring med den typen kompetanse som målet innebærer i undervisningen. Eleven bør få mulighet til å holde på med den typen innhold som ligger i målet innenfor skolens virksomhetsplan. Ofte er undervisningen preget av at læreren ”gir”, mens eleven ”mottar” kunnskaper. Krav og forventninger som stilles til aktivitetene må være innenfor rekkevidde av elevens læreforutsetninger.

De utdanningspolitiske intensjonene om tilpasset opplæring forventes å være synlige i skolens pedagogiske plattform og forpliktende for den enkelte lærers arbeid. Tilpasset opplæring har fokus på elevens læring, og prinsippet er som nevnt nedfelt i opplæringsloven. Dette innebærer at læreren i undervisningen retter søkelyset mot den enkelte elevens læreforutsetninger og beste måte å lære på, og i tilretteleggingen har fokus på at alle elever får gode muligheter for læring. (Buli- Holmberg 2008). Buli- Holmberg (ibid) peker på viktigheten for en skole og et lærerkollegiale å utvikle en felles forståelse for intensjonene av tilpasset opplæring. Dette har av betydning slik at læreren blir mer bevisst intensjonene og forankrer disse i realiseringen.



## 2.2. Tilpasset opplæring - nasjonale føringer

Fra M87 og frem til i dag, finner vi begrepet tilpasset opplæring i alle reformene, lærerplanene, meldinger og evaluering av lærerplanene, i større eller mindre grad. Begrepet tilpasset opplæring ble for første gang lansert i en norsk lærerplan i M87. Det går klart frem at tilpasset opplæring er ment å ha et dannelsingsaspekt og ideen om at elevene har visse iboende evner som det gjelder å aktivisere gjennom opplæringen. Det er viktige prinsipielle skiller mellom M87, L97 og K06, men formålet med undervisningen og opplæringen, slik det er beskrevet i formålsparagrafen i skolelov og opplæringslov, er ikke allikevel ikke så vesensforskjellig. Det er snakk om detaljerte læreplaner med spesifikke mål, oppgaver og virkemidler i hvert enkelt fag. Alle lærerplanene er opptatt av tilpasset opplæring og at opplæringen skal skje med referanse til konkret kunnskap og helhetlige referanserammer som skal gi en felles forståelse i et spesialisert samfunn (Raaen 2008).

I evalueringen av L97 ble St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* utarbeidet. Departementet foreslo en nasjonal satsning for å sikre en bedre tilpasset opplæring i St.meld.nr.30 (2003-2004). Her står det skrevet at likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Siden elever er ulike, vil et likt tilbud ikke gi et likeverdig tilbud. Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. Dette er en krevende oppgave som gjør det nødvendig med et godt samarbeid med elevenes foresatte, samarbeid og samordning mellom en rekke instanser i grunnskoleopplæringen, samt aktiv bruk av ressurser utenfor skolen. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Det står også skrevet at av alle ressurser i skolen, er det lærernes kompetanse som er den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Etter departementets vurdering skyldes mangelen på tilpasset opplæring mange ulike faktorer, som blant annet:

- For liten innsikt i resultatene av opplæringen
- Lite kunnskap om forebygging og håndtering av atferdsvansker
- For liten bruk av systemrettede tiltak
- For liten kunnskap om hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres

Dette er noen av de faktorene som departementet mente var gjeldene for den manglende tilpassede opplæringen hos mange elever. De mente derfor at det var et behov for en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov. Med denne bakgrunnen utviklet de noen tiltak, blant annet disse

- Økt fleksibilitet i fag- og timefordeling
- Programfag som valgfag på ungdomstrinnet
- Muligheter for ungdomsskoleelever til å velge opplæring i fag fra videregående opplæring
- Øke innsatsen for få til en helhetlig utvikling av elevenes læringsmiljø og de viktigste innsatsfaktorene i dette arbeidet vil være økt kunnskap og kompetanse på alle nivåer, samt en bedre samordning av ulike støttefunksjoner for opplæringen

Det understrekes i St.meld.nr.30 (2003-2004) læreres forbedringspotensial med hensyn til å praktisere tilpasset opplæring i tråd med intensjonene (Buli- Holmberg 2008). Det er et behov for kompetanseutvikling i forhold til læreres egen praksis. Det forventes at lærere har basiskunnskaper innenfor faget de underviser i, samt i profesjonsfagene pedagogikk og spesialpedagogikk. Lærerens profesjonelle utfordring blir å mestre ulike yrkesroller, blant annet formidlerrollen, veilederrollen, generalistroller (dvs. å ha kunnskaper om de fleste av skolens ansvarsområder), spesialistrollen (dvs. å ha kunnskaper om spesifikke fagområder, som for eksempel matematikk og spesialpedagogikk). Skoleleder har et ansvar for å legge til rette for tilpassede tilbud som bidrar til kompetanseutvikling for lærere. Lærerens eget ansvar er å delta aktivt i de tilbud som skolelederen velger for sin skole. Fokus for kompetanseutviklingen i tilpasset opplæring er understreket i strategiplan for kompetanseutvikling: *Personalet i grunnopplæringen skal ha kompetanse som sikrer elevene og lærlingene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag (Kompetanse for utvikling, 2005-2008:4)*. Her synliggjøres det forventninger til læreres kompetanse når det gjelder både kompetansemål i lærerplaner og enkeltelevens evner og talenter og relatere disse til nasjonale kompetansemål (ibid).

En av de viktigste faktorene som påvirket utviklingen mot utarbeidelsen av Kunnskapsløftet, var Søggen- utvalgets innstilling NOU 2003: 16 *I første rekke*. I NOU (2003) står det blant

annet skrevet at dagens grunnopplæring har som utgangspunkt at opplæringen skal tilpasses alle elever, slik skal grunnopplæringen være tilrettelagt for å inkludere alle.

Utdanningssystemet settes imidlertid på harde prøver i denne prosessen, og det finnes både vanskeligheter knyttet til tilpasningen til de svakeste elevene og utfordringer til de faglig sterke elevene, i tillegg til at også andre forhold kan virke sterkt inn på muligheten for tilpasset opplæring for alle. Prinsippet om tilpasset opplæring for alle stiller store krav til den enkelte skole og den enkelte lærersteds evne til å differensiere opplæringen (ibid).

Begrepet tilpasset opplæring har fått fornyet oppmerksomhet og større aktualitet etter Kunnskapsløftet (Reform 06) og har i denne sammenheng fått en mer overordnet og styrende rolle for skoleeier i relasjon til implementeringen av intensjonene bak opplæringsloven. Inkludering var et svært viktig begrep i Reform 97, mens tilpasset opplæring ble et svært viktig begrep i Reform 06 (2008). Kunnskapsløftet kan tolkes som et skifte av perspektiv fra en orientering mot læringsprosessen til en sterkere grad av læringsresultat, der læringsaktiviteter vektlegges i mindre grad enn resultater. Det er imidlertid nødvendig for læreren å holde fokus på begge perspektiver i alle faser av en undervisningsprosess, både i kartleggingen, planleggingen, gjennomføringen og vurderingen (Buli- Holmberg 2008). Buli-Holmberg viser til Lillejord (2003) som bruker begrepet en *evaluerende måte å tenke på*. Dette innebærer at lærerens planer tar utgangspunkt i hvordan elevens læringsmål skal evalueres underveis. Dette skiller hun da fra den tradisjonelle tenkemåten omkring evaluering, der det eleven har gjort, blir evaluert i etterkant. I et slikt perspektiv legges det vekt på at læreren har en undersøkende holdning til sin egen og andre læreres praksis.

Til grunn for Kunnskapsløftet som reform lå det som nevnt en ambisjon om å styrke arbeidet med tilpasset opplæring. De utdanningspolitiske intensjonene om tilpasset opplæring forventes å være synlige i skolens pedagogiske plattform og forpliktende for den enkelte læreres arbeid (Buli- Holmberg 2008). Innføringen av K(06) har dermed satt større fokus på kompetanseheving for lærere. Dette betyr at skolene må rette søkelyset mot personalets læring i tillegg til elevenes læring. Økt *læringstrykk* innebærer individers, virksomheters eller samfunnets opplevde og erkjente krav til læring, kompetanseutvikling og bruk av kompetanse (St. meld. nr.30, 2003-2004). Likevel viser en del studier at betydningen av lærerens faglige kompetanse vil avta når denne kommer over et visst nivå. Derimot vises det her til en mer entydig sammenheng mellom lærernes formelle pedagogiske kompetanse og elevenes

læringsutbytte. Dermed vil lærerens faglige og pedagogiske kompetanse vil være avgjørende for elevenes læring (ibid).

De siste årene har regjeringen Stoltenberg II lagt fram flere meldinger som foreslår grep for å styrke befolkningens utdanningsnivå. I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* dokumenteres sosiale skjevheter i utdanningssystemet, og tidlig innsats foreslås som et hovedgrep. I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* påpekes det igjen at det er en for høy andel elever som går ut av den tiårige grunnskolen uten de grunnleggende ferdighetene som er vesentlige for å klare seg godt senere i livet. Tilpasset opplæring er norsk skoles største utfordring og det vises ved at det er et prioritert område i Kunnskapsløftet.

Selv om det er mange positive sider ved grunnopplæringen, er det solid dokumentasjon for at kvaliteten på viktige områder av opplæringen ikke er god nok. Kunnskapen om elevenes læringsutbytte er i hovedsak basert på internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver, kartleggingsprøver og avsluttende eksamen på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. For at elevene skal oppleve faglig framgang og mestring, må de møtes med høye og realistiske forventninger til hva de kan få til, og lærerne må kunne formidle til elevene hva de trenger å jobbe med for å bli bedre (St. meld. nr. 31, 2007-2008).

Tilpasset opplæring sees som viktig og nødvendig både for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole (St. meld.nr.30, 2003-2004) og for å ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning. På denne måten kan alle elever stimuleres og støttes i å realisere sitt potensial for læring, uavhengig av den bakgrunnen de har (St.meld.nr.16, 2006-2007). Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene. Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organiseringen av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer da en høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Det er avgjørende at læreren bruker elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (ibid).

Tilpasset opplæring har fokus på elevenes læring og prinsippet er nedfelt i opplæringsloven: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og*

*lærerkandidaten* (Opplæringsloven §1 -2 (lovdata.no)). Alle elevene skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller med andre. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring (St. meld. nr. 16, 2006-2007). L97 omtaler tilpasset opplæring som et "overordnet prinsipp". St.meld.nr.16 (2006-2007) fremhever at tilpasset opplæring ikke er et mål i seg selv, men et *virkemiddel* for et viktig mål: elevenes læring. Som Bjørnsrud og Nilsen (2008) skriver: Tilpasset opplæring er et prinsipp og virkemiddel, det har vært betraktet som formål, men ikke som mål. Derfor må tilpasset opplæring forstås som et prinsipp en skal arbeide etter i skolen og siden dette prinsippet er lovfestet, innebærer det en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole til å søke å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den.

St.meld.nr.11 (2008-2009), Læreren – rollen og utdanningen, ble lagt frem i begynnelsen av januar 2009. Dette er en av de mest betydningsfulle meldingene i vår skolehistorie. I denne storingsmeldingen er pedagogisk kompetanse, profesjonskompetanse, lærerrollen, lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet blant de sentrale og omfattende begrepene. Alle disse begrepene angår lærere og lærerkandidater direkte, og elevenes læring og utvikling indirekte. Gode lærere er viktig for å fremme mer læring i alle fag og best mulig læringsbytte for alle, er en gjennomgående klarhet som kjennetegner budskapet i St.meld.nr.11. Lærerrollen knyttes til alt som skjer og bør skje i klasserommet, i lærerkollegiet og på skolen. Det skyldes at den kan få viktige konsekvenser for den enkelte elev og for samfunnet (Øzerk 2010).

## **Lærernes handlingsrom**

Handlingsrom er det potensialet for tolkninger og valg som den nasjonale læreplanen gir lærere når det gjelder tilrettelegging av elevenes læring (Bjørnsrud og Nilsen 2011).

Lærerplanen bør være en ressurs for nye tolkninger og muligheter for de mange valg på skolenivået. Lærerplanen blir sett på som uferdig og et potensial for uante handlinger og både skoleledere og lærere er samtidig lojale mot teksten i lærerplanen (Bjørnsrud 2005). Tilpasset opplæring er ikke det eneste kravet lærerplanen formulerer om virksomheten i skolen.

Lærerplanen setter frem en rekke andre idealer som skal gjelde for opplæringen, og som skolen skal ta hensyn til i tillegg til tilpasset opplæring. Til sammen er alle disse med på å bestemme handlingsrommet for lærerne i skolen og vil dermed ha betydning for hvordan tilpasset opplæring kan forstås og gjennomføres. Det er her lærere opplever at utfordringene blir store, fordi det ikke er nødvendigvis slik at de ulike kravene og forventningene henger sammen eller støtter hverandre (Bachmann og Haug 2006).

Det pedagogiske handlingsrommet er avhengig av at lærerne har god kompetanse om læreplanen og at de kjenner de elevene de skal tilrettelegge tilpasset opplæring for. Skoleledernes og lærernes tolkning av læreplanteksten er av betydning når de skal utforme tilpasset opplæring i en inkluderende skole for elevene (Bjørnsrud 2005). Med Kunnskapsløftet er felles innholdsføringer atskillig avdempet og vi har på den måten med svakere rammer. Dette har økt handlingsrommet for tilpasset opplæring, samtidig som sterkere vekt på identiske kompetansemål for elevene trekker i motsatt retning. Kunnskapsløftet er både preget av frihet og kontroll, gjennom et utvidet handlingsrom med mindre detaljstyring kombinert med økt kontroll gjennom en mer omfattende kvalitetsvurdering (Bjørnsrud og Nilsen 2011).

Øzerk (2010) viser til Gunnar Berg (1981) sitt lærersyn der læreren er mulighetsskaper og kontinuerlig lærerplanutvikler. Sammen med en annen pedagog ved navn Erik Wallin har de utviklet ett perspektiv på lærerprofesjonalitet. De hevder at på skoler så finnes det et uutnyttet handlingsrom mellom yttergrenser, som bestemmes av skolens mål og regelsystem på den ene siden, og indre grenser, som bestemmes av skolens kultur på den andre. Berg og Wallin knytter lærerprofesjonalisering til den enkelte lærers evne til å utnytte det allerede eksisterende uutnyttede handlingsrommet i skolen. De snakker derfor om et utvidet lærerprofesjonalitet ved skoler der læreren jobber kollektivt i tillegg til individuelt, der både læreren som individ og skolen som organisasjon, står i fokus. Berg og Wallin mener det er en rekke kunnskaper som må være iboende hos en lærer for en profesjonell yrkesutøvelse, men at en også utnytter det uutnyttede handlingsrommet. Profesjonelle lærere driver i dette perspektivet kontinuerlig utviklingsarbeid som en del av jobben sin (ibid).

### **2.3. Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser**

Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering. Det kan være mange grunner til dette og en av grunnene kan være at begrepet er uklart definert og begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid. Det meste av forskning i forhold til begrepet tilpasset opplæring kan plasseres til en politisk og en ideologisk forståelse (Bachmann og Haug 2006).

I forhold til lærernes holdninger til tilpasset opplæring viser Bachmann og Haug (ibid) til Imsen (2003) sin undersøkelse som viser at lærerne er sterkt orientert mot tilpasset opplæring og at de mener at de driver med mye tilpasset opplæring. Dette samsvarer også med

resultatene til Bjørnsrud (2004) som bekrefter at lærerne stiller seg positive til tilpasset opplæring. Skaalvik og Fossen (1995) sin undersøkelse viser at lærerne slutter seg til en tilpasset opplæring, men lærerne har svært ulike oppfatninger av hvor stort behovet for tilpasning er, hva det går ut på og hva formålet er. Begrepet blir dermed forstått ulikt og det påvirker lærernes praktisering av tilpasset opplæring. Undersøkelsen til Skaalvik og Fossen (1995) viser at lærerne differensierer mindre enn de mener det er behov for og at differensieringen ofte foregår spontant. Tilpasningen innebærer ofte en felles introduksjon for deretter at elevene løser ulike mengder med oppgaver eller oppgaver med ulik vanskegrad. Denne undersøkelsen samsvarer med Imsen (2003), Klette (2003), Haug (2006) som viser at fellesskapsundervisning eller såkalt kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, fortsatt er mest utbredt. Samtidig så registreres det svært store variasjoner lærere i mellom. Differensiering og individualisering varierer, men både Imsen (2004) og Klette (2003) konkluderer med at utstrakt bruk av individualisering forekom sjelden. I forhold til forskning om hva som skjer når elevene arbeider individuelt etter arbeidsplaner, så er det for tidlig å trekke noen store konklusjoner. Allikevel kan det tyde på at det fungerer svært ulikt for elevene. For noen elever ser dette ut til å fungere bra, andre ikke (Bachmann og Haug 2006).

Forskning viser at det er når prinsippet tilpasset opplæring skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at problemene for lærerne oppstår. Det er som nevnt en rekke hensyn å ta og alle disse sammenfaller ikke nødvendigvis med hensyn som skal fremme en tilpasset opplæring. Det finnes en rekke strukturelle og prosessorienterte forutsetninger som kan bidra til å legge til rette for tilpasset opplæring, men det finnes ingen fasitsvar. Bachmann og Haug (2006) mener at det er først i den spesifikke situasjonen og konteksten at man kan vurdere hvilke tiltak som er mest hensiktsmessige. De fremhever allikevel viktigheten og muligheten for at tilpasset opplæring diskuteres og skisseres, men spørsmålet kan imidlertid ikke avgjøres en gang for alle. Tilpasset opplæring er dermed et begrep som vil gis ulike mening og betydning i ulike diskurser (ibid). Nordahls (2005) og Bjørnsruds (2004) forskning tyder på at skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre. Skoler preget av samarbeid mellom lærere om undervisning, der ledelse og lærere har en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen bør gå, holder et bedre faglig nivå og lever bedre om til kravet om tilpasset opplæring.

Det er en meget stor variasjon blant lærere i hvordan det arbeides og undervises i klasserommet. Forskningen konkluderer med at det er stor og variert aktivitet i norske klasserom, men ofte uten klare mål, med svak struktur og sammenheng, med lave faglige krav og uklare strategier for læring. Forskningen viser at undervisningen og elevenes aktiviteter blir karakterisert med ord som avslappet og usystematisk. Tilpasset opplæring blir for det meste utført som variasjon i individuell hjelp til enkeltelever fra lærerne mer enn ved å differensiere innhold og vanskegrad i oppgaver for elevene eller i måten elevene er organisert på (Bachmann og Haug 2006).

Indikasjoner fra internasjonal forskning tyder på at forhold utenfor skolen har størst betydning for elevenes læring. På skolen, antyder indikasjoner at læreren er den viktigste enkeltfaktoren når det gjelder elevens læring. Skoleledere har dermed avgjørende rolle når det gjelder å legge til rette for at lærerne som enkeltpersoner, grupper og kollegium fungerer adekvat i sitt arbeid med tilrettelegging av opplæringen (Skogen 2008). I St.meld.nr.31 (2007-2008) om kvalitet i skolen, er overskriften på et av kapitlene formulert som et spørsmål: "Hva fremmer elevenes læring?" Første avsnitt i dette kapitlet heter "Samspill mellom lærer og elev". I første setning uttrykkes det at lærernes kompetanse, slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev, er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevens læring. Som Bjørnsrud og Nilsen (2008) skriver så signaliserer dette at læreren har en vesentlig betydning. Forskning viser til ulike faktorer som viktige: lærerens evne til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning, gi gode tilbakemeldinger og samarbeide med hjemmene. Alle disse er av relevans for tilpasset opplæring og kan betraktes som virkemiddel for elevens læring (ibid).

Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) har gjort en empirisk forundersøkelse, som et ledd i et forskningsprosjekt om kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Et hovedsiktemål det dette forskningsprosjektet var å bidra til å undersøke og bedømme hvordan og i hvilken grad de kvalitetsaspekter ved tilpasset opplæring og spesialundervisning som Kunnskapsløftet formulerer, blir fulgt opp i praksis. Læreren er en sentral aktør for å gjennomføre Kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring (St.meld.nr.30, 2003-2004). Tilpasset opplæring er retningsgivende for lærerens arbeid, og i læreplaner for Kunnskapsløftet påpekes lærerens oppgave med å utvikle en undervisning med tilpasninger som ivaretar forskjeller i elevmangfoldet i en skole for alle. Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring innebærer at lærerens undervisning er i samsvar med elevenes forutsetninger. Buli- Holmberg, Nilsen og



Skogen (2008) viser til forskning som sier lærere i for liten grad tilpasser opplæringen individuelt. Flertallet av lærere synes fortsatt å befinne seg i den tradisjonelle rollen som kunnskapsformidler, og har i mindre grad fokus på mangfoldet i elevgruppen og behovet for tilpassede og varierte undervisnings- og arbeidsformer (ibid). Resultatene når det gjelder lærerrollen og tilpasset opplæring, så tilkjenner de at de ikke har et særlig gjennomtenkt forhold til hvor de står når det gjelder kartlegging av individuelle lærerforutsetninger og bruk av kartlegging i undervisningstilretteleggingen. Den kunnskapen de skaffer seg gjennom kartlegging, anvendes dessuten i bare begrenset grad når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Lærerne uttrykker at deres individuelle undervisning bare i begrenset grad makter å ivareta individuelle forskjeller og mangfoldet i elevgruppen. Resultatene samlet sett tyder på at lærerne ser behov for å utvikle tilretteleggingen av et inkluderende arbeidsmiljø, slik at det bedre ivaretar individuelle forskjeller og elevmangfoldet. Det synes som om lærerne har en god forståelse av at tilpasset opplæring er en politisk målsetting vi aldri kan nå, men som vi hele tiden har en forpliktelse til å arbeide for å nærme oss. Lærerne gir uttrykk for at de har fått for lite hjelp i forbindelse med sin kompetanseheving i forhold til realiseringen av Kunnskapsløftet intensjoner om en bedre tilpasset opplæring for alle. Resultatene viser at det er et forbedringspotensial når det gjelder hvordan skolene har fokus på refleksjon og fornyelse, planlegging og vurdering i gjennomføring av Kunnskapsløftet på området tilpasset opplæring (ibid).

Buli- Holmberg og Nilsen (2011) har skrevet en artikkel om lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, der de har rettet fokus mot tilpasning gjennom ordinær opplæring og spesialundervisning. De skriver at tilpasset opplæring må forstås som et overordnet prinsipp som en skal arbeide etter i all opplæring. Tilpasset opplæring skal være virkemiddel for tilpasset støtte til læring for alle elever og skal så langt som råd, gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Buli- Holmberg og Nilsen (ibid) tar opp temaet kvalitet på læringsarbeidet, da kvalitet har møtt forsterket utdanningspolitisk interesse de senere årene. Det gjelder med hensyn til kvalitet i skolen generelt, hvor forbedring av tilpasset opplæring blir betraktet som viktig for å støtte en bedre praksis med sikte på godt læringsutbytte for elevene (St.meld.nr.31, 2007-2008). Det gjelder også i tilknytning til læreren, lærerrollen og lærerutdanningen mer spesifikt (St.meld.nr.11, 2008-2009), hvor det vektlegges at lærerne utvikler relevant kompetanse for å gi god og tilpasset opplæring. Buli- Holmberg og Nilsen (2011) er opptatt av å beskrive ulike trekk ved

lærerrollen og tilpasset opplæring på grunnlag av analyse av data som er innsamlet gjennom en stor undersøkelse. De skriver at læreren har en sentral rolle i skolens arbeid med kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og at rollen er kompleks med mange oppgaver. De påpeker at det synes å være en klar sammenheng mellom lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. De viser også til viktigheten av lærersamarbeid for å sikre et helhetlig grep om enkeltelevens opplæring og det totale opplæringstilbudet i skolen. I arbeidet med tilpasset opplæring fremstår det som viktig at lærerne har kunnskaper og ferdigheter om å kartlegge elevers ulike lærerforutsetninger og læringsmiljøfaktorer som påvirker læringsprosesser. Ved å kartlegge elever, gis det innsikt for lærerne i hva elevene mestrer og hva de strever med. Det gir derfor gode muligheter for planlegging og gjennomføring av individuelle tilpasninger i et læringsfellesskap. Systematisk kartlegging gir lærerne den nødvendige bakgrunnskunnskap for å kunne både planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring i forhold til elevens behov. Kartlegging danner utgangspunkt for planlegging i form av å sette tilpassede læringsmål for eleven og å utforme tiltak for å arbeide mot målene, deriblant velge egnede metoder og organiseringsformer som er tilpasset elevers læreforutsetninger og som legger til rette for deltakelse i et læringsfellesskap (ibid).

Buli- Holmberg og Nilsen (2011) konkluderer sin undersøkelse med at flertallet av lærerne opplever behov for økt kompetanse i tilpasset opplæring. Lærerne vurderer også spesialpedagogisk kompetanse som relevant i tilpasning av ordinær opplæring og at en slik kompetanse kan være en styrke i forebygging og tidlig innsats. Undersøkelsen viser også at en god del av lærerne søker å identifisere elevenes kunnskaper gjennom kartlegging og bruker resultatene i den metodiske tilretteleggingen av opplæringen. Allikevel ser Buli- Holmberg og Nilsen (ibid) et behov at flere lærere gjør mer av det og at dette arbeidet trenger å bli mer systematisert. Analysene deres viser at lærerne gir uttrykk for at de bruker varierte metoder, men analysene viser at den mest vanlige undervisningsformen fortsatt er lærerens muntlige presentasjonsform for samlet klasse, altså kollektive tilnærminger. Analysene viser også at læreboka er den som fortsatt blir mest brukt og digitale læremidler mindre brukt. Mange av lærerne sier at de bruker individuelle tilpasninger i arbeidsplaner, samtidig som mange syns å bruke arbeidsplaner som er like for alle elevene i klassen. Mange lærere sier at de i tråd med nasjonale retningslinjer, vektlegger hensyn til både individ og fellesskap når de planlegger undervisning. Samtidig viser dataene at mange lærere bør tillegge slike hensyn og avveininger

større vekt, med tanke på kvalitetsutvikling. Nettopp fordi det er samspillet mellom hensyn til individuelle forutsetninger og det å fungere i et fellesskap som er det viktige, men krevende.

## 2.4. Tilpasset opplæring - lærerens rolle

*Den kompetente lærer vil alltid være den gode skoles forutsetning*

Tom Tillers utsagn om at den kompetente lærer er en viktig forutsetning for en god skole, og at utviklingen av en god skole, uten gode lærere, er et dødt prosjekt, blir støttet av Øzerk (2010). Lærerrollen forutsetter en solid kompetanse på flere områder. Dale (1998) mener at enhver profesjon forutsetter og uttrykker kompetanse, men ikke enhver kompetanse er en profesjon. Han tar som eksempel at man kan ha litterære og kommunikativ kompetanse, uten at det betyr at man er ansatt som litteraturkritiker. I hverdagen forstås kompetanse som blant annet dyktighet til å utføre, man foretar seg noe innenfor et begrenset område. Dersom en lærer gjennomfører sin undervisning didaktisk rasjonelt og er dyktig til å undervise, er læreren dermed profesjonell (Dale 1998)? Dale (ibid) svarer at det er utdanning, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjennelse, arbeidskritikk og metakritikk som er grunnelementer i hva som utgjør en profesjon (ibid). Øzerk (2010) mener at kompetansebegrepet har en formell og en reel side. Den formelle siden er lett å drøfte og definere, mens den reelle side i forhold til kompetansebegrepet er ikke så enkelt å håndtere. I lovverket og andre offentlige dokumenter skiller man mellom lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Begge disse begrepene er formelle og relateres til formell utdanning eller formell kvalifisering eller formell kompetanse (ibid).

Øzerk (2010) viser til St.meld.nr.11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanningen*, som anser syv kompetanseområder som viktige for lærere. Og det forutsetter at læreren har solid kompetanse på flere områder;

- Fag og grunnleggende ferdigheter: Læreren må ha solide kunnskaper i de fagene han eller hun underviser i for at elevene skal få gode faglige resultater. Læreren må ha en god kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer en faglig progresjon.
- Skolen i samfunnet: Læreren må ha kjennskap til skolens formål og skolens betydning i samfunnet fordi læreren skal forberede elevene for videre utdanning og virke i familie-, samfunns- og arbeidsliv.

- Etikk: Læreren må handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket.
- Pedagogikk og fagdidaktikk: Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen slik at det fremmer elevens læring. Det betyr innsikt i hvordan elevene lærer og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og utvikler sin læringslyst.
- Ledelse av læringsprosesser: Læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig og sammensatt elevgruppe. For å få til læring, må det være ro, orden, sammenheng og system.
- Samhandling og kommunikasjon: Læreren må ha evner til å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foreldre og andre aktører utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale. Læreren må også bidra i et profesjonelt fellesskap.
- Endring og utvikling: Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt lærerplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumentene og i de lokale rammene og bestemmelsene.

Hvilke av kompetansene som er de viktigste for lærere, kan det være ulike oppfatninger av. Hver av kompetansene er viktig, men det er summen av dem som danner basis for utøvelsen av lærerrollen (Øzerk 2010).

Lærerens oppgave i forhold til tilpasset opplæring er å bidra til at elever utvikler seg i tråd med læringsmål, gi elevene støtte til å komme seg videre i sin egen utvikling innenfor rammen av et likeverdig læringsfellesskap. Dersom opplæringen skal være individuelt tilpasset, forutsetter det at undervisning og læring er overensstemmende prosesser (Buli-Holmberg 2008). Læring er en sammensatt og kompleks prosess. I elevens læring foregår det en indre og en ytre prosess som fører til ervervelse av ny kunnskap og nye ferdigheter. I skolen skjer opplæring gjennom gjensidig innsats fra eleven og læreren. Det er et tosidig perspektiv som beskrives, både elevens indre drivkraft og de ytre stimulifaktorene, som for

eksempel lærer, foreldre, medelever og venner. Læreren har et særdeles stort ansvar til å være med på å utvikle motivasjon hos eleven til å lære i tråd med utdanningspolitiske intensjoner, og samtidig være med på personlige og miljømessige forhold som påvirker eleven. Den gode lærer inspirerer til at alle elever lærer, og at undervisningen gjennomføres på en slik måte at eleven får erfaring med å lykkes i sitt arbeid, tror på sine evner, utvikler seg og opplever positiv skolelivskvalitet (Buli-Holmberg 2008).

Dale (1998) viser til Stenhouse (1975) som sier at det er et grunnleggende problem i den profesjonelle undervisning at splittelsen mellom intensjon og realitet, mellom ideer og inspirasjoner og lærerens forsøk på å realisere dem. Dale (ibid) skriver at han vil fremheve at kriterier for utvikling av bedre konsistens mellom en lærerplans intensjoner og undervisningens realitet, er et vesentlig moment i didaktisk handlingsrasjonalitet. Lærerplanen har nedfelt prinsipper for hvordan læreren skal diagnostisere styrke og svakheter hos den enkelte elev. Læreren bruker prinsippene i lærerplanen til å differensiere spesifikke møter med elevene, innholdet og seg selv. Betingelsen er derfor at lærerplanen har nedfelt prinsipper, kriterier og standarder som gir plass til lærerens handlingsrefleksjon, som gjør lærernes didaktiske overveielser til en betingelse for en profesjonell undervisningspraksis. Et meget viktig prinsipp er at når lærerne skal planlegge og gjennomføre undervisningen er at de har bestemte mål for elevenes aktiviteter. Lærerne må spesifisere de ønskede resultatene, slik at det kan utvikles kriterier for å velge innhold, foreslå elevaktiviteter og beslutte hvordan lærerne metodisk skal organisere opplæringen. Dale (ibid) skriver at i grunnskolen og i videregående skole, så gjennomføres undervisningen uten pedagogisk profesjonalitet. Med pedagogisk profesjonalitet mener han å gjennomføre undervisningen slik at det fører til målrettet læring. Det er nødvendig at lærerne spør seg selv om undervisningen realiserer lærerplanens intensjoner, og de må spørre seg selv, er aktivitetene i undervisningen konsistente med den ønskende utvikling av elevene. Dersom læreren kan svare ja til at undervisningen realiserer lærerplanens intensjoner og de forskjellige handlinger i undervisningen stemmer overens med undervisningens hensikter, blir undervisningen gjennomført med didaktisk rasjonalitet. Rasjonalitet krever at lærerne er opptatt av å sikre overensstemmelse mellom elevenes og lærernes handlinger og undervisningens mål. For å gjennomføre en rasjonell undervisning må man ha mål. Læreren må være bevisst på hva aktivitetene i undervisningen skal innebære og hvilken hensikt aktivitetene har. Hensiktsløse aktiviteter blir likegyldige aktiviteter og tidsfordriv. Dale (ibid) mener at vurdering er en

nødvendig forutsetning dersom det skal utvikles bedre overensstemmelse mellom målene og intensjonene i lærerplanen og elevenes læreprosesser. Når læreren vurderer potensialet i en læreplan eller en undervisningsøkt, innebærer det ifølge Dale, didaktisk kreativitet. Læreren har evne til å "brodere" videre på lærerplanens og undervisningens muligheter.

Buli- Holmberg (2008) mener at lærerens teoretiske forankring i læring, didaktikk og opplæring er analyseredskap i vurderinger og utvikling av egen undervisningspraksis. Læringsteori og opplæringsteori er de mest vanlige teorier lærere anvender i arbeidet med å analysere og legge til rette for tilpasset opplæring. Buli- Holmberg viser til Øzerk (1999) som hevder at opplæringsteorier handler om å belyse betingelser som har til hensikt å bidra til at læring skjer, mens læringsteorier beskriver hvordan læring skjer. For læreren er kjennskap til ulike opplæringsteorier sentralt i tilrettelegging for tilpasset opplæring, slik at systemiske faktorer som påvirker individets opplæring belyses. Læringsteorier kan bidra til å analysere kollektive og individuelle læringsprosesser. Det er flytende grenser mellom læring og undervisning hevder Buli- Holmberg (ibid). Buli- Holmberg ser på tilpasset opplæring som et overordnet begrep for læring og undervisning. Hun mener at tilpasset opplæring på den ene siden handler om elevens læring og på den andre siden om lærerens undervisning, og hevder at når disse er i samsvar så blir opplæringen tilpasset. Det betyr at elevens læring må være i fokus for lærerens undervisningstilrettelegging. Lærerens oppgave er å utvikle et læringsmiljø som bidrar til at eleven kommer videre i sin egenutvikling. Dette er også i tråd med den generelle delen av lærerplan som videreføres i Kunnskapsløftet 2006, der det står: *Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å mestre livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.* Her understrekes lærerens betydningsfulle rolle med å bygge en god plattform for elevene, og læreren har en framtidrettet oppgave med å tilrettelegge for at alle elever får gode framtidsmuligheter og livsvilkår (ibid).

Elevenes læringsprosess, som er utgangspunkt for lærerens undervisning, kan inndeles i tre faser (Buli- Holmberg 2008): ***Å tilpasse læringsmål til elevens ståsted, å tilrettelegge for elevtilpasset læringsaktivitet og å vurdere elevenes læringsresultat og læringsprosess.*** Lærere som er dyktige i sin utøvelse av undervisningen, har et sett med ulike metoder disponibelt og ulike måter å bidra til etablering av læringsmiljøer med eleven som aktiv medspiller. Når læreren gjør bevisste valg av arbeidsmetoder tilpasset individuelle forskjeller, blir resultatet som oftest økt læring. Derfor er det å ha kunnskap om elevens

læreforutsetninger og læringsmiljøbetingelser som følges opp med undervisningstilpasninger, det som skiller skoler som er gode i tilpasset opplæring fra mindre gode skoler (ibid).

Jeg har valgt å gå nærmere inn på Buli- Holmbergs (2008) tre faser og se de opp mot Dale (1998) og Handal, Lauvås og Lycke sine utviklede nivåer (Øzerk 2010):

**Å tilpasse læringsmål til elevens ståsted** er den første fasen i lærerens undervisning. Her er lærerens oppgave å konkretisere læringsmål i tråd med læreplan og individuelle forskjeller i elevgruppen. Når disse læringsmålene er konkretisert, er det lærerens oppgave å gi eleven innsikt i hva det forventes at han eller hun skal lære, samt velge individuelle læringsmål som bygger på lærerens vurdering av elevens mulighet til å nå målet. Læreren kan undersøke elevens muligheter gjennom kartlegging, som bygger på lærerens vurdering av elevens mulighet til å nå målet (Buli- Holmberg 2008). Det er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring at lærerne har kunnskaper om og ferdigheter i å kartlegge elevers ulike læreforutsetninger og læringsmiljøfaktorer som påvirker læringsprosesser. Kartlegging gir lærerne innsikt i hva elevene mestrer og hva de strever med, og det gir gode muligheter for planlegging og gjennomføring av individuelle tilpasninger i et læringsfellesskap (Buli- Holmberg og Nilsen 2011). Tilpasset opplæring skal slik sett ivaretas i form av tilpasset støtte til læring til alle elever gjennom ordinær opplæring og til noen elever gjennom spesialundervisning. Begge deler forutsetter god kjennskap til og vurdering av elevenes læringsutvikling og opplæringens tilrettelegging, og oppmerksomheten må rettes mot samspillet mellom elevfaktorer og kontekstfaktorer. Lærerne må kartlegge situasjonen og vurdere behovene for tilpasning for å kunne planlegge og gjennomføre adekvate tiltak for tilpasning som møter behovene. Variasjon i opplæringen blir i Kunnskapsløftet definert som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring. Planlegging skal medvirke til at variasjon ivaretas på alle opplæringsområder, både når det gjelder bruk av lærerstoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (ibid). For at elever skal oppleve vekst i opplæringssituasjonen forutsetter det at læreren tilrettelegger undervisningen til den enkeltes lærerforutsetninger og opplæringsbehov, samt møter mangfoldet i elevgruppen (Buli- Holmberg 2008). Buli- Holmberg (ibid) viser til Ekeberg og Holmberg (2005), Strandkleiv og Lindbäck (2005) og Skogen og Holmberg (2002), som sier at når læreren trekker eleven aktivt med tidlig i læringsprosessen, allerede i planleggingen av læringsaktiviteter, kan begge parter få tydeliggjort medansvar i prosessen for å nå læringsmål. Lærerens utfordring er å minske

avstanden fra ideens læreplan til den erfarte læreplanen, slik at elevene erfarer læreplanen i skolehverdagen.

**Å tilrettelegge for elevtilpasset læringsaktivitet** er den andre fasen i lærerens undervisning (Buli- Holmberg 2008). Her bruker læreren resultatene fra kartleggingen for å legge til rette for en best mulig individuelt tilpasset læringsaktivitet og arbeidsmåter for å ivareta forskjeller i elevgruppen. Viktige elementer i den didaktiske kompetansen til læreren for å tilpasse opplæringen, omfatter kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering. Her inngår blant annet evne til å tilrettelegge opplæringen slik at en tar hensyn både til lærerplanens mål og individuelle lærerforutsetninger, for eksempel gjennom forskjellige nivåer av vanskegrad tilpasset elevens læreforutsetninger og foretrukne læringsstiler. Læremidler er også en del av lærerens tilpasning, og her blir oppgaven å vurdere hvilke læremidler som passer best for enkelteleven og elevgruppen. Læreren kan bruke forskjellige innfallsvinkler i undervisningstilpasningen som kan bidra til bedre tilpasset opplæring, og det finnes en rekke metoder som kan føre frem til målet. I valg av tilnærming og undervisningsformer er det av betydning at en pedagogisk begrunnelse som er forankret i en ideologi og teori om læring, ligger til grunn for å vurdere hvor hensiktsmessig metoden kan være for å nå læringsmålet for den enkelte elev (ibid).

**Å vurdere elevenes læringsresultat og læringsprosess** er den tredje fasen i lærerens undervisning. Lærerens oppgave i evalueringen er å undersøke læringsprosessen og læringsresultatet til den enkelte eleven med utgangspunkt i de valgte læringsmål. Dette innebærer at læreren har en systematisk tilnærming til å undersøke elevens utvikling og fremgang (Buli- Holmberg 2008).

Disse tre fasene hos Buli- Holmberg (ibid), ”Å tilpasse læringsmål til elevens ståsted”, ”Å tilrettelegge for elevtilpasset læringsaktivitet” og ”Å vurdere elevenes læringsresultat og læringsprosess” kan som nevnt sammenlignes med andre pedagogers utviklede nivåer:

Dale (1998) har som nevnt utviklet sine egne begreper som han kaller **kompetansenivåer, K1, K2 og K3**. Fasene av Buli- Holmberg (2008) som jeg har omtalt, kan tilsvare Dales (1998) kompetansenivå K2, som handler om lærerplanrefleksjon og vurdering, og K3 som handler om å bygge opp teori om differensiert og tilpasset opplæring som del av sin yrkeskunnskap. Fasene til Buli- Holmberg (2008) innebærer ikke Dale (1998) sin første praksiskontekst, K1,



som er preget av sterk handlingstvang, siden handlingene og overveielser i denne praksiskonteksten er knyttet til den umiddelbare organiseringen av opplæringen.

**K2** handler om å planlegge og å vurdere gjennomføringen av differensieringen av undervisningen. God planlegging av differensiert og tilpasset opplæring er nødvendig for at gjennomføringen K1 skal holde høy kvalitet. Vurdering er avgjørende for å utvikle en egen praksis. Kompetansen til systematiske refleksjoner på det andre praksisnivået gjelder handlingsdyktighet og innsikt i å vurdere gjennomføringen av opplæringen i etterhånd. Handlingstvangen er dermed svekket. Konteksten preges også av kommunikasjon mellom kolleger innenfor hvert enkelt lærested. Det er ikke den enkelte lærers ansvar for en elevs læring. Skolen som organisasjon må gjennom bruk av arbeidstidsordninger, legge til rette for praktiseringen av kompetansen under svekket handlingstvang. Det må gis anledning til at lærerne til å lære av sin praksis og til å utvikle den profesjonelle kompetansen for differensiert og tilpasset opplæring knyttet til de fagene de underviser i. Det må legges til rette for samarbeid mellom lærerne for å forbedre sammenhengen mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av differensiert og tilpasset opplæring med tanke på elevenes læringsutbytte (Dale 2008).

**K3** handler om å delta sammen med profesjonelle lærere, der de kommuniserer og bygger opp teori om differensiert og tilpasset opplæring som del av sin yrkeskunnskap. Dette skjer i frihet fra den handlingstvangen som preger undervisningen, K1. Dette kompetansenivået forutsetter en evne og vilje til selvkritiske analyser av sin egen yrkespraksis. Skolen utforsker seg selv ved å beskrive, fortolke og analysere hendelser, fenomener knyttet til utdanningens samfunnsmandat, kompetansemålene i fagene og differensieringen og tilpasning som midler i gjennomføringen. Også kritiske analyser av skolens utviklingsarbeid er kompetanse på dette nivået. Tenkning i begreper er et viktig kjennetegn ved det tredje kompetansenivået fordi de ansattes begreper om eget yrke vil fungere som kognitive speil. Begreper om læring, undervisning, læreplan, opplæring, kompetanse dannelse vil være sentrale. Tenkning i begreper klargjør meningen med de utførte handlingene og gir en mulighet for å skape egne erfaringer i bevisstheten. Dette gjelder også tenkning i differensieringskategoriene, relasjonen mellom dem og relasjonen mellom begrepene og deres uttrykk i utførte handlinger (Dale 2008).

Dale (1998) skriver at en profesjonell gjennomføring skjer i interaksjon med elevene (K1), og at planleggingen og vurdering av opplæring blir gjort sammen med kollegene (K2) og legemliggjør utdanningsteori (K3) om undervisning. Kompetansen til å tenke i begreper om differensiert og tilpasset opplæring og ha en reflekterende forskerholdning til det en gjør (K3), blir en del av lærerens profesjonelle gjennomføring av sitt arbeid. Organiseringen av skoledagen må legge til rette for at en kan organisere læringen som en dyktig lærer i en interaktiv kommunikasjon med elevene (K1), planlegge og vurdere elevenes læreprosesser som en dyktig kollega (K2) og konstruere og kommunisere yrkest teori som en selvreflekterende analytiker (K3).

Mens Buli- Holmberg (2008) og Dale (2008) har utviklet sine faser og nivåer, så viser Øzerk (2010) til flere pedagoger, blant annet Handal og Lauvås (1983) og Lycke (1994). De har utviklet tre nivåer og kaller dem **P1**, **P2** og **P3**. De mener at alle lærere har en praksisteori og det er viktig at de utvikler en bevissthet i forhold til denne.

**P1** refererer til handlingsnivået, det læreren foretar seg i opplæringsprosessen, og er derfor ikke sammenlignbart med Buli- Holmbergs (2008) sine faser. Men det kan det andre nivået, **P2** som er det kognitive nivået/faglige nivået i forskerens veiledningspedagogiske modell. **P2** refererer til opplæringspraksisens først og fremst teoretiske side, men også erfaringsmessig side. Spørsmål som er sentrale på dette nivået er: Er det jeg gjør teoretisk forsvarlig? Er den måten jeg driver undervisning på teoretisk forsvarlig? Kan jeg forsvare den måten jeg driver på ut fra forskningsbasert viten? **P3** refererer til det etiske nivået. Kan jeg begrunne og forsvare den måten jeg driver opplæringen på, ut fra etiske retningslinjer? Dersom svarene på det teoretiske spørsmålet på **P2**- nivået og det etiske spørsmålet på **P3**- nivået er JA, betyr det at den måten læreren driver opplæringen på, kan forsvares ut fra både forskningsbasert viten og etiske retningslinjer. Dette betyr at lærerne må være i stand til å reflektere over sin praksis og sin praksisteori som grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse og yrkesmessig utvikling (Øzerk 2010).

## **3.0. METODEDEDEL**

### **3.1. Innledning**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode og undersøkelsens utvalg. Jeg valgte å intervju tre lærere som alle jobber på en ungdomsskole i Tønsberg kommune. I metodekapittelet ønsker jeg å gi en bred oversikt over intervju som metode og vise hvorfor jeg valgte denne metoden. Transkribering og fortolkningsprosessen er et eget avsnitt i kapittelet. Dette var en tidkrevende, men en avgjørende prosess for meg som forsker da jeg fikk et klarere innblikk i mine funn. Jeg har også et avsnitt om prosjektets validitet og vurderer undersøkelsen min ut fra kommunikativ validitet, kompetanse validitet og pragmatisk validitet. For at min undersøkelse kan være god, er det avgjørende at validiteten er høy.

Forskning preges av en kombinasjon mellom teori og praksis. Metode som begrep forklares som konkret fremgangsmåte for gjennomføring av vitenskaplige studier. Generelt sett er en metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål. Samfunnsvitenskaplige studier er basert planmessig og strukturerte fremgangsmåter for å etablere kunnskap og teorier om samfunnsmessige forhold. Disse metodene kan være kvantitative eller kvalitative (Grønmo 2007). Kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapene (Thagaard 2013). Samfunnsvitenskapelige studier betraktes som kvalitative i den grad de omfatter innsamling eller analyse av kvalitative data. Kvalitativ data tar ofte sikte på å oppnå en mer eller mindre helhetlig forståelse av spesifikke forhold. Slike studier er gjerne intensive, i den forstand at de går i dybden på relativt begrensede områder: De er vanligvis konsentrert om forholdsvis få enheter, men retter til gjengjeld søkelyset mot et stort antall egenskaper ved disse enhetene (Grønmo 2007). Kvalitative tilnærminger preges av et mangfold i typer data og analytiske fremgangsmåter. Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer (Thagaard 2013).

Mitt formål med denne studien var å få større innsikt i hvordan lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring. Jeg ønsket å gå i dybden av mitt tema: Lærerens rolle i tilrettelegging av tilpasset opplæring og belyse en helhetlig forståelse av de forhold som studeres, og hvilke meninger som knyttes til ulike handlinger i praksis. Derfor bestemte jeg meg tidlig for at for prosjektet skulle ha en kvalitativ forskningsdesign (Grønmo 2007).

Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Nilssen 2012). I motsetning til kvantitative metoder vil kvalitative metoder gi mulighet for å gå i dybden ut fra valgt problemstilling, samt gi større mulighet for fleksibilitet i gjennomføring av prosjektet. Dette ga meg frihet til at jeg kunne endre metodisk opplegg gjennom datainnsamlingen, slik at metoden kunne tilpasses nye erfaringer som jeg gjorde meg underveis i undersøkelsen. Oppgavens problemstilling: *”Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring?”* var veiledende for hele prosjektet (Grønmo 2007).

## **3.2. Intervju**

Jeg har valgt å intervju tre lærere for å innhente empiri. Lærerne hadde til felles at de alle hadde jobbet på ungdomsskolen mer enn åtte år. Intervju betyr egentlig en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. (Dalen 2011) Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i respondentenes egne erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2013). Som nevnt er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2011).

### **Intervju som metode**

Intervjuet har en sentral plass i vår kultur. Intervjuer anvendes i forbindelse med presentasjon av nyheter i aviser og TV, som portretter i media, og i underholdningsprogrammer. Intervju som forskningsmetode gjenspeiler den betydning intervjuet har i vår kultur (Thagaard 2013). Det finnes ulike typer intervjuer og det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte (Dalen 2011). Thagaard (2013) mener at forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd (Ibid). I et åpent intervju er målsettingen at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. En slik åpen tilnærming er en krevende intervjuform fordi intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og er avhengig av at informantene er villige til å meddele seg (Dalen 2011). Den andre ytterligheten har et relativt strukturert opplegg- spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle intervjupersonene har gitt informasjon om de samme temaene.

Denne tilnærmingen benyttes når sammenligninger mellom personer er viktig. Den tredje fremgangsmåten som er mest brukt i kvalitative intervjuer, karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming (Thagaard 2013). Dalen (2011) kaller den mest benyttende intervjuformen for semistrukturert eller halvstrukturert intervju. I denne formen for intervju er de bestemte temaene valgt ut av forskeren på forhånd. Grønmo (2007) kaller det for uformell intervjuing da forskeren på forhånd velger ut en del tema som skal inngå i alle samtaler. Siden temaene forskeren skal spørre om er delvis lagt på forhånd, kan rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som er viktige i forhold til problemstillingen blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard 2013).

Uformell intervjuing foregår i form av samtaler med respondentene. Som nevnt velger forskeren ut noen temaer i forkant som skal inngå i alle samtaler, men gjennomføringen av intervjuet skjer på en fleksibel måte. Intervjuet kan utvikle seg i ulike retninger, basert på hva slags informasjon respondenten bidrar med og hvordan kommunikasjonen mellom forskeren og respondenten fungerer. Innsamling av data og analyse av data foregår parallelt, fordi forskeren hele tiden må være åpen for å oppdage uforutsette forhold og innstilt på å forbedre intervjuopplegget på basis av så vel empiriske funn som metodologiske erfaringer under datainnsamlingen. Forskeren må i forkant av intervjuet bestemme hvor stor grad av åpenhet det skal være i forhold til respondentene. Det kan gis lite eller mye informasjon om hensikten med studien, og det bør i utgangspunktet være mest mulig åpenhet (Grønmo 2007).

Jeg har valgt i min oppgave å ha det som Grønmo (2007) kaller for uformelt intervju og det som Dalen (2011) kaller for semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Ved å benytte en slik metode så følte jeg at jeg fikk være fleksibel og jeg fikk en nærhet til mine kilder. Jeg hadde mulighet til å få mer utdypende svar på mine spørsmål ved informantene beskrev sine erfaringer ut fra mine hovedspørsmål. Informasjonskilden var tre informanter og jeg foretok tidlig et prøveintervju. Dette prøveintervjuet følte jeg ikke var vellykket da svarene ikke var dekkende nok i forhold til min problemstilling. Dette gav meg en viktig erfaring og mulighet til å redigere spørsmål og min intervjuguide før selve hovedintervjuene.

Det er viktig at forskeren legger vekt på konfidensialitet, at alle data om enkeltpersoner skal behandles fortrolig, og anonymisering, slik at det ikke skal være mulig å identifisere de enkelte respondentene i rapporter basert på intervjumaterialet (Grønmo 2007). Jeg gav derfor

mine informanter en kort informasjon muntlig om oppgaven og innhentet samtykke erklæring fra informantene, der jeg legger vekt på at dataene behandles konfidensielt og informantene anonymiseres (Vedlegg 1).

## **Intervjuguide**

I alle prosjekter som anvender intervju som metode er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen er å utforme en intervjuguide. Denne beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, men hovedvekt på hvilke tema som skal tas opp med respondenten (Grønmo 2007). Intervjuguiden bør være tilstrekkelig omfattende, men allikevel spesifikk slik at forskeren får den type informasjon som er relevant for studien. Samtidig så bør den være så enkel og generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte (Grønmo 2007). Forskeren må vurdere informasjonsbehovet i forkant av intervjuguiden. Det å tenke gjennom hva slags informasjon som skal skaffes gjennom intervjuene er nødvendig og bør ta utgangspunkt i studiens problemstilling. Dalen (2011) mener at det er særlig påkrevd å utarbeide en intervjuguide når en anvender et semistrukturert intervju.

Jeg utarbeidet en intervjuguide til mitt første prøveintervju. Det var en arbeidskrevende prosess, der jeg forsøkte å omsette studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Jeg opplevde at intervjuguiden ikke var tilstrekkelig nok, ved at spørsmålene som ble spurt ikke var nok dekkende i forhold til min problemstilling. Det er avgjørende å arbeide grundig med utarbeidingen av de spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden, siden dette blir datamaterialet i undersøkelsen. Jeg utarbeidet derfor en ny intervjuguide (Vedlegg 1) og tok igjen utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål:

- 1) Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring?**
- 2) Hvordan legger lærere til rette for tilpasset opplæring for elevene?**

Ut fra disse to spørsmålene utarbeidet og formulerte jeg fire hovedspørsmål som berører ulike sider av mine to forskningsspørsmål:

- 1) Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?**
- 2) Hvordan planlegger du din undervisning med tanke på tilpasset opplæring?**
- 3) Hvilke utfordringer opplever du i forhold til tilpasset opplæring?**

#### 4) **Hva kan du gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring?**

Hovedspørsmålene er grunnlaget i intervjuguiden. Disse spørsmålene introduserer de temaene som vi ønsker å få besvart av intervjuet. Sentrale temaer i prosjektet kan utledes fra problemstillingen. Hvert tema introduseres med et hovedspørsmål og dermed skaffer vi oss kunnskaper om de temaer som er sentrale i prosjektet. Hensikten med oppfølgingsspørsmål er at vi skal få mer detaljert informasjon og mer nyanserte svar. Det kan være stor forskjell på hvordan personer uttrykker seg, noen er relativt åpne, mens andre snakker i generelle vendinger og da er det viktig med oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde i mitt prøveintervju at informanten var lite åpen og jeg hadde ikke gode nok oppfølgingsspørsmål. Da jeg endret på min intervjuguide og hadde mitt neste intervju, opplevde å få mer utfyllende svar ved at jeg brukte prober mer aktivt. Jeg stilte spørsmål, hadde kommentarer og gav oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene. Mine oppfølgingsspørsmål var også bedre i min nye intervjuguide (Thagaard 2013).

#### **Utvalg**

Problemstillingen for en studie innebærer en avgrensning av hvilke samfunnsforhold som skal studeres. Min problemstilling var: *Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset undervisning?* Problemstillingen vil videre virke styrende på hvilke analyseenheter som skal studeres, hvilke enheter som skal inngå i studien og hva slags informasjon studien skal gi kunnskap om (Grønmo 2007). Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Når strategien for utvelgning av deltakere kan knyttes til utvikling av teori eller styres av utvelgning av relevant teori, snakker vi om teoretisk utvelgning (Thagaard 2013).

Valg av informanter er avgjørende i kvalitativ forskning siden de utgjør grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen 2011). Dalen (ibid) skriver at valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Antallet informanter kan ikke være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumaterialet en sitte igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse.

Med utgangspunkt i studiens tema og problemstilling valgte jeg slupmessig utvelging. Dette er et strategisk utvalg som innebærer at vi velger ut de enhetene som er tilgjengelige på et bestemt sted og bestemt tidspunkt. Ved slik utvelging må vi ta i betraktning at det ikke er tilfeldig hvem som blir plukket ut og valget for den slupmessige utvelgingen bygger på klare strategiske vurderinger. Jeg valgte tre informanter av begge type kjønn, som hadde til felles at de har jobbet mer enn åtte år på ungdomsskole (Grønmo 2007).

## **Intervjusituasjonen**

Jeg valgte å intervju mine informanter på deres arbeidssteder i deres fritimer. Grunnen var at jeg ønsket at de skulle være i "jobbmodus" og at respondentene ikke skulle føle at var mye merarbeid. Tiden var satt av til 60 minutter pr. informant og opplevde at dette var tilstrekkelig med tid.

Som nevnt er intervju en utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger. Siden det er et forskningsintervju der forskeren har utarbeidet temaer og spørsmål før intervjuet, blir det ingen vanlig dialog mellom to samtalepartnere da det er informantens oppfatninger og synspunkter som er i fokus. Forskerens egne oppfatninger og synspunkter skal som regel holdes utenfor. Det skal verken argumenteres eller moraliseres (Dalen 2011). I mine intervjuer var jeg sterkere bundet opp til intervjuguiden enn hva jeg hadde forventet. Jeg har derfor en følelse av at mine tanker og holdninger ble holdt skjulte under intervjuene. Dalen (ibid) skriver at det er avgjørende å stille spørsmål på en slik måte at informanten åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. Måten du stiller spørsmål på, skal virke utløsende på informantens fortelling. Thagaard (2013) påpeker også viktigheten av å forsikre oss om at spørsmålene vi stiller, virkelig er åpne. Åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Ledende spørsmål representerer motsetningen til åpne spørsmål. Problemet med ledende spørsmål er at de stiller intervjupersonen i en situasjon hvor hun eller han ledes til å si seg enig eller uenig med forskeren. Dette bidrar til at forskeren gir intervjuet en retning som skaper forventninger til hvordan intervjupersonene svarer. Jeg prøvde i mine intervjuer å legge vekt på åpenhet og tillit og fokuserte på at informantene skulle få mulighet til å snakke uten for mange avbrytelser. Jeg forholdt meg som nevnt til intervjuguiden og mener derfor at jeg stilte spørsmål som var åpne og utløsende for mine informanter.



Intervjusituasjonen stiller allsidige krav til intervjueren. Thagaard (2013) skriver at forskeren ”bruker” seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir unik tilgang til intervjupersonens livsverden. Erfaring i å håndtere sosiale situasjoner er altså viktig, i tillegg til trening fra intervjuundersøkelser. Å lytte og la informantene få tid nok til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Det er informantens verbale fortellinger i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale. Utrenede intervjuere har ofte vansker med å forholde seg til pauser under intervjuet, men pauser kan imidlertid være skapende i den forstand at de gir intervjupersonen tid til å reflektere over spørsmålet. Jeg opplevde som intervjuer at jeg ble tryggere etter det første prøveintervjuet var gjort og klarte å lage rom for flere pauser under de neste intervjuene (Dalen 2011). Det er en fordel å vurdere hvilken kommunikasjonsform som er mest velegnet i forhold til de bestemte respondentene som skal intervjues. Forskeren bør derfor innhente mest mulig informasjon om hva som kjennetegner respondentene, i forhold til deres bakgrunn, miljø og kultur, hva som preger virksomheten og deres uttrykksmåter og kommunikasjonsformer blant annet. Ved at forskeren opparbeider seg en slik kjennskap, kan dette styrke forskerens muligheter til å uttrykke seg på en saklig måte overfor respondentene og til å oppfatte og fortolke respondentenes utsagn (Grømno 2007). Ved at jeg selv er lærer og hadde på forhånd god kjennskap til skolen, så følte jeg at jeg ivaretok kommunikasjonsformen på en god måte.

Det anbefales sterkt å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføringen av kvalitative intervjuer fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. Jeg brukte opptaksutstyr, siden da fikk jeg mulighet til å være med tilstede under intervjuet og stille de rette spørsmålene, i stedet for å være opptatt av å notere. Jeg hadde som nevnt et prøveintervju for å teste ut det tekniske utstyret og for å vurdere min intervjuguide (Dalen 2011).

### **3.3. Transkribering og fortolkningsprosessen**

Etter at intervjuene er gjennomført, begynner organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Det forutsettes at det er benyttet opptaksutstyr under intervjuet og at opptakene er transkribert. En intervjusituasjon er en dialog eller samtale mellom to parter, som eksisterer i et tidsperspektiv, men som forsvinner når intervjuet er over. Tekster i form av intervjuutskrifter er fikseringer av språklige handlinger, og der er, når de leses senere, ikke

nødvendigvis bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen. Ved kvalitative intervjuer blir det viktig å avgjøre om transkriberte intervjuutsagn kan defineres som tekster og dermed være åpne for tolkninger utover dem som direkte er knyttet til den muntlige talen i intervjusituasjonen (Dalen 2011). Transkriberingen bør forskeren selv utføre da denne prosessen vil være en unik sjanse til å bli kjent med sin data. Dalen (ibid) viser til Kvale & Brinkmann (2009) som påpeker at transkribering innebærer å oversette talespråk til skriftspråk og at i denne prosessen kan noe av dataene gå tapt. Lydopptak medfører tap av kroppsspråk og i selve transkripsjonen går også stemmeleie tapt. Nilssen (2012) skriver at transkribering er en tidskrevende prosess som bør gjøres av forskeren selv. Fordelene med å transkribere selv er så mange at tidsaspektet er den eneste grunnen til å vurdere noe annet. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, ved å lytte og skrive kommer nye tanker. Ideer til koding dukker også gjerne opp under transkribering ved at ord gjentar seg og blir lett synlige. Transkriberingen bør skje så raskt som mulig etter at opptaket er gjort og helst før nye opptak. Jeg brukte som nevnt lydopptak under mine intervjuer og jeg transkriberte intervjuene samme kveld som intervjuene hadde vært gjennomført. Å transkribere intervjuene var en meget tidskrevende prosess, men som gav meg et avgjørende innblikk i mine funn (ibid).

Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen 2012). Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme frem til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger. Grønmo (2007) skriver at forskeren bør starte prosessen med en åpen koding av materialet, det innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg. Både Thagaard (2013) og Nilssen (2012) viser til ”grounded theory”, en forskningsmetode utviklet av Glaser og Strauss på 1960-tallet. Hovedideen bak metoden er å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, en induktiv tilnærming i motsetning til å teste teorier, en deduktiv tilnærming. Åpen koding er den delen av analysen der forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. Deretter sitter forskeren igjen med en mengde koder som må grupperes i temaer, dimensjoner eller kategorier for at datamengden skal bli håndterlig (Grønmo 2007). Nilssen (2012) mener at feltnotater, dokumenter, logger og

transkribert datamateriale utgjør den ufordøyde, komplekse virkeligheten. Å redusere, forenkle og få mening ut av denne kompleksiteten er utfordringen i kvalitative studier. Forskeren skal under åpen koding være åpen nok til å kunne oppdage uforutsette og overraskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger. Ved at jeg hadde fokus på disse momentene, mener jeg at jeg var åpen i forhold til min koding. Allikevel har man alltid en viss førforståelse som kan være med å påvirke kodingen.

Thagaard (2013) skriver at det første trinnet i analyse av data innebærer å bli fortrolig med innholdet av data. Det er strategisk å lese grundig igjennom intervjuer og feltnotater før vi starter med å dele inn og klassifisere data. Når vi får en nær kontakt med innholdet i data på et tidlig tidspunkt, har vi et grunnlag for å utvikle en forståelse av sammenhenger mellom ulike mønstre. Etter transkriberingen leste jeg nøye gjennom mine notater og intervjuer, før jeg forsøkte å finne frem til et system for å organisere min data. Dette hjalp meg å få en bedre oversikt og bedre innblikk i mine funn. All analyse er avhengig av evnen til å stille effektive og gode spørsmål. Vi stiller spørsmål i analyseprosessen for å generere ideer, stimulere tenkingen og hvilke spørsmål trenger vi å stille i neste omgang. Spørsmål generer nye spørsmål. De spørsmålene som dukker opp underveis i prosessen, hjelper oss til å se hvilken retning studien tar. Tabeller, figurer, diagram og modeller er analyseredskaper som hjelper forskeren i arbeidet med å stille spørsmål og gjøre sammenligninger i arbeidet. Slike analyseredskaper øker sensitiviteten i forhold til materialet og stimulerer den induktive prosessen. De bidrar til å fokusere på det som er i materialet og ikke ta noe for gitt. Analyseredskaper tvinger forskeren til å stille spørsmål til materialet. Det er viktig at redskapene ikke blir brukt på en rutinemessig måte, men som hjelpsomme systemer for å åpne datamaterialet. Analyseredskaper er individuelle og bør bli brukt fleksibelt, ut ifra forskerens egne ferdigheter. Jeg systematiserte mine svar ved bruk av metoden "fillerye" og dette var til stor hjelp for å få oversikt og skille informantene. Denne metoden vil bli nærmere omtalt i kapittel 4; 4.2. Fremstilling av intervjudata (Nilssen 2012).

### **3.4. Validitet**

Det er mange som har tatt opp validitetsproblemer i intervjustudier (Dalen 2011). Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrenging av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser. Forskeren skal bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den

aktuelle forskningskonteksten. En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til (Nilssen 2012). Dalen (2011) hevder at validitetsdrøftninger av observasjoner og forskningsmetoder er en del av arbeidet som utføres i forbindelse med et aktuelt forskningsprosjekt.

Validitet er knyttet til tolkning av data. Thagaard (2013) mener validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren har kommet frem til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Grønmo (2007) skriver at validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. I vurderingen av kvaliteten på et forskningsarbeid står validitet meget sentralt, ved at i forskningssammenheng vil validiteten være avgjørende for om resultatene kan vektlegges som troverdig. Det handler dermed om tillit til forskningsarbeidet og de konklusjoner som man trekker. Kvaliteten på forskningsarbeidet vil være avhengig av alle premisser som ligger til grunn for slutningene, dermed må validitetsspørsmålet må håndteres i alle faser av forskningsarbeidet. Validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner. Validiteten er lav dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende i forhold til problemstillingene, slik at man faktisk undersøker noe annet enn det problemstillingene tilsier (Grønmo 2007).

Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Intersubjektivitet betyr "mellom subjekter" og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. De uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig. Forskerens fortolkninger av disse uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen 2011). Ved at jeg er bevisst min forskerrolle, vil imidlertid førforståelsen etablere et godt grunnlag for forståelse i tolkning av innsamlet empiri. Dette vil styrke oppgavens validitet (Grønmo 2007).

En type validitet som framheves i forbindelse med kvalitative studier er kommunikativ validitet. Denne validitetstypen bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om materialet er treffende i forhold til problemstillingen i studien. Kommunikativ validitet preges av min evne i rollen som forsker til dialog med ulike diskusjonspartnere. Det er viktig å gå i

dialog med diskusjonspartnerne, i mitt tilfelle respondentene som er intervjuet og diskutere materialet. Dersom respondentene kjenner seg igjen i min beskrivelse og godkjenner framstillingen, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende. En slik prosess kalles for aktørvalidering og kan avdekke problemer og svakheter som jeg som forsker da kan få mulighet til å rette opp. Kommunikasjonsvaliditet er viktig, men ikke avgjørende for prosjektet, men må sees i sammenheng med teoretiske perspektiver (Grønmo 2007). Dalen (2011) skriver at i den kvalitative intervjuformen er det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet er viktig for å styrke validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser. Jeg mener at den kommunikative validiteten i min undersøkelse er god. Dialogen med informantene følte jeg var meget god. Jeg har latt alle de tre informantene lese mine funn etter jeg hadde transkribert og de var enige i det jeg beskrev.

Kompetansevaliditet referer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitativ data på det aktuelle forskningsfeltet. Min kompetanse vil dermed være avgjørende for å styrke tilliten til at de innsamlede data er av god kvalitet og egner seg til å belyse prosjektets aktuelle problemstilling. Dette er en krevende prosess der innsamlingen av kvalitative data gjennomføres på en fleksibel måte og til dels på grunnlag av analyser og tolkninger under datainnsamlingen. Forskeren må klare å utvikle et nært forhold til kildene for å finne frem til den informasjonen som er mest relevant for problemstillingen. Forskeren må samtidig være i stand til å utvikle en teoretisk fortolkning av denne informasjonen, slik at det er mulig å vurdere hvor relevant og treffende den er for problemstillingen som står sentralt i studien. Dermed er min rolle som forsker det viktigste leddet når det gjelder innsamling av data (Grønmo 2007). Dalen (2011) skriver at et første ledd i forhold til forskerrollens betydning for prosjektets validitet, er at forskeren eksplisitt gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres. På den måten får leseren en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene. I min innledning av oppgaven beskrev jeg min tilknytning til temaet tilpasset opplæring. Ved at jeg har jobbet som lærer i over åtte år og har tatt dette studiet så har jeg mye kjennskap til begrepet tilpasset opplæring. Min datainnsamling mener jeg er relevant til problemstillingen. Thagaard (2013) skriver forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres, har betydning for tolkningene forskeren kommer frem til. Om forskeren i utgangspunktet er knyttet til det miljøet som studeres, eller er en utenforstående, har betydning for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av et prosjekt (ibid).

Pragmatisk validitet tar utgangspunkt samsvar mellom studien og de handlinger det legges vekt på å utvikle. Forskningen brukes dermed til å forbedre eller utvikle en bestemt praksis. Det var jeg som tok initiativ til å gjennomføre denne undersøkelsen og ikke skolen eller lærerne. Jeg mener allikevel at den pragmatiske validiteten i oppgaven er god, siden mine informanter har i etterkant av intervjuene gitt uttrykk for at de ønsker en kompetanseheving i forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring. Jeg tror at mine informanter vil i en periode fremover ha et mer bevisst forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring. Pragmatisk validitet dreier seg om graden av samsvar mellom resultatene av studien og senere handlinger eller hendelser. Jeg mener at min studie er svært aktuell for alle lærere i skolen (Grønmo 2007).

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo 2007, Thagaard 2013)  
Reliabiliteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelig data. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene. Jo høyere samsvar mellom datasettene fra slike gjentatte datainnsamlinger, jo høyere reliabilitet. Det vil være en lav reliabilitet dersom en stor del av variasjonene av datamaterialet henger sammen med utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datainnsamlingen. I forhold til min undersøkelse med et så lite utvalg, er ikke reliabiliteten aktuell å måle. Mulighetene for generelle funn og hvilke situasjoner funnene kunne overføres til, ville begrenses (ibid).

## **4.0. FREMSTILLING AV MINE FUNN**

### **4.1. Innledning**

I det forrige kapittelet har jeg redegjort for forskningsdesignet for oppgaven min. Jeg vil i dette kapittelet presentere min innhentede empiri gjennom resultater fra mine intervjuer. Mitt ønske og mål var å få lærernes opplevelser og erfaringer av begrepet tilpasset opplæring. Jeg ønsket å få tak i mine respondenters meninger, tanker, kunnskap og følelser om dette temaet (Grønmo 2007).

I dette kapitelet presenterer jeg først den metoden jeg valgte da jeg skulle kode og analysere min data under 4.2. Fremstilling av data. Deretter presenterer jeg mine funn og disse presenteres ut fra mine fire hovedspørsmål, som ble brukt under intervjuene: 4.3. Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring? 4.4. Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring, 4.5. Lærernes utfordringer i praksis i forhold til tilpasset opplæring, 4.6. Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring?

Jeg brukte som nevnt intervju som metode og intervjuene ble gjennomført månedene september og oktober 2013. Informantene er tre tilfeldige lærere som har til felles at de har over åtte års ansiennitet på ungdomsskolen. Intervjuene ble gjennomført i såkalte midttimer, der informantene hadde undervisningsfri. Empirien min beskriver hva informantene legger i begrepet, hvordan de planlegger undervisningen i forhold til tilpasset opplæring, hvilke utfordringer begrepet fører med seg og hva som kan og bør gjøres annerledes for å imøtekomme dette lovnede prinsippet. Disse resultatene vil være grunnlag for min videre tolkning og drøftning i kap.5.0.

### **4.2. Fremstilling av intervjudata**

Kvalitativt datamateriale er rik på tekst og det er fortsatt en stor tekstmengde som eksisterer etter at datamaterialet er analysert. Det finnes ingen oppskrifter i kvalitativ forskning, men det finnes mange anbefalinger og råd. Min utfordring var å velge ut hva som skal være med i presentasjonen av funnene og å få leseren til å forstå mine funn og vurdere de som troverdige og at det ytes rettferdighet overfor forskningsdeltakerne. Det finnes ingen oppskrift på slike presentasjoner innenfor kvalitativ forskning og det er avgjørende at leserne får et innblikk i

forskningsprosessen. En nøye beskrivelse av fremgangsmåte og bruk av analyseredskaper bidrar til at leseren kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster. Ettersom det er jeg som forsker som velger ut hva som skal være med, er denne beskrivende delen av avhandlingen ikke fri for analyse og tolkning. Det er jeg som har valgt ut sitater for å belyse handlingene fra et stort datamateriale (Nilssen 2012).

Problemstillingen for oppgaven min er:

### **Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring?**

Jeg har som tidligere skrevet formulert to forskningsspørsmål;

#### **1. Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring?**

#### **2. Hvordan legger lærere til rette for tilpasset opplæring for elevene?**

Ut fra disse forskningsspørsmålene utarbeidet jeg fire hovedspørsmål knyttet til problemstillingen og mine forskningsspørsmål:

- **Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?**
- **Hvordan planlegger du din undervisning med tanke på tilpasset opplæring?**
- **Hvilke utfordringer opplever du i forhold til tilpasset opplæring?**
- **Hva kan du gjøre i forhold til tilpasset opplæring?**

Fremstillingen av egne resultater vil alltid være knyttet opp mot de overordnede problemstillingene som skal belyses. Det handler om å finne en presentasjonsform som får frem gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller. I organiseringen av min innsamlende data valgte jeg å bruke det Dalen (2011) kaller for ”Fillerye”. Metoden er en videreføring av tematiseringsformen ved at den tar utgangspunkt i hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg systematiserte tekstene i kategorier som representerte sentrale temaer i undersøkelsen (ibid).



Figur 1

Tema	Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?	Hvordan planlegger du din undervisning med tanke på tilpasset opplæring?	Hvilke utfordringer opplever du i forhold til tilpasset opplæring?	Hva <i>kan</i> du gjøre i forhold til tilpasset opplæring?
Personer				
A				
B				
C				

Matrise om tilpasset opplæring.

Jeg valgte å sortere ut sitater fra informantene som belyste de ulike kategoriene, og skrev de deretter inn i tabellen. Resultatene som jeg leste ut fra tabellen gav meg som forsker oversikt over mangfoldet i empirien, samtidig som det var mulig å følge den enkelte informants tanker om et emne. Jeg har også valgt å fremstille mine sentrale funn i denne tabellen som er presentert under 4.5. Studiens sentrale funn.

I intervjustudier utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige empirien. Derfor er det spesielt viktig hvordan vi arbeider med sitatene både gjennom kodings- og analyseprosessen. Et fylldig intervjumateriale består nettopp av mange gode og innholdsrike uttalelser og utsagn (Dalen 2011). Jeg har valgt å presentere funnene ved hjelp av intervjusitater. Når det gjelder valg av sitater, foreslår Dalen (ibid) at det er nyttig å lete etter sitater som fanger opp det essensielle og som gir leseren innsikt i temaet. Forskeren må lete og lese i ditt arsenal av intervjuutsagn og alltid være på jakt etter ”det gode sitatet”. Videre kan en bruke sitater som representerer flere informanter og som skiller seg ut. Siden

uttalelsene fra mine informanter samsvarte ved flere anledninger, har jeg valgt sitater som representerer det essensielle og som samtidig representerer flere informanter. Jeg har valgt å ta med dersom en informant representerer noe helt annerledes som gir et nytt blikk på temaet for å illustrere dynamikken i de synspunktene som kom frem (Dale 2011). Teksten inneholder sitater fra alle informantene og av hensyn til anonymitet er ikke sitatene fulgt av navn eller koder for navn, det er derfor ikke mulig å gjenfinne ett sett av holdninger og meninger knyttet til enkeltpersoner. Informantene blir referert i forhold til antall.

### **4.3. Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring? - mine funn**

Jeg ønsket å vite hvordan informantene definerte begrepet tilpasset opplæring, for å se om de vet hva som ligger i dette komplekse begrepet. Det vil være avgjørende at læreren vet hva som ligger i begrepet i forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring.

**Informant 1:** ”Jeg bruker vel ikke begrepet så mye i dagligtale, men har det i bakhodet når jeg tenker på elevene. Alle skal få opplæring og man prøver å møte eleven der den er, legge til rette for at de målene som er satt blir nådd, i forhold til elevenes nivåer. Det er jo det at alle skal bli møtt der de er der og da (...) skal få oppgaver som passer til den enkelte. Handler vel også om å undervise på ulike måter, ikke bare at læreren snakker og elevene følger med.

**Informant 2:** ”Det betyr at opplæringen er tilpasset for alle elevene, slik at alle elevene blir møtt der de er faglig og sosialt. Jeg prøver å møte eleven der den er og vi må legge til rette for at de målene som er satt blir nådd. Tilpasset opplæring handler ikke kun om tempo og mengde (...) gjerne jobbe med samme tema, men ha ulike oppgaver med ulik vanskelighetsgrad”.

”Jeg syns at tilpasset opplæring er et av de viktigste begrepene i skolen, men har alltid litt dårlig samvittighet i forhold til det. Det er jo alltid noe vi kan tilpasse bedre eller gjøre bedre som lærer, jobben tar aldri slutt! Tror lærere er ulike i forhold til hvor mye man tilpasser undervisningen til den enkelte elev, noen mener de at de driver med tilpasset opplæring så lenge de lager to ulike læringsplaner. Men det er jo så mye mer og omfattende dersom man skal virkelig gi en tilpasset opplæring. Da må man jo møte eleven på alle plan, faglig og sosialt og gi oppgaver slik at eleven strekker seg mot mer læring. Det kreves tid, engasjement og ikke minst kunnskap”.

**Informant 3:** ”Tilpasset opplæring betyr at læreren skal undervise og gi oppgaver ut fra elevenes forutsetninger og evner. Jeg tenker at elevene skal få utbytte av opplæringen og det er vår jobb som lærere å tilrettelegge for det. Alle elever har krav på tilpasset opplæring. Undervisningen og tilretteleggingen skal være for alle slik at vi ikke bare underviser for de i midten, men for også de sterke og svake elevene. Ofte tror jeg at når vi snakker om tilpasset opplæring, så er det de svake elevene som blir tenkt på eller snakket om. Men tilpasset opplæring er jo for alle, uavhengig om de er sterke eller svake (...) alle skal få tilpasset sin opplæring til deres ståsteder”.

Det er en enorm oppgave som jeg aldri klarer å oppnå, fordi det er en umulig oppgave. Men det er vel ikke intensjonen med tilpasset opplæring heller, det er heller noe vi skal jobbe imot, som en ledestjerne. Det er mange måter å drive med tilpasser opplæring, men tror lærere generelt fort tenker som regel å lage ulike planer med ulike oppgaver”.

## **4.2. Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring - mine funn**

Tilpassede opplæringsaktiviteter, arbeidsmåter og metoder styrker elevens forutsetninger for aktiv deltakelse i læringsprosesser i klassens fellesskap. Jeg ønsket å finne ut om begrepet tilpasset opplæring er tilstede når informantene planlegger sin undervisning – er det en vel gjennomtenkt organisering, strukturering og justering av opplæringen som bidrar til tilpasning og måloppnåelse i informantenes planlegging av undervisning (Øzerk 2010)?

**Informant 1:** ”Jeg er vel ikke den som er flinkest til å planlegge undervisningen min i detalj på forhånd. Mye blir tatt der og da, i klasserommet. Har selvsagt alltid mål for perioden eller økta, men jeg bør bli flinkere til å tydeliggjøre målene og også lage flere undervisningsopplegg (...). Når jeg planlegger eller tenker på hva som skal bli gjort i en økt, så tenker jeg vel som regel på majoriteten i klassen”.

”Det blir gjennomført ulike kartleggingstester, som ”Kartleggeren, SOL og Nasjonale prøver. Jeg kan nok bli flinkere til å bruke disse resultatene aktivt, men har en del av denne informasjonen i bakhodet når jeg planlegger undervisningen og planer”.

”Jeg mener selv at jeg alltid lager åpne oppgaver, så da blir jo alle engasjerte på en måte. Alle har mulighet til å svare på oppgaven, men ut fra sitt nivå. Jeg har ikke ulike planer for

elevene, men alle får en lik plan. Liker ikke planer så godt fordi jeg syns at planer kan ofte være for ensporede og det er vanskelig å vite hva som skal foregå i de ulike timene. Jeg tar ofte utgangspunkt i noe som er dagsaktuelt og trekker inn fagstoff deretter (...) som regel så står målene på arbeidsplanen og arbeidsmåter. Syns det er viktigere at det er rom for å være spontan og ha rom for å trekke inn ulike fag og se hvor timen fører, men det er avhengig at elevene er muntlige og aktive”.

”Jeg går jo rundt til elevene å snakker med de i timene, og da driver jeg vel med tilpasset opplæring for jeg prøver å veilede de på hva de bør jobbe bedre med. Da kan det også hende at jeg gir andre oppgaver eller forkorter ned en tekst for eksempel. Jeg prøver å bli godt kjent med elevene, har stor tro på at det er viktigere enn mye annet”.

**Informant 2:** ” Jeg prøver å møte elevene der de er slik at de målene som er satt blir nådd. Jeg nivå differensierer alle mine planer i tre ulike nivåer, men ser jo mange ganger at det ikke er tilfredsstillende nok.

Jeg tilpasser alltid oppgaver og som regel prøver. Ved å tilpasse oppgavene kan jeg enten gi noen færre eller flere eller justere vanskelighetsgraden. Det samme gjør jeg ofte med tekster, men det kreves en større jobb til meg som lærer. Disse tilpasningene skjer jo ved at elevene får ulike læringsplaner. Det er elevene selv som velger hvilken plan de ønsker, men dette skjer i samråd med meg. Jeg opplever sjeldent at de bytter nivå på læringsplanene og det er vel kanskje en ”alarm” for meg som lærer. Elevene burde jo etter en periode strekke seg til et nivå hopp. Elevene vet at det er ulike planer og oppgaver og virker positive til dette”.

”Resultatene fra ulike kartleggingsprøver er alltid med som en veiledning for meg, i forhold til hvor jeg kan legge lista i forhold til både planene og undervisningen”.

**Informant 3:** ”Jeg tenker på nettopp tilpasset opplæring når jeg planlegger undervisning, det ligger vel i ”ryggraden” at jeg lager planer og tenker på at alle skal få til mestring og få nye utfordringer”.

”Jeg har nivådelte planer som elevene får, det er to nivåer. De får ikke lov til å velge planer på egenhånd, men det skjer sammen med meg. Jeg prøver også å koble inn foreldrene med på dette, da jeg alltid snakker om dette på utviklingssamtalene. Jeg syns det er viktig at elevene får sagt sin mening om hvilken plan de ønsker og sånn sett så kan de få et eierskap til planen (...) at det ikke blir bare en plan som blir sjekket om de har gjort eller ikke”.

”Siden alle skal gjennom den samme ”trakta” og har de samme målene, så prøver jeg å fokusere på de ulike kompetansemålene, sånn at elevene vet hva som måles. Ellers så blir det til at jeg tilpasser opplæringen i timene, ved at jeg prøver å veilede og samarbeide med elevene om hva som bør forbedres. Jeg liker og synes det er nødvendig å ha samtaler med elevene og gi de systematiske tilbakemeldinger”.

”I en periode nå har jeg satt fokus på tilpasset opplæring ved at jeg har tatt elevene ut, en og en, for en prat. I disse samtaler har jeg resultater fra kartleggingsprøver og fra for eksempel tidligere heldagsprøver. Vi snakker om hva som er bra, og hva som bør jobbes med og på hvilken måte. Dette synes jeg har fungert ganske bra og det blir spennende å se om det vil gi resultater nå på heldagsprøvene til jul. Det letter også min jobb i forhold til karaktergivning”.

### **4.3. Lærernes utfordringer i praksis i forhold til tilpasset opplæring – mine funn**

Pedagogisk kyndige lærere bruker som regel sine erfaringer til å danne seg et mentalt bilde av opplæringsprosessene og på det grunnlaget predikere en god del sannsynlige hendelser, handlinger, elevvansker og elevfeil i timene. På det grunnlaget er de også forberedt på å forbygge, reorganisere, respondere, gripe inn og finne løsninger i tide. Jeg ønsket å finne mer ut hva slags utfordringer mine informanter møter i hverdagen i forhold til tilpasset opplæring (Øzerk 2010).

**Informant 1:** ”Det er jo vanskelig, hvis ikke umulig å nå alle hele tiden. Jeg rekker ikke over alle elevene på en time, jeg får ikke den nødvendige oversikten og kan ikke følge alle opp. Jeg synes at det er så mye andre ting enn elever som opptar læreren. Det er et rapporteringsregime som tar helt overhånd i dagens skole og jeg synes at elevene kommer i andre rekker mange ganger. Så det er vel tiden som jeg synes er for knapp og for mange utenom oppgaver”.

”Savner også tid til å samarbeide med kollegaer. Skulle vært mer faglige diskusjoner, og også samtaler om elevene. Da blir det faget og elevene som er i fokus, ikke alt de andre greiene vi må gjennom, som for eksempel utviklingsarbeid om SOL (systematisk observasjon av lesing). Vi må få lov til å være lærere og kutte ned på alt det andre utenom greiene! Men det kreves at ledelsen legger om fokuset sitt (...) det virker som de blir ”prakket” på arbeidsoppgaver og temaer, som de igjen ”prakker” på oss”.

Jeg synes det er helt avgjørende at vi som lærere har et positivt elevsyn, alle skal bli behandlet med respekt og forståelse. Det er da vi kan få til et godt samarbeid med elevene og motivere de til å strekke seg lenger. Og ikke minst, det er da vi kan bli kjent med elevene. Tror mange er opphengt i ulike fancy begreper, men glemmer det viktigste, nemlig å bli kjent med elevene. Og da tenker jeg ikke bare faglig sett”.

”Jeg prøver å ha fokus på de sterke elevene for jeg føler at det er ofte de såkalte svake som får mest oppmerksomhet. Jeg synes at de sterke får alt for lite fokus i forhold til oppgaver og utfordringer. Det er jo ikke meningen at vi skal klare å gi fullstendig tilpasset opplæring til alle elevene, jeg klarer i hvert fall ikke det! Det er veldig ulike behov å dekke for meg som lærer, så det er en strevsom jobb som aldri tar slutt”.

**Informant 2:** ” Jeg opplever veldig mange utfordringer i forhold til at alle elevene skal få en tilpasset opplæring. Vi bruker nok dessverre ikke spesialpedagog timene godt nok på skolen og det er jo også mange ganger vanskelig å lage grupper som er velfungerende. Og da blir det ofte en - til en undervisning, som fører til at ikke så mange elever får den hjelpen de trenger (...).”

”Jeg tilpasser jo alltid planene, men kunne ønske at jeg hadde mer tid til å snakke med elevene, en og en. Jeg skulle ønske det var rom for en tettere oppfølging av den enkelte. Jeg er som regel alene som pedagog på 27 elever og da sier det seg selv at jeg ikke kan strekke til med både undervise og snakke med alle (...) det er så avgjørende at elevene forstår hva som forventes av dem og hva som skal til for å lykkes for å nå målene. Jeg mener det bør være flere ressurser i klassen og det bør være et to-lærer system i basisfagene som norsk, matte og engelsk”.

”Det skulle også vært mer tid til å ha faglige samtaler med assistenten som er i klassen (...) å kunne bruke henne mer spesifikt mot enkeltelever hadde vært en bedre hjelp for mange. Men jeg føler det ikke er nok tid satt av til å kunne samarbeide med assistenten og ikke minst de andre pedagogene som er i klassen. Det blir ofte til korte beskjeder i pausene, så informasjonsflyten er ofte mangelfull”.

”Kartleggingsprøvene blir også foretatt alt for seint i skoleåret, dette burde ha skjedd tidligere, slik at vi på et tidligere tidspunkt kunne vite hvor vi skal ha fokuset”.

”Foreldrene bør også bli stilt større krav til, slik de blir gjort på barneskolen. Jeg mener ikke at de skal kunne alltid hjelpe de faglig, men at det forventes at de stiller opp og har innsikt i barnas skolehverdag. Mange foreldre aner ikke hva som skjer på skolen og engasjerer seg ikke og dette signaliserer jo dårlige holdninger til skolen ovenfor barna”.

”Jeg opplever det som utfordrende og problematisk å tilpasse opplæringen til alle når jeg driver med tavleundervisning. Da er det noen ganger vanskelig å vite hvor ”man skal legge lista”. Jeg prøver jo å legge lista slik at de fleste kan henge med, men legger meg kanskje litt lavt noen ganger. Faren er jo da at det blir for enkelt for majoriteten”.

**Informant 3:** ”Jeg synes at hovedutfordringen er tid, eller det vil si mangel på tid. Det er mye vi skal gjennom i de ulike fagene og mange kompetansemål vi må igjennom, men så er det så mye utenom, slik som Den Kulturelle Skolesekk, besøk på videregående, sosiallærer som skal informere osv. Det spiser mye opp av den ordinære undervisningen. Jeg opplever at undervisningstiden og den tiden sammen med elevene blir for liten for å nå kompetansemålene. Ofte opplever jeg at perioden som er satt av på et emne, blir forkortet med utenomfaglige aktiviteter og det har dessverre enda større konsekvenser for de som trenger det mest. Jeg savner å kunne ”dykke” dypt inn i et emne eller tema og ta med elevene, for det er da man oppnår engasjement og de gode læringsstundene”.

”En annen utfordring er informasjonsflyten mellom pedagoger og mellom pedagoger og assistenter. Det er satt av for liten tid, 15 min. per dag før undervisning, for at vi kan kunne samarbeide med assistenter. For å kunne bruke en assistent på en god måte, er det vesentlig at de kjenner undervisningsopplegget, resultater på kartleggingsprøver (...). Jeg har heldigvis en erfaren assistent som bruker mer enn den avsatte tiden til å sette seg inn i både elever og fagstoff, men dette oppleves ulikt hos lærere og assistenter”.

”(...) burde også vært satt av tid for at lærere kan dele erfaringer, ideer og få til en faglig samtale. Jeg tror at vi er litt for mye på ”hver vår tue” og dette fører til ulik praksis på samme skole. Vi bør få avsatt tid til å dele og også observere andre, dette vil være en ”vinn – vinn situasjon”.

## 4.4. Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring – mine funn

Lærerens profesjonelle utvikling omhandler læreres læring, hvordan de lærer seg å lære, og hvordan de tar i bruk kunnskapen i praksishandlinger for å støtte elevenes læring. I læringsprosessen er refleksjon en sentral aktivitet og jeg ønsket derfor å sette fokus på hva informantene mente de burde endre og gjøre annerledes i deres praksis (Postholm 2012).

**Informant 1:** ”Det er mye jeg sikkert kan gjøre annerledes, det tenker jeg i hvert fall nå som vi snakker om tilpasset opplæring! Men skal man bli gammel i dette yrket, så må man lære seg å ”sile” litt ut. Men nå som vi snakker om dette, så er jo dette så absolutt en tankevekker”.

”Jeg er ikke den mest strukturerte læreren (...) timene mine er som regel preget av mye muntlig aktivitet, diskusjoner og samtaler. Jeg er ikke så opptatt av å gi lekser og håper at gjennom mitt og deres engasjement i timene, så får de tilegnet seg ny kunnskap (...) nå har jo også jeg muntlige fag da. Det er alltid noen elever som ”faller av”, og jeg prøver jo å hjelpe når dette skjer. Men for å være helt ærlig så opplever jeg ofte alt for mange elever som lite motiverte og driter litt i skolen”.

”Jeg tror at min største utfordring i forhold til tilpasset opplæring er å ha oversikt. Vite hvor alle er til enhver tid, er en umulig oppgave, men jeg burde ha mer oversikt over deres faglige kompetanse. Jeg bør vel være mer strukturert for å få vite helt sikkert at jeg tilpasser undervisningen og opplæringen fra elevenes ståsted. Jeg ser også behovet for å få mer kompetanse på dette området. Jeg kan jo en del gjennom erfaringer, men mangler jo mye (...).”

”Samarbeid med assistent kan også bli bedre, siden det alltid er en assistent inne i timene pga enkeltelever”.

”Jeg ser på resultatene fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver, men jeg bør vel bli flinkere å bruke resultatene aktivt i forhold til å tilpasse opplæringen. Jeg synes det er for liten tid til å være lærer nå for tiden, bruker mye tid på mye byråkrati”.

**Informant 2:** ”Når jeg planlegger undervisningen så bør jeg vel tenke mer og ha enda mer fokus på å tilpasse opplæringen for alle elevene. Jeg opplever det med tilpasset opplæring ofte som en dårlig samvittighet og det er vel følelsen av å ikke rekke over. Jeg rekker jo ikke å



snakke med alle elevene i alle timene, jeg vet at det alltid sitter noen som ikke forstår eller som trenger ekstra hjelp. Tror skolen og vi lærere trenger å få mer kunnskap om tilpasset opplæring, kanskje det burde ha vært et utviklingsarbeid? Det tror jeg ville oppleves som mer meningsfullt enn mye annet!”.

”Jeg vet jeg kunne alltid funnet noe mer interessante oppgaver enn kanskje de jeg leverer ut, men det er den berømte tiden (...) jeg vet at det er noen elever som burde ha hatt flere utfordringer. Men det er jo sånn det alltid er i en klasse, noen mestrer, mens andre er på et helt annet nivå. Jeg opplever at det er lettere å tilpasse opplæringen når jeg lager planer og prøver, men det verre i timene”.

”(...) frontalundervisning oppleves vanskelig mange ganger, fordi jeg vet at det alltid er noen som ikke forstår og da er det ikke alltid jeg rekker innom de elevene etter undervisning for en bedre gjennomgang”.

**Informant 3:** ”Det er sikkert en del som jeg kunne gjort annerledes. Jeg vet at jeg ikke strekker til i forhold til alle elever og det oppleves som tungt. Jeg tror og føler at jeg har kommet mer og mer på rett spor etter en del år i skolen. Jeg har lært mange gode ”triks” av andre kolleger og har tilegnet meg mer kunnskap om ulike måter å drive undervisning på”.

”Jeg kunne sikkert vært mer oppsøkende til andre kollegaer i forhold å få informasjon om elevene og dele informasjon. Men i en stresset hverdag, så er det få rom for den lange samtalen. Men jeg burde nok vært flinkere til å sette av mine fritimer til å snakke om elevene, men bruker jo de som regel til å rette eller forberedelse”.

”Kan bli enda flinkere til å signalisere til ledelsen hva vi trenger, nemlig tid (...) legge et større press for å få tid til å kommunisere om elevene og om fagene. Jeg syns det er så avgjørende at vi kan få tid og mulighet til å jobbe rundt elevene, både faglig og sosialt”.

”Jeg bør prøve å variere undervisningen min mer, det blir ofte til at jeg foreleser og det kan jo være pasifiserende for mange elever. Jeg føler jo ofte selv at jeg engasjerer og involverer elevene, men ofte er det jo noen som er passive”.

## 4.5. Studiens sentrale funn

Jeg har nå gjort rede for hvordan mine informanter opplever tilpasset opplæring i deres skolehverdager. Disse svarene kan igjen knyttes opp til oppgavens teoretiske rammeverk og vil være sentrale med i min drøfting. Før jeg drøfter, ønsker jeg å gi en skjematisk fremstilling av studiens sentrale funn. Ved å bruke en slik skjematisk fremstilling kan det være enklere å få en oversikt over de samlede funnene.

Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?	Hvordan planlegger du din undervisning med tanke på tilpasset opplæring?	Hvilke utfordringer opplever du i forhold til tilpasset opplæring?	Hva kan du gjøre i forhold til tilpasset opplæring?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle skal få opplæring og bli møtt der de er faglig</li> <li>- Elevene har krav på tilpasset opplæring</li> <li>- Legge til rette for at målene som er satt blir nådd</li> <li>- Elevene skal få oppgaver og undervisning som er tilpasset deres nivå</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har alltid et mål for økta</li> <li>- Lager åpne oppgaver</li> <li>- Lager ulike oppgaver</li> <li>- Utarbeider nivådifferensierte planer</li> <li>- Lager ulike prøver</li> <li>- Gir ulike type tekster</li> <li>- Kommunikasjon med foreldrene på utviklingssamtaler</li> <li>- Vurderer kartleggingsprøver</li> <li>-Elevsamtaler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- For mye rapporteringer</li> <li>- Mange utenomoppgaver og aktiviteter</li> <li>- Lite samarbeid med kollegaer</li> <li>- Liten tid til faglige samtaler</li> <li>- Kartleggingen skjer for seint</li> <li>- Dårlig informasjonsflyt</li> <li>- For få pedagoger til elevene</li> <li>- Stille krav til foresatte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeide mer med kollegaer</li> <li>- Bedre informasjonsflyten om elevene</li> <li>- Bruke resultatene fra kartleggingsprøver mer aktivt</li> <li>- Finne mer interessante oppgaver</li> <li>- Signalisere til ledelsen om behovet for mer tid</li> <li>- Variere undervisningen mer</li> <li>- Kompetanseheving</li> </ul>

## 5.0. DRØFTING

Målet med min forskning og studie var å undersøke lærernes oppfattelse og bruk av tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se på prosesser som oppstår og jeg leter etter sammenhenger (Grønmo 2007). Hva legger lærere i dette omdiskuterte begrepet og hvilke utfordringer møter de i praksis? Jeg ønsker i dette kapitlet å drøfte sammenhengen mellom min problemstilling; *Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring*, de teoretiske referanserammene og mine funn.

I forrige kapittel presenterte jeg mine antagelser om studiens funn ut fra mine fire hovedspørsmål som ble brukt i intervjuene. Jeg vil ta utgangspunkt i disse spørsmålene for å presentere min drøfting:

- **Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring?**
- **Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring?**
- **Lærernes utfordringer med tanke på tilpasset opplæring?**
- **Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring?**

All forskning vil være basert på vurderinger og på grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt å drøfte de funnene jeg mener var mest vesentlige ut fra min valgte problemstilling. Jeg prøver i min drøfting å ha et åpent sinn og lete etter interessante forhold ved temaet (Grønmo 2007).

### 5.1. Drøfting: Hva legger lærerne i begrepet tilpasset opplæring?

Jeg har valgt å drøfte mine funn om "Begrepet tilpasset opplæring" opp mot tre av mine teoretiske rammer: "Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?", "Tilpasset opplæring – nasjonale føringer" og "Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser".

Ingen av informantene i min undersøkelse nevnte noe om hvordan tilpasset opplæring som begrep har endret både navn og posisjon i skolen i løpet av årene. Det kan være mange grunner til at det eksisterer en usikkerhet hos mine informanter rundt dette begrepet, men slik jeg ser det så kan grunnen være at begrepets historie har vært preget av så mange skifter. Dette viser også forskningen som skriver at begrepet er uklart definert og begrepets politiske

innhold og betydning endrer seg over tid (Bachmann og Haug 2006). Begrepet tilpasset opplæring har som nevnt vært diskutert i mange tiår og er et begrep som har vært oppfattet svært ulikt.; Fra 1960- tallet der de flinke og begavede elevene ikke var avhengig av spesiell tilrettelegging, til 1990- tallet da begrepet tilpasset opplæring ikke kun har vært forbundet med spesialundervisning. Fellesskolen på 1990- tallet innebar forestillinger om at en felles struktur gir mulighet for at ulikheter skal møtes i et sosialt arbeidsfellesskap og alle skal ha like muligheter i dette fellesskapet, altså ble tilpasset opplæring et grunnleggende element i fellesskolen. Tilpasset opplæring som begrep kom først utover 1970-1980- tallet, da det erstattet differensieringbegrepet (Dale 2008).

I forbindelse med spørsmålet om hva som ligger i begrepet *tilpasset opplæring*, er det sammenfallende samstemthet blant informantene. Et av studiens funn var at informantene mener at tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal få opplæring og bli møtt der de er faglig. Alle informantene mener at det er lærerne som skal legge til rette for at de målene som er satt blir nådd og de mener at det er viktig å variere undervisningen. En av informantene beskrev begrepet tilpasset opplæring som å undervise på ulike måter og å ha variasjon i forhold til tempo og mengde. En av informantene nevner også å ha ulik type vanskelighetsgrad på oppgaver som et svar på hva begrepet tilpasset opplæring innebærer. Dette samsvarer med Bachmann og Haug (2006), Buli- Holmberg (2008), St.meld.nr.16 (2006-2007) og St.meld.nr.30 (2003-2004), der det står blant annet at tilpasset opplæring kjennetegnes nettopp ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, lærermidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å utvikle optimale lærings situasjoner med utgangspunkt i elevenes individuelle behov og læreforutsetninger, både når det gjelder faglig innhold og sosiale og kulturelle forhold og måter å lære på. Opplæringen skal være tilgjengelig for alle og alle skal få muligheter for læring, mestring og utvikling. Siden alle elever er ulike, så vil ikke et likt tilbud gi et likeverdig tilbud. Dette innebærer at lærere i møte med tilpasset opplæring har en høy bevissthet i valg av virkemidler for å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Jeg mener at mine informanter har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Informantenes begrepsforståelse relateres ensidig til undervisning hvor det knyttes bestemte måter å organisere undervisningen på og ser ikke at begrepet tilpasset opplæring kan dreie seg derimot om en ideologisk helhet rundt opplæringen. Ved å ha en smal forståelse av begrepet, så mener jeg at dette kan føre til mangler i praksis i forhold til å ivareta det individuelle

mangfoldet og utvikle et fellesskap. Det er avgjørende at lærerne må legge opp til en opplæring der den enkelte elev kan utvikle seg gjennom arbeid i et inkluderende læringsmiljø.

Det var bare en av informantene som snakket om at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring som prinsipp er som nevnt nedfelt i opplæringsloven og det fremhever viktigheten og den nødvendige rollen begrepet har. *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærerkandidaten* (Opplæringsloven §1 -2 (lovdata.no)). Ingen av informantene nevnte skolelederens forpliktelse i forhold til å legge til rette for tilpasset opplæring. Jeg stiller meg undrende til at bare en av informantene nevnte det viktige mandatet begrepet har og jeg lurer på om skolens ledelse har et godt nok fokus på dette? Jeg mener det er avgjørende at ledelsen legger til rette for samarbeid, erfaringsdeling og kompetanseheving i forhold til tilpasset opplæring. Det er grunnleggende i realiseringen av tilpasset opplæring å utvikle en felles forståelse for tilpasset opplæring i hele lærerkollegiet. Dette har betydning for at lærerne blir mer bevisst intensjonene og forankrer disse i realiseringen av tilpasset opplæring (Buli- Holmberg 2008). Også Bjørnsrud og Nilsen (2008) mener at dette innebærer en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole å tilpasse opplæringen, slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den.

To av informantene opplever begrepet tilpasset opplæring som en ledestjerne. Å legge til rette for tilpasset opplæring er en jobb som aldri tar slutt, men det er noe man skal strekke seg imot. En av informantene sa at det kreves engasjement, tid og kunnskap for å kunne legge til rette for en tilpasset opplæring. Ved at to av mine informanter opplever begrepet som en ledestjerne og ikke et mål, så tror jeg dette opplevdes positivt for mine informanter. Dersom man tror at målet og intensjonen er at alle elever skal få en fullstendig tilpasset opplæring, kan dette skape frustrasjon og lite motivasjon hos lærere. Jeg tror det dessverre for noen lærere så oppleves det at man ikke kan "komme i mål" som en "hvilepute", og som en forklaring på hvorfor elevene ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Mine funn samsvarer godt med intensjonen bak tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er ikke ment at skal oppnås en gang for alle. Bjørnsrud og Nilsen (2008) skriver at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen og skal sees på som et formål og ikke et mål. Det handler om en kontinuerlig prosess som aldri tar slutt. Skogen (2008) bruker ordene "ledestjerne" eller "utopi" om streben om tilpasset opplæring. Ved å ha et slikt ideelt mål og ved at tilpasset opplæring er en forpliktelse for alle skoler, fordrer det til at lærere er beviste sine handlinger og hele tiden

streber etter kunnskap og endring. Det handler om en kontinuerlig prosess og forbedring mot et mål som vi aldri kan nå. Man kan si at tilpasset opplæring har som hensikt å skape tilpassete vilkår og på denne måten lette elevenes læring og oppnåelse av sentralt fastsatte kompetansemål (Øzerk 2010). I St.meld.nr.16 (2006-2007) fremheves det at tilpasset opplæring i seg selv ikke er noe mål, men heller et virkemiddel for å oppnå læring hos elevene. Buli- Holmberg og Nilsen (2011) skriver i sin artikkel at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som en skal arbeide etter i all opplæring og er ment å være et virkemiddel for tilpasset støtte til læring for alle elever.

Ut fra mine funn, knyttet og drøftet opp mot de teoretiske rammene synes det å være et behov for en kompetanseheving for mine informanter i forhold til hva tilpasset opplæring innebærer, både som både prinsipp og begrep. Det kan virke som at informantene har vanskeligheter med å gi gode definisjoner og forklaringer på hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, selv om det forventes at intensjonene om tilpasset opplæring er synlig i skolens pedagogiske plattform og forpliktende for den enkelte lærers arbeid. Informantene var samsvarte i forhold til at tilpasset opplæring handler om å ta utgangspunkt i elevenes faglige ståsted, men manglet kunnskap om intensjonene og utviklingen av begrepet. Begrepet blir dermed forstått ulikt og det påvirker lærernes praktisering av tilpasset opplæring. Forskning viser at lærerne slutter seg til en tilpasset opplæring, men at lærerne har meget ulike oppfatninger om behovet, hva det går ut på og hva formålet er. Jeg mener det er avgjørende å ha en felles pedagogisk plattform fordi det kan føre til en bedre forutsetning i forhold til utførelse og planlegging av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

## **5.2. Drøfting: Lærernes planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring**

Jeg har valgt å drøfte mine funn fra ”Planlegging av undervisning med tanke på tilpasset opplæring”, som Dale (1998) omtaler som K2 nivået, ut fra mine fire teoretiske rammer; ”Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?”, Tilpasset opplæring – nasjonale føringer”, ”Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser” og ”Tilpasset opplæring – lærerens rolle”. Jeg ønsker å drøfte om mine informanter planlegger undervisningen med tanke på tilpasset opplæring, ettersom det er en nødvendighet dersom gjennomføringen (K1) skal holde høy kvalitet.

Forskning viser at det er når prinsippet tilpasset opplæring skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at problemene for lærerne oppstår (Bachmann og Haug 2006). I forbindelse med spørsmålet om hva informantene gjør i forhold til tilpasset opplæring når de planlegger undervisning, er det ulik praksis hos de ulike informantene. Det som var likt var kartlegging og differensierte planer. Derfor ønsker jeg å drøfte nettopp disse funnene og har delt kapitlet delt i to underoverskrifter; **Kartlegging** og **Planer**.

## **Kartlegging**

Alle informantene sa at de bruker resultatene fra kartleggingsprøver i større eller mindre grad når de planlegger undervisningen med tanke på tilpasset opplæring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot (Buli- Holmberg 2008). Det er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring at lærerne har kunnskaper om og ferdigheter i å kartlegge elevers ulike forutsetninger (Buli- Holmberg og Nilsen 2011). Ved å bruke resultatene fra kartleggingen aktivt kan man planlegge og legge til rette for en best mulig individuelt tilpasset læringsaktivitet og arbeidsmåter for å ivareta forskjeller i elevgruppen (Buli- Holmberg 2008).

En av informantene sier at resultatene av kartleggingsprøvene ligger alltid i bakhodet når informanten planlegger undervisningen, men bør bli flinkere til å bruke resultatene aktivt. I St.meld.nr.30 (2003-2004) har departementet vurdert at mangelen på tilpasset opplæring kan skyldes blant annet for liten bruk av systemrettede tiltak. Ved å ha resultater fra kartleggingsprøver i "bakhodet", så tror jeg muligheten for de systemrettede tiltakene vil minske og sjansen for å tilrettelegge undervisningen for tilpasset opplæring være mindre. Informanten sier at det viktigste er å bli kjent med elevene og det er viktigere enn mye av det andre som gjøres. Jeg synes det er avgjørende at lærere klarer å skape en god relasjon til elevene for at de kan utvikle seg både faglig og sosialt. I St.meld.nr.11 (2008-2009) er en av de syv kompetanseområder som er viktig for lærere, nettopp det å ha evne til å samarbeide og kommunisere med blant annet elever. Læreren må kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensial. Jamfør Skogen (2008) og St.meld.nr.31 (2007-2008) så blir samspillet mellom lærer og elev fremhevet som den viktigste i forhold til å fremme elevenes læring. På den andre siden så har informanten mangler i forhold til systematisk bruk av kartlegging og resultatene, noe som kan føre til en mangelfull tilpasset opplæring for elevene. Denne informanten tilkjennegir at han/hun ikke har et særlig gjennomtenkt forhold til

hvor han/hun står når det gjelder kartlegging av individuelle læreforutsetninger og bruk av kartlegging i undervisningstilretteleggingen. Informanten sier også at han/hun tenker på majoriteten i forhold til planlegging av undervisning og planer, og bruker ikke resultatene fra kartleggingen aktivt nok. Dette samsvarer med undersøkelsen gjort av Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) som viser at lærere i for liten grad tilpasser opplæringen individuelt, og har i liten grad fokus på mangfoldet i gruppen.

De to andre informantene bruker kartleggingsprøvene mer systematisk når de planlegger undervisningen. Den ene informanten bruker resultatene fra kartleggingsprøvene som en veileder når han/hun planlegger undervisningen. Informanten bruker resultatene som en rettesnor på hvilket nivå en kan legge undervisningen og utarbeide planer. Den andre informanten bruker også kartleggingsresultatene i samtaler med elevene og har da en samtale om hva som er bra, og hva som bør arbeides videre med. Ekeberg og Buli- Holmberg (2004) peker på viktigheten av å bygge på elevenes sterke sider og forutsetninger for at elevene skal kunne ha mulighet til å være aktive i sine egne læringsprosesser. Dette samsvarer også med St.meld.nr.31 (2007-2008) der det står at lærerne må formidle til elevene hva de trenger å jobbe med for å oppnå faglig fremgang og mestring. Jeg mener at gjennom elevsamtaler så kan læreren opparbeide seg kunnskaper om elevens forutsetninger, bli kjent med elevens bakgrunn og få kunnskap i hvordan eleven ønsker og liker å arbeide med den ønskende kompetansen (Dale 2008). Å ha samtaler med elevene om resultater fra kartleggingsprøvene så tror jeg det fører til læring for elevene. Slike samtaler kan skape motivasjon ved at de aktivt får være deltakende i egen læringsprosess (Buli- Holmberg 2004, Buli- Holmberg 2008).

Jamfør Buli- Holmberg og Nilsen (2011) og Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2008), så vises det til at lærerne tilkjenner at de ikke har et særlig gjennomtenkt forhold til hvor de står når det gjelder kartlegging av individuelle læreforutsetninger og bruk av kartlegging i undervisningstilretteleggingen. Den kunnskapen de skaffer seg gjennom kartlegging, anvendes dessuten i bare begrenset grad når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Informantene mine har ulik grad av systematisering i forhold til å bruke kartlegging, noe som samsvarer med Buli- Holmberg og Nilsen (2011) som påpeker at det er et behov at flere lærere systematiserer dette arbeidet. Lærerne må ha kunnskaper og ferdigheter i å kartlegge elevers ulike læreforutsetninger og læringsmiljøfaktorer som påvirker læringsprosesser. Jeg mener at ved å jobbe systematisk med resultater fra kartleggingsprøver, kan læreren opparbeide seg kunnskap om elevenes ståsted og derfor få gode muligheter til å planlegge og



gjennomføre individuelle tilpasninger i et læringsfelleskap. Ved at mine informanter har ulik grad av systematisering, kan tilretteleggingen og undervisningen med tanke på å tilpasse opplæringen for elevene, variere hos de ulike lærerne. Jeg mener at det er avgjørende i en slik prosess at ledelsen på en skole, er aktivt deltakende og kontrollerer at kartleggingsprøver blir foretatt og til en viss grad fulgt opp.

Kartlegging danner utgangspunkt for planlegging i form av å sette tilpassede læringsmål for elevene og utforme tiltak for å arbeide mot målene, for å så velge egnede metoder og organiseringsformer som er tilpasset elevers læreforutsetninger og som legger til rette for deltakelse i et læringsfelleskap (Buli- Holmberg, Nilsen 2011). I forhold til mine funn, så mener jeg at det synes å være et forbedringspotensial i forhold til å bruke kartleggingsresultatene aktivt og på en mer systematisert måte. Det er et sprik hos informantene i forhold til hvordan de bruker resultatene fra kartleggingen for å legge til rette for en best mulig individuelt tilpasset læringsaktivitet og arbeidsmåter. Det virker litt ”tilfeldig” på hvordan informantene bruker kartleggingen og det er bare en som tar elevene med i samtale om resultatene, noe jeg mener er avgjørende for elevenes indre drivkraft og motivasjon. Den didaktiske kompetansen som innebærer kartlegging bør styrkes hos mine informanter. Dersom opplæringen skal være individuelt tilpasset elevene, så må undervisning og læring bygge på elevenes forutsetninger. Dette betyr at elevenes læring må alltid være fokus for lærerens undervisningstilrettelegging.

## **Planer**

St.meld.nr.11 (2008-2009) viser til at gode lærere har en gjennomgående klarhet i forhold til hva som er viktig for å fremme læring i alle fag og best mulig læringsutbytte for alle. Læreren kan bruke forskjellige innfallsvinkler i undervisningstilpasningen som kan bidra til bedre tilpasset opplæring og det finnes en rekke ulike måter som kan føre frem til målet. Bachmann og Haug (2006) skriver at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Å tilpasse læringsmål til elevens ståsted, å konkretisere læringsmål i tråd med lærerplan og individuelle forskjeller er viktig i forhold til å utarbeide gode planer. Velge individuelle mål som bygger på lærerens vurdering av elevens muligheter å nå målet, vil kunne fremme læring hos elevene (Buli- Holmberg 2008).

Forskningen viser at tilpassing av opplæringen ofte innebærer ulike mengder med oppgaver eller oppgaver med ulik vanskegrad (Bachmann og Haug 2006). Det som var samsvarende hos mine informanter var at alle brukte differensiering i forhold til planer, oppgaver, tekster og prøver. Det vil si at to av de tre informantene utarbeidet nivådelte planer for å tilpasse opplæringen. Den tredje informanten lagde en lik plan for alle elevene. Denne informanten mente selv at planene var preget av åpne oppgaver og dermed hadde mulighet til å favne alle. Analysene til Buli- Holmberg og Nilsen (2011) viser at det er mange lærere som sier at de bruker individuelle tilpasninger i arbeidsplaner, men allikevel bruker lik arbeidsplan for alle i klassen. Forskningen viser at man ikke vet for sikkert hva som skjer i forhold til læring hos elevene når de jobber individuelt etter arbeidsplaner, men det tyder på at det fungerer svært ulikt fra elev til elev (Bachmann og Haug 2006). I forhold til mine funn, så mener jeg at hos to av mine informanter var de pedagogiske begrunnelsene og valgene preget mer av forankring i teori om læring for hvor hensiktsmessig metoden kan være for å nå læringsmålet. To av informantene nevner kompetansemål og viktigheten av at elevene vet hva som måles i. Det er lærerens oppgave i forhold til tilpasset opplæring er å bidra til at elever utvikler seg i tråd med læringsmål og jeg mener det er meget viktig å ha fokus på disse målene i undervisningen og på planene. Det er lærerens jobb å gi elevene innsikt i hva det forventes at hun eller han skal lære, og velge individuelle mål som bygger på lærerens vurdering av elevens mulighet for å nå målet. Buli- Holmberg (2008) omtaler ”å tilpasse læringsmål til elevenes ståsted” som første fasen som utgangspunkt for lærerens undervisning, og fremhever viktigheten med å konkretisere læringsmål i tråd med læreplan og individuelle forskjeller i elevgruppen.

St.meld.nr.11 (2008-2009) viser til at det er avgjørende at læreren har kompetanse på flere områder, blant annet samhandling og kommunikasjon. Læreren må ha evner til å kunne samarbeide med elever og foreldre. Bare en av informantene hadde samtaler med både foresatte og eleven. Informanten begrunnet samtalene med at det var viktig at elevene utviklet eierskap til den utarbeidede læringsplanen. Jeg synes det er grunn til bekymring at bare en av mine informanter nevnte at han/hun hadde samtaler om planer med eleven og foresatte. At elever blir trukket inn i opplæringssituasjonen og får et medansvar i opplæringen, ser jeg på som en nødvendighet for å nå læringsmål og legge til rette for en tilpasset opplæring. Dette samsvarer bra med Dale (2008) og Buli- Holmberg (2008) som skriver at en avgjørende retningslinje for undervisningen er at læringen finner sted gjennom elevens handlinger.

Eleven må selv foreta de handlingene som er grunnleggende for læringen og eleven må trekkes tidlig inn i denne prosessen. Undervisning og planlegging av undervisning, er som regel preget av at lærerne ”gir” og elevene ”mottar” kunnskaper. Ved å trekke inn foresatte så tror jeg det er med på å tydeliggjøre viktigheten av målene som er satt og gi et ansvar også til foresatte. Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet er ivaretatt og det er også nødvendig med et godt samarbeid med elevenes foresatte (St.meld.nr.30 (2003-2004)). Forskning understreker også viktigheten med å gi gode tilbakemeldinger og samarbeide med hjemmene (Bjørnsrud og Nilsen 2008).

I forhold til mine funn så er det et sprik mellom informantene med tanke på hvordan de tilrettelegger undervisningen med tanke på tilpasset opplæring. Valgene informantene tar når de planlegger undervisning virker noe tilfeldige med hensyn til både lærerplanens mål og individuelle læreforutsetninger. Ingen av mine informanter nevnte at de planla undervisning med tanke på variasjon når det gjelder bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Dette behøver ikke nødvendigvis bety at de ikke planlegger med tanke på disse aspektene, men det kan være at det ikke er hovedfokuset eller at de er prioritert i mindre grad. På den andre siden kan dette reflektere informantenes manglende kunnskap og kompetanse på hvordan man på best mulig måte planlegger undervisningen med tanke på tilpasset opplæring. Forskning viser at tilpasset opplæring blir for det meste utført som å hjelpe enkeltelever, mer enn å differensiere innhold og vanskegrad i oppgaver for elevene (Bachmann og Haug 2006). Jeg mener at lærere må i valg av tilnærming og undervisningsformer, ha en forankring i en pedagogisk begrunnelse om ideologi og teori for å legge til rette for en tilpasset opplæring. Lærere må holde fokus på alle perspektiver i en undervisningsprosess, både i kartleggingen, planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Jeg mener det er et behov for kompetanseheving for mine informanter på dette området i forhold til mine funn (Buli-Holmberg 2008).

### **5.3. Drøfting: Lærernes utfordringer i praksis med tanke på tilpasset opplæring**

Som nevnt er tilpasset opplæring omtalt som den største utfordringen i norsk skole og en kan undres på hva som gjør at erfarne lærere sliter å imøtekomme kravet om å legge til rette for en tilpasset opplæring. Det er ingen tvil på at tilpasset opplæring for alle elever stiller store krav til læreren. Det finnes vanskeligheter knyttet til tilpasningen til de svakeste elevene og

utfordringer til de faglig sterke elevene (NOU 2003). Lærerrollen forutsetter en solid kompetanse på mange områder (Øzerk 2010, St.meld.nr.11). Jeg har valgt å drøfte mine funn i forhold til ”utfordringer i praksis med tanke på tilpasset opplæring”, ut fra mine fire teoretiske rammer; ”Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?”, Tilpasset opplæring – nasjonale føringer”, ”Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser” og ”Tilpasset opplæring – lærerens rolle”. På bakgrunn av dette har jeg valgt å drøfte det jeg mener var mitt mest sentrale funn; Mangel på tid.

Mine funn i forhold til spørsmålet om hvilke utfordringer i praksis de møter på med tanke på tilpasset opplæring var meget samstemte. Alle de tre informantene var veldig klare i sine svar at det var mangel på tid som var den største slags utfordringen de møter i praksis med tanke på tilpasset opplæring. Informantene nevner at det er mange ”utenom oppgaver” som stjeler tid fra elevene og kollegaer. En av informantene nevnte at det eksisterer et rapporteringsregime som gjør at tiden med elevene blir knapp og informanten la vekt på behovet for å bli kjent med elevene. To av mine informanter sa at de savnet tid til faglige samtaler om elevene, både mellom pedagoger og med assistenter. De savnet muligheten til å dele kunnskap, ideer og informasjon. Ved at mine respondenter etterlyser mer tid til samhandling om elevene og planlegge undervisningen, så kan den tilpassede opplæringen for elevene kan bli lidende og mangelfull. Jeg mener at det er avgjørende at lærere har tid til å konstruere og kommunisere yrkesteori sammen. Ved at det settes av tid til dette kan læreren ha en bedre mulighet til å legge til rette for en tilpasset opplæring for elevene, og utvikle seg selv som lærer ved å reflektere over egen praksis. Mine informanter bør få mulighet til mer tid til Dales (2008) to nivåer: K2 og K3. K2 er som nevnt et nivå der det skal være rom for samarbeid mellom lærere for å forbedre sammenhengen mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av differensiert og tilpasset opplæring, men tanke på elevenes læringsutbytte. K3 nivået handler om å delta sammen med profesjonelle lærere å kommunisere og bygge opp teori om differensiert og tilpasset opplæring som en del av sin yrkeskunnskap. Disse nivåene er som nevnt samsvarende med P2 og P3 nivåene (Øzerk 2010). Buli- Holmberg og Nilsen (2011) viser til viktigheten av lærersamarbeid for å sikre et helhetlig grep om enkeltelevens opplæring og det totale opplæringstilbudet i skolen. Forskning fremhever viktigheten av at tilpasset opplæring blir diskutert, men at det finnes ingen fasit svar. Skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å drøfte konkrete spørsmål i forhold til undervisningen, klarer bedre å leve opp til kravet om tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

Ut fra mine funn melder informanter om et behov for et større rom å reflektere over sin praksis som grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse og yrkesmessig utvikling. Mine informanter melder et behov for et større handlingsrom. Informantene er frustrerte over ikke å ha tilstrekkelig tid til å forberede undervisningen. De mange tilleggsoppgavene de blir pålagt, stjeler verdifull tid bort fra elevene og truer derfor deres mulighet til å holde seg oppdatert i den faglige utviklingen. På denne måten kan dette også føre til at tilretteleggingen av tilpasset opplæring vil få en dårligere kvalitet (Bachmann og Haug 2006). Jeg tror at i de fleste yrker, så oppleves tiden knapp og det er stadig mer byråkrati. Men ved at mine informanter var så klare i forhold til mangelen på tid, så undrer jeg på om det er satt av nok tid samarbeid, refleksjon og kunnskapsdeling ved denne skolen? Med Kunnskapsløftet så var intensjonen et utvidet handlingsrom, dette samsvarer ikke med mine funn (Bjørnsrud og Nilsen 2011). Det finnes et uutnyttet handlingsrom mellom yttergrenser hevder Berg, og knytter lærerprofesjonalisering til den enkelte lærers evne til å utnytte dette allerede eksisterende rommet (1981). Når mine informanter uttrykker så eksplisitt at de ikke får rom og tid til å befinne seg på Dale's K2 og K3 nivå, så vil det vil påvirke deres muligheter for å legge til rette for gode læringsprosesser for elevene. Det bør ut fra min undersøkelse og funn, gis en bedre mulighet for mine informanter til å få utvikle sin profesjonelle kompetanse og det er skolen som organisasjon som må legge til rette for dette.

#### **5.4. Drøfting: Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring?**

Jeg har valgt å drøfte mine funn i forhold til "Hva kan lærerne gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring" ut fra mine fire teoretiske rammer; "Tilpasset opplæring – hva ligger i begrepet?", "Tilpasset opplæring – nasjonale føringer", "Tilpasset opplæring – forskning og undersøkelser" og "Tilpasset opplæring – lærerens rolle". Regjeringen Stoltenberg II har de siste årene lagt fram flere meldinger som handler om ulike grep for å styrke befolkningens utdanningsnivå. Tilpasset opplæring er norsk skoles største utfordring, mange lærere opplever det vanskelig å tilpasse undervisningen og det er solid dokumentasjon for at kvaliteten på viktige områder av opplæringen ikke er god nok. Jeg ønsker å se på og drøfte hva mine respondenter mener kan gjøres annerledes i forhold til tilpasset opplæring (St.meld.nr 31, 2007-2008).

Det som samsvarte for to av mine informanter var behovet for kompetanseøkning. De mente at de trengte mer kunnskap om tilpasset opplæring for å kunne imøtekomme prinsippet på en mer tilfredsstillende måte. Dette samsvarer med St.meld.nr.30 (2003-2004) som peker på lærernes forbedringspotensial i forhold til å praktisere tilpasset opplæring i tråd med intensjonene. Departementet vurderte blant annet at for liten kunnskap om hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres, som en av faktorene på mangelen på tilpasset opplæring. De mente det var et behov for en målrettet satsing for kompetanseutvikling. Dette ser vi også i Kunnskapsløftet som også satte større fokus på kompetanseheving for lærere. I St.meld.nr.11 (2008-2009) er pedagogisk kompetanse, profesjonskompetanse, lærerkompetanse blant de viktigste begrepene. Departementet har utarbeidet syv kompetanseområder de anser som viktige for lærere. Gode lærere er viktig for å fremme læring i alle fag og best mulig læringsbytte for alle er en gjennomgående klarhet denne i meldingen. Jamfør Buli- Holmberg (2008) så er lærerens profesjonelle utfordring å mestre ulike yrkesroller. Det er skoleleder som har som ansvar for å legge til rette for en kompetanseheving som sikrer at personalet skal ha kompetanse som sikrer elevene tilpasset opplæring. Mine funn samsvarer med Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) sin undersøkelse, ved at lærerne gir uttrykk for en for liten hjelp i forbindelse med kompetanseheving i forhold til realiseringen av tilpasset opplæring for alle.

Svarene på utfordringer i praksis og på hva de kan gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring, var i stor grad samsvarende. En av informantene sa at han/hun kunne bli flinkere til å be om mer tid fra ledelsen til faglige samtaler. Bedre kommunikasjon mellom pedagoger og assistenter var samsvarende hos to av informantene. Jeg mener at for å kunne tilby et godt opplæringstilbud som ivaretar tilpasset opplæring, er det helt avgjørende å kommunisere yrkesteori sammen med andre. Ved å ha faglige diskusjoner, så kan det føre til en kompetanseheving hos de involverte lærerne og assistentene (jamfør Buli- Holmberg og Nilsen (2011), Buli- Holmberg 2008, Dale (2008) Handal og Lauvås og Lycke (1994)).

En av informantene mente at det var viktig å være strukturert og få oversikt over elevene. Respondenten nevnte også bedre bruk av resultatene fra kartleggingsprøver. Jamfør Buli- Holmberg 2008, Buli- Holmberg og Nilsen 2011, St.meld.nr.30 (2003-2004), St.meld.nr.31 (2007-2008), Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2008), Buli- Holmberg og Nilsen 2011, så vil en bedre og mer strukturert bruk av kartleggingsresultater lette informantens forsøk på å legge til rette for tilpasset opplæring.

En av informantene mente at han/hun burde prøve å variere undervisningen mer og at elevene for ofte var passive. Jamfør Dale (2008) så har læreren ansvar for å styre omgivelsene på en slik måte at stimulerende situasjoner oppstår. Undervisning er for ofte preget av at elevene ”mottar” kunnskaper og er passive. Dette samsvarer også med Buli- Holmberg og Nilsen (2011) sin undersøkelse som viser at den vanligste undervisningsformen fortsatt er frontalundervisning. For å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring vil det være avgjørende for lærere å variere undervisningen.

Informantene har *samlet sett* gode refleksjoner og svar når det gjelder hva lærerne kan gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring. Jeg mener ut fra mine funn at det er et forbedringspotensial med hensyn til å praktisere tilpasset opplæring i tråd med intensjonene og informantene melder selv et behov for kompetanseheving.

## **5.5. Avsluttende betraktninger**

Som nevnt i min innledning hadde jeg som ønske å klargjøre og konstatere de faktiske funn i min undersøkelse, men jeg ønsket også å vurdere funnene og se på hva som kan og bør gjøres annerledes (Hammersley og Atkinson 2004). Jeg mener at det er nødvendig for mine informanter å få mer kunnskap og kompetanse i forhold til begrepet tilpasset opplæring, og hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for en tilpasset opplæring i praksis. Det er ledelsen som har ansvaret for å legge til rette for samarbeid, erfaringsdeling og kompetanseheving, men lærere har også ansvar for sin egen læring og utvikling

Strategien aksjonsforskning tror jeg kan være en god måte å imøtekomme et slikt behov. Aksjonsforskning er gjerne preget av å gjøre og handle sammen med andre i en organisasjon. I dette tilfellet ville det vært skolen og de ansatte der. Målet er å bidra til å finne løsninger på lærernes praktiske problemer rundt tilpasset opplæring, slik at dette kan forbedres i hverdagen. Det finnes mange veier og valg som kan føre til kunnskap. Det er avgjørende at det ikke legges opp til fasiløsninger, men at de involverte drøfter de uferdige mulighetene som resulterer i handlinger. Det å se på både muligheter og umuligheter, det å kunne drøfte, problematisere og undre, kan skape et godt faglig utbytte og utvikle gode løsninger. En slik samhandling tror jeg kan føre til økt kunnskap om egen situasjon og stimulere til et ønske om å lære mer (Bjørnsrud 2005). Postholm (2012) viser til Dewey (1916) som uttalte at en læringsprosess innebærer endringer i personen som erfarer. Dersom det skal skje læring, må

endringen som blir skapt gjennom handling, reflekteres over, slik at de som deltar i handlingen, kan lære noe. Dewey la vekt på refleksjon knyttet til handling og læring.

Ved å bruke aksjonsforskning, så stiller det store krav til aksjonsforskeren fordi det medfører en nærhet til deltakerne og det er avgjørende at forskeren har kunnskap om feltet. Å kommunisere med deltakerne er viktig, og aksjonsforskeren stilles også til ansvar for sine meninger og må kunne gi raske tilbakemeldinger uten kanskje å få mulighet til å trekke seg tilbake for å tenke. Ved å være en aksjonsforsker så må man ha kunnskap og kompetanse både skolen som organisasjon, men også ha faglig tyngde og erfaringer. Skolelederne og lærerne vil motta en spesiell oppmerksomhet ved at forskeren har både kunnskap og tid. På denne måten vil deltakerne forstå at samarbeid med forskeren kan gi gode muligheter for læring og utvikling. Ved å bruke aksjonsforskning er formålet å ha en direkte og umiddelbar påvirkning av forskningsområdet. Målet er å bidra til å finne løsninger på menneskers praktiske problemer i en virkelig situasjon (Bjørnsrud 2005).



## KILDELISTE

- Bachmann, K., Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda: Egset Trykk
- Bjørnsrud, B. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og lærerplanarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Buli- Holmberg, J. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Lærerrollen og tilpasset opplæring* (s. 168-194). Oslo: Gyldendal akademisk
- Buli-Homberg, J., Nilsen, S., og Skogen K. (2008). I Spesialpedagogikk 06, *Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet*, (s.42-51)
- Buli- Holmberg, J., Nilsen, S. (2011). I Spesialpedagogikk 01, *Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning*, (s.50-63)
- Dale, E., L. (1998) *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Dale, E., L. (2008) *Fellesskolen, reproduksjon av sosial ulikhet*. CAPPELEN DAMM AS
- Dale, E., L. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Fellesskolen og tilpasset opplæring: En kritisk og konstruktiv analyse* (s. 81-106). Oslo: Gyldendal akademisk
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engh, K., R., Høihilder, E., K. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Elevvurdering og tilpasset opplæring* (s. 58-79). Oslo: Gyldendal akademisk
- Ekeberg, T., Rønsen, Buli Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget, 2. utgave.
- Grønmo, S. 2007. *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Hammersley, M., Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nilsen, S. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold* (s. 115-140). Oslo: Gyldendal akademisk

Nilssen, V., L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Norges offentlige utredninger (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens forvaltningstjeneste, informasjonsforvaltning

Postholm, M., B. (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Raaen, F., D. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv- illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06* (s. 26-54). Oslo: Gyldendal akademisk

Skogen, K. (2008). I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. *Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring* (s. 146-165). Oslo: Gyldendal akademisk

St.meld.nr.16 (2006-2007) - ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan*. CAPPELEN DAMM AS

### **Internettadresser:**

Kunnskapsdepartementet. *PISA 2012: Svakere resultater i matematikk og naturfag..*  
<http://www.regjeringen.no> Lest: 9.12.2013

*Opplæringsloven* [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no) Lest: 22.09.2013

**SAMTYKKE TIL INTERVJU**

---

**Oppgavens problemstilling:**

*Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring?*

Jeg er gjort kjent med hensikten av studien og er informert om at mine utsagn og meninger, vil bli anonymisert. Forskeren har taushetsplikt og jeg er informert om min mulighet for å godkjenne eller slette data.

Jeg ønsker å delta i undersøkelsen og være informant:

Navn: .....

Sted/dato: .....

Hilsen Cathrine Gjølstad

### **INTERVJUGUIDE**

- *Hvordan kan læreren på best mulig måte tilrettelegge for tilpasset opplæring?*

### **BAKGRUNNSINFORMASJON:**

- Alder, utdanning og nåværende rolle på skolen

### **FORSKNINGSSPØRSMÅL:**

#### **1) Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?**

- Hvor lenge har begrepet eksistert og hvor står det skrevet om tilpasset opplæring, for eksempel i nasjonale føringer
- Eksisterer ulike forståelser på skolen om begrepet tilpasset opplæring

#### **2) Hvordan planlegger du din undervisning med tanke på tilpasset opplæring?**

- Planlegger lærerne undervisningen, og gjør de dette individuelt eller sammen med andre
- Tenker lærerne på tilpasset opplæring når de planlegger undervisningen
- Hva slags tiltak blir planlagt/iverksatt for å imøtekomme elevenes behov og forutsetninger

#### **3) Hvilke utfordringer opplever du i forhold til tilpasset opplæring?**

- Opplever lærerne dette som et begrep man klarer å imøtekomme
- Hvilken eller hvilke utfordringer oppleves tyngst, på hvilken måte og hvorfor

#### **4) Hva kan du gjøre annerledes i forhold til tilpasset opplæring?**

- Opplever lærerne at det er mye de kan gjøre annerledes og hva skal til for å endre denne praksisen