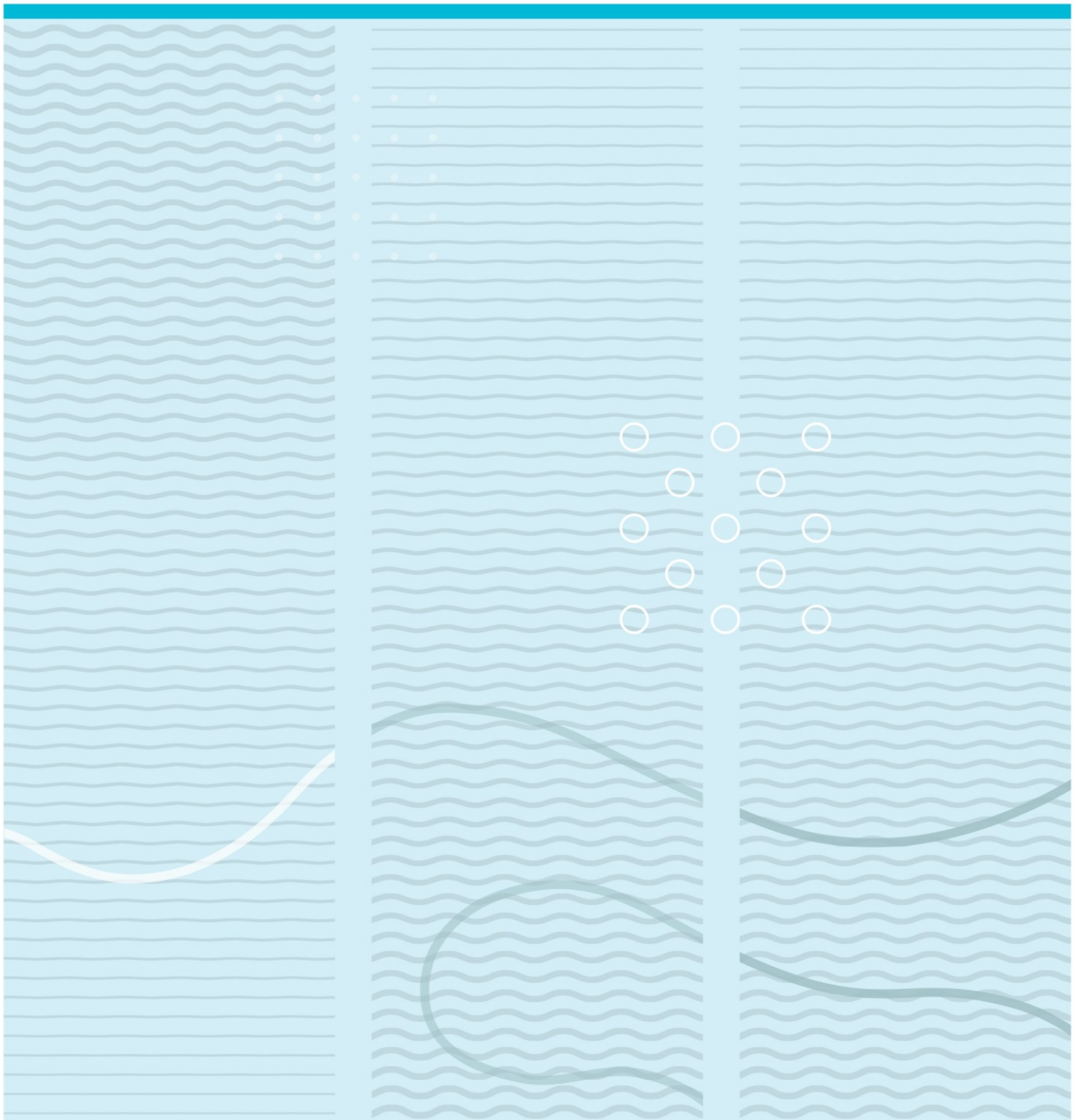


Cecilie Ødesneltvedt

Tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnskolen for voksne

En kvalitativ intervjustudie med lærere og ledere



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Cecilie Ødesneltvedt

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Vi lever i et samfunn som krever at vi som innbyggere tilpasser oss et arbeidsliv med stadig høyere krav. De politiske styringsdokumentene indikerer et samfunn som blant annet vektlegger livslang læring og tilpasninger til nye arbeidsoppgaver. Skolen har i så måte en avgjørende oppgave med å ruste elevene til morgendagens samfunn. De kommunale voksenopplæringene har fått tildelt oppgaven med å gi opplæring på grunnskolens område til personer over 16 år. I forbindelse med tilflytting til landet har andelen elever i voksenopplæringene som er født utenfor Norge økt, og er i år på nærmere 93%. Dette er personer som trenger å fullføre eller fornye sine kunnskaper og ferdigheter på grunnskolens område.

Som skole skal voksenopplæringene styres etter prinsipper tilsvarende den ordinære grunnskolen for barn og unge. Tilpasset opplæring er et av disse prinsippene. På lik linje med den ordinære grunnskolen for barn og unge opplever også voksenopplæringen at noen elever ikke har den ønskede progresjonene som skolen legger opp til. Når det gjelder disse elever, klarer ikke skolen å gi en god nok tilpasset opplæring, og behovet for en særskilt tilrettelagt opplæring er tilstede. Vi snakker da om spesialundervisning. I tall fra Grunnskolenes informasjonstjeneste (Utdanningsdirektoratet, 2015a) er det store forskjeller mellom den ordinære grunnskolen og grunnskolen for voksne når det gjelder antall elever med vedtak om spesialundervisning i den ordinære opplæringen. Det er mange som har stilt spørsmål til de høye tallene i den ordinære skolen, men få som har sett etter årsaken(-e) til de lave tallene i voksenopplæringen. I et forsøk på å belyse saken ønsker jeg gjennom denne oppgaven å løfte frem ulike sider ved voksenopplæringens praktisering av tilpasset opplæring. Min problemstilling er som følger:

Hvordan ivaretar voksenopplæringsentrene prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne?

Problemstillingen undersøkes gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse gjennomført ved to voksenopplæringsentre, hvor utvalget består av representanter fra skoleledelsen og lærere. Datamaterialet analyseres og tolkes ut fra et hermeneutisk perspektiv.

Funnene fra undersøkelsen viser skoler som er opptatt av elevers læring og utvikling, og lærere som etterstreber gode læringssituasjoner for alle sine elever. Videre viser undersøkelsen en skoleledelse som splittes mellom opplæringslovens intensjoner og muligheten for å kunne gi tilpasset opplæring i en grunnskole for alle innenfor de systemene som finnes. Når det gjelder praktiseringen av retten til spesialundervisning viser datamaterialet at skolene har et potensial for en positiv utvikling for å sikre rettighetene til elever som har behov for en særskilt opplæring for å fullføre grunnskolen.

Abstract

We are members of a society that demands adaption to an increasingly demanding professional and private life. The political government documents indicate a society that, amongst other things, emphasizes lifelong learning and adaption to new work tasks. In this aspect, the school system plays a crucial role by enabling its pupils for the society of tomorrow. The primary adult education system has been given the task of educating pupils above the age of 16 at primary school level. In connection to immigration to the country the share of foreign pupils in the adult education has increased and is today at almost 93%. These people are in need of finishing or renewing their primary school education.

As an educational institution, the adult education is governed by principles similar to the ordinary primary school for children and youth. Adapted education is amongst these principles. Like the ordinary primary school for children and youth, the adult education is also experiencing that some of its pupils do not have the necessary progression to follow the teacher's arrangement. In some cases, adapted education is not sufficient and the need for education on special arrangement is present. Data from "Grunnskolen informasjonstjeneste" (Utdanningsdirektoratet, 2015a) shows a big differences between the ordinary primary school and primary education for adult people when it comes to the number of pupils who have been given education on special arrangement. Many have questioned the high numbers in the ordinary primary school, but few have been looking to find the causes for the low figures in the adult education. With my thesis, I want to put some light on this matter by bringing forward different aspects of how adult education conducts its special needs education. The problem to be addressed is as follows:

How does the adult education centres deal with the principle of adapted education and the right to special needs education in ordinary adult primary education?

An inquiry is made through a qualitative interview survey conducted at two different adult education centres, where the selection consist of representatives of school management together with teachers. The data material is analysed and interpreted from a hermeneutic perspective.

The findings in the enquiry shows schools who are engaged in the learning and development of their pupils, and teachers who strive for good learning environment for all their pupils. The survey shows further, that school management is being pulled between the intention of the law of education and the possibilities for special education, given by the existing systems, in a public primary school. Regarding the conduction of the right for special needs education, the data material shows that the schools have a potential for a positive development when it comes to ensuring pupils in need, special education to enable them to complete their primary education.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	8
1.1. Oppgavens tema	8
1.2. Bakgrunn for valg	9
1.3. Problemstilling	10
2. Referanseramme	12
2.1. Voksenopplæring og politiske perspektiver	12
2.2. Opplæringsloven og introduksjonsloven	15
2.3. Voksenopplæring og tilpasset opplæring	16
2.3.1. Tilpasset opplæring.....	17
2.3.2. Skoleledelsens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring	18
2.3.3. Lærernes rolle i arbeidet med tilpasset opplæring.....	19
2.3.4. Tilpasset opplæring og den didaktiske relasjonsmodellen	20
2.3.5. Deltakerforutsetninger - den voksne eleven	21
2.3.6. Tilpasset opplæring og spesialundervisning	24
2.3.7. Spesialundervisning og tiltakskjeden	24
3. Forskningsmetodisk tilnærming	26
3.1. Kvalitativt forskningsintervju	26
3.2. Utvalg.....	28
3.2.1. GSI og muligheten for oversikt over deltakere	29
3.2.2. Utvalgsriterier	30
3.3. Semistrukturert intervju	31
3.3.1. Intervjuguiden	31
3.3.2. Prøveintervjuet	32
3.3.3. Gjennomføringen av intervjuene	33
3.3.4. Transkribering og sikring av intervjuene	34
3.4. Analysestrategier	34
3.4.1. Hermeneutikk	35
3.4.2. Koding og kategoriseringer	36
3.5. Etske overveielser og forskerens rolle	37
3.6. Validitet og reliabilitet	38
4. Resultater – presentasjoner og drøftinger	43

4.1.	Innledning	43
4.2.	Skolens forståelse av og arbeid med tilpasset opplæring	43
4.2.1.	Skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring	44
4.2.2.	Hvordan skolen arbeider med tilpasset opplæring	46
4.2.3.	Drøfting	48
4.3.	Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i voksenopplæringene?.....	51
4.3.1.	Deltakerforutsetninger	51
4.3.2.	Mål, innhold og vurdering.....	56
4.3.3.	Arbeidsmetoder	58
4.3.4.	Rammefaktorer	59
4.3.5.	Drøfting	60
4.4.	Skolens arbeid med elever som har behov for og rett til spesialundervisning .	62
4.4.1.	Hvordan arbeider skoleledere med elever som skal ha spesialundervisning...	63
4.4.2.	Hvordan arbeider lærerne med elever som skal ha spesialundervisning?..	65
4.4.3.	Drøfting	66
4.5.	Skolens rutiner med tanke på tiltakskjeden	67
4.5.1.	Tiltakskjeden	67
4.5.2.	Samarbeid med Pedagogisk psykologisk tjeneste(PPT).....	68
4.5.3.	Alternativ praksis	69
4.5.4.	Drøfting	71
5.	Samlet drøfting og refleksjoner knyttet til funn	73
5.1.	Skolen og tilpasset opplæring	73
5.2.	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	75
5.3.	En oppsummering og veien videre	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg.....	83
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	83
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	84
	Vedlegg 3: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	87

Forord

Dette har vært en lang og slitsom, men spennende og lærerik prosess. Jeg håper dette arbeidet kan bidra til innspill i den videre debatten om utvikling av «en kultur for tilpasset opplæring», og at ikke voksenopplæringsfeltet glemmes i denne debatten.

Det er mange å takke i forbindelse med denne masteroppgaven, og det ville vært vanskelig å komme i mål uten den støtten jeg har fått på veien.

Takk til de to voksenopplæringssettene som velvillig stilte opp til intervju, både til avdelingslederne og lærerne. Takk for at dere stilte deres praksiserfaring og tanker om fagfeltet til disposisjon.

En spesiell takk rettes til veileder Sven Nilsen for utfordringer og tålmodighet. Du har veiledet meg trykt gjennom oppgavens mange faser. Takk for at du har delt din kunnskap og lange erfaring fra fagfeltet.

Takk til studieveileder og andre forelesere ved HSN avdeling Bakketeigen. Dere har lært meg mye.

Jeg vil også takke medstudenter, spesielt Hege Rorge Solheim, for flere faglige og metodiske diskusjoner på veg mot målet.

Takk til rektor Margret Jonsdottir og kollegaer som har latt meg få denne muligheten til å tilegne ny kunnskap.

Takk til Nina F. Henriksen, min gode kollega som har tatt på seg jobben med å lese korrektur.

En kjærlig takk til familien min. Takk for at dere har vært så overbærende, og for at dere har hatt tro på meg og støttet meg i dette arbeidet.

Skien, 7.juni 2016
Cecilie Ødesneltvedt

1. Introduksjon

1.1. Oppgavens tema

Jeg har i mitt arbeid som spesialpedagog ved et voksenopplæringscenter blitt kontaktet av lærere, som ønsker hjelp til å finne ut av hvorfor en elev ikke får den forventede læringsutviklingen som de andre i klassen. Læreren ønsker hjelp til å så på hva de kan gjøre annerledes i timene, eller om det er noe eller noen som kan hjelpe denne eleven på en bedre måte. Hva kan gjøres for å gi en bedre tilpasset opplæring, og bør det vurderes om eleven trenger noe mer eller noe annet enn det ordinære tilbudet? Det har dessverre vært historier ved vår skolen om elever som over tid har blitt sittende i klassene sine uten å få den hjelpen de trenger. Vansker innenfor syn, hørsel, konsentrasjon og oppmerksomhet, eller ulike former lese- og skrivevansker har vært uavklarte langt inn i skoleløpet. Enkelte utfordringer, som for eksempel dysleksi, kan bli vurdert som så vanskelige å diagnostisere, at tiltak blir utsatt i håp om at det går seg til. Dette er selvfølgelig ikke holdbart.

Ved min arbeidsplass har vi tatt tak i dette, og har per i dag kommet et godt stykke på vei. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er på plass. Det hjelper oss både i prosessen, til å bli bedre på tilpasset opplæring og til å sette inn ekstra tiltak der det er nødvendig.

Så vidt jeg kjenner til er det forsket lite på voksne elever i grunnskoleopplæring, som trenger særskilt tilrettelagt undervisning som en del av den tilpassede opplæringen. I det store og hele mangler det gode eksempler som voksenopplæringscentrene kan strekke seg etter.

Det er god samfunnsøkonomi å satse på tidlig innsats og å ha fokus på tilpasset opplæring, både i utvidet og snever forstand (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Det gjelder også for den voksne eleven. Tidlig innsats i denne sammenhengen betyr så raskt man oppdager problemet.

De aller fleste flerspråklige elevene som i dag går i grunnskolen for voksne har startet sin opplæring i Norge på norskkurs, og mange av dem er en del av introduksjonsordningen

(Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2012). Dersom dette er elever som har lærevansker eller andre vansker, vil de allerede her streve med innlæringen. Denne erfaringen tar de med seg inn i grunnskolen for voksne. I starten av prosjektet var planen å ikke ta med elever som er en del av introduksjonsordningen. Dette viste seg å bli vanskelig. Med utgangspunkt i de data jeg har samlet inn, så henger disse lovverkene i perioder så tett sammen, at et skille vil være umulig. Selv med ulikt lovverk, får alle elevene i denne oppgaven opplæring på grunnskolens område, etter opplæringsloven. Jeg kommer nærmere inn på dette senere.

1.2. Bakgrunn for valg

Jeg ønsker i min masteroppgave å se nærmere på hvordan voksenopplæringssentrene praktiserer prinsippet om tilpasset opplæring i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne, og da spesielt for den elevgruppen som også har rett på spesialundervisning som en del av den tilpassende opplæringen skolen legger opp til.

Elevgruppen i et voksenopplæringscenter er sammensatt både med tanke på nasjonalitet, kultur, politisk og religiøst ståsted, alder, tidligere skolebakgrunn og antall år i Norge. De aller fleste har også det til felles at de mangler kompetanse på det språket fagopplæringen foregår på. Å møte dette mangfoldet krever en skole og lærere som er bevist sin rolle, slik at skolen oppfyller sitt ansvar for at alle elevene får muligheten til å utvikle seg i forhold til sine forutsetninger. Alle må få en opplæring som gjør dem i stand til å delta i fellesskapet. I tillegg kan det være elever som kan ha andre utfordringer som hindrer god læring, som for eksempel en hørsel- eller synsvanske. Med dette som bakteppe ønsker jeg å se på tilbudet til elever som strever med læring, men hvor vanskene er noe annet eller kommer i tillegg til manglende norskspråklige ferdigheter.

I utredningen *Mangfold og mestring (NOU 2010:7, p. 92)* står det følgende: «Voksne minoritetsspråklige elever ser ut til å være underrepresentert med hensyn til spesialpedagogisk utredning og hjelp.» Stemmer dette? Hva tenker praksisfeltet om denne påstanden? Hvordan tenker opplæringssentrene om tilpasset opplæring og særskilte behov?

1.3. Problemstilling

Tradisjonelt sett har grunnskoleopplæringen for voksne hatt tilbud om to ulike løp for sine elevgrupper. For den ene gruppen har målet med opplæringen vært å ta grunnskoleeksamen i fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag eller KRLE. Dette løpet betegnes som den ordinære opplæringen, og reguleres i §4A-1 i Opplæringsloven(1998,2002). Disse elevene har ikke gjennomført en fullverdig grunnskole tidligere, eller de har behov for en fornyet opplæring. Det er ikke nødvendig å ha eksamen som mål, eller ta alle fagene. Den andre gruppen har hatt fokus på individuelle mål innenfor grunnskolens område og fått sitt tilbud etter en sakkyndig vurdering fra PPT¹. Disse elevene har stort sett gjennomført grunnskole og videregående skole i Norge, men har et fortsatt eller fornyet behov for vedlikehold og utvikling av grunnleggende ferdigheter. Disse elevene har rettigheter i henhold til §4A-2. Tradisjonelt sett har det vært stor avstand mellom disse to tilbudene, og de ulike opplæringsarenaene har nødvendigvis ikke hatt noe med hverandre å gjøre.

§4A-2 består av to ledd. Det siste leddet omhandler elevgruppen over, mens det første leddet legger opp til at elever i den ordinære grunnskolen (§4A-1) kan ha rett til spesialpedagogisk opplæring dersom de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på nettopp disse elevene, altså elever i den ordinære grunnskolen, og spesielt de med vedtak om behov for spesialundervisning.

Det jeg ønsker å finne svaret på, og som utgjør min hovedproblemstilling, er:

Hvordan ivaretar voksenopplæringssentrene prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne?

¹ PPT – pedagogisk-psykologisk tjeneste

Det er spesielt tre områder jeg ønsker å se nærmere på, som utgjør mine delproblemstillinger:

- 1) Hvordan arbeider skolen med prinsippet om tilpasset opplæring i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 2) Hvordan arbeider skolen med elever som har behov for og rett til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 3) Hvilke rutiner har skolen med tanke på tiltakskjeden?

I hvordan skolen *arbeider* siktes det til hvordan opplæringen tilrettelegges innenfor didaktiske områder som mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Dette sees i forhold til rammefaktorer og elevforutsetninger, slik den didaktiske relasjonsmodellen legger opp til (Bjørndal & Lieberg, 1978).

2. Referanseramme

Dette kapitlet gir en bakgrunn for min undersøkelse om grunnskoleopplæring for voksne, hva som er intensjonene for tilpasset opplæring og spesialundervisning generelt og spesielt for denne elevgruppen. Først skisseres det noen politiske perspektiver på fenomenet voksenopplæring, deretter presiseringer av lovverket og så litt om antallet elever det er snakk om.

2.1. Voksenopplæring og politiske perspektiver

Retten til skolegang er en grunnleggende menneskerett som vi tar som en selvfølge i Norge, og slik har det vært i lang tid. De aller fleste som er født i Norge, og er over 16 år, har i dag gjennomført grunnskolen. Det norske samfunnet og arbeidslivet kjennetegnes av høy yrkeskompetanse og en befolkning med høy fagkompetanse, derfor er utdanning nødvendig og viktig. En andel av vår befolkning kommer fra land der denne retten ikke står like sterkt, slik at de i dag mangler helt eller deler av en grunnskoleopplæring. Samtidig vil det også være noen som er født i Norge som også har mangler i sin skolegang og/eller trenger fornyet opplæring. Allerede på slutten av 1960-tallet kom det ulike lovforslag og rundskriv om behovet for et opplæringstilbud for voksne, som enten manglet grunnleggende kunnskap på grunnskolenivå, eller som hadde behov for fornyet kunnskap i forhold til jobbsituasjonen. Dette lovverket har igjen blitt tilpasset nye krav opp gjennom årene. Da Kompetansereformen (Nilsen, 2008; St.meld. 42, 1998) ble lansert i 2002, ble det fornyet fokus på den voksne eleven og det ble lagt bedre til rette for voksne elevers rett til å ta grunn- og etterutdanning. Reformen ble utformet for å dekke individets, arbeidslivets og samfunnets behov for økt kompetanse, og begrepet «livslang læring» ble innført. Dette helhetlige perspektivet påvirket også hvem som skal utføre denne reformen, og ansvaret for de ulike oppgavene ble fordelt på flere forvaltningsnivåer, både et statlig, fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Grunnskolen for voksne er et kommunalt ansvar og det er her elevene i denne oppgaven hører til.

Da Kunnskapsløftet (2006) ble rettesnor for skolene, ble begrepet *grunnleggende ferdigheter* sterkere vektlagt i opplæringen. Dette gjaldt også den voksne eleven. Den voksne eleven, med rettigheter til grunnskoleopplæring for voksne, kan i dag velge om de ønsker et eksamensrettet løp eller en opplæring med fokus på grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving, matematikk og digitale ferdigheter.

I *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova) ble de voksnes rettigheter om tilpasset opplæring presisert i 2002, hvor det står i §4A-1: «*Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for vaksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte.*»

I §4A-2 blir retten til spesialundervisning presisert. Her fokuseres det både på elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og elever som har et særlig behov for fornyet opplæring eller har behov for opplæring for å vedlikeholde ferdigheter eller kunnskap. Lovteksten er slik:

«Vaksne som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for vaksne, har rett til spesialundervisning. Vaksne som har særlege behov for opplæring for å kunne utvikle eller halde ved like grunnleggjande dugleik, har rett til slik opplæring.»

Det har vist seg at praktiseringen og tolkningen av lovtekstene om spesialundervisning er så varierende at Utdanningsdirektoratet² har kommet med ulike rundskriv, blant annet i 2009; *Veileder om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Når det skal avgjøres om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, må dette ses opp mot hva som er målene for den ordinære opplæringen. Forholdene som avgjør om det er behov for spesialundervisning, er både knyttet til den enkelte elev og til ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. Elevens utbytte av den ordinære opplæringen avhenger blant annet av skolens evne og mulighet til å gi tilpasset opplæring, og her vurderes flere kriterier blant annet rammefaktorer og arbeidsmåter. I vurderingen om en elev har behov for spesialundervisning kartlegges derfor skolens mulighet til å gi en god tilpasset opplæring opp mot elevens utbytte. En elev med en eventuell diagnose har ikke

² Utdanningsdirektoratet forkortes til Udir

umiddelbart rett til spesialundervisning hvis skolen klarer å tilrettelegge for et godt og likeverdig opplæringsløp for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Ytterligere presiseringer og forklaringer når det gjaldt voksenopplæring kom i 2014. *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012* (Udir, 2014). I 2015 fornyet Utdanningsdirektoratets sine nettsider på internett hvor de beskriver voksenopplæringen. Der gis det en god oversikt over elevers rettigheter og saksgang (tiltakskjeden) til ordinær opplæring og spesialundervisning. (Udir, 2015c). Våren 2016 kom en ny melding fra Stortinget, *Fra utenforskap til ny sjanse* (Meld. St. 16, 2015-2016), som fokuserer på en samordnet innsats for å sikre den voksne eleven læring.

På lik linje med den ordinære grunnskolen rapporterer også voksenopplæringsentrene til Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), og for skoleåret 2015-16 viser innrapporteringen at totalt 10 991 voksne får grunnskoleopplæring (Udir, 2015a). 7 468 av disse elevene går på skole for å få sin grunnskoleutdannelse etter voksenretten i Opplæringsloven § 4A-1. Dette er en økning på 1 051 elever fra sist år. GSI-tallene viser at 93 % av disse elevene tilhører språklige minoriteter og at en stor del av disse elevene er unge voksne. Voksen i denne sammenheng er elever i fra 16 år og oppover (Udir, 2009).

Lovparagrafene som gjelder voksne, består som tidligere nevnt av to deler, §4A-1 med ordinær grunnskoleopplæring, og §4A-2 som omhandler spesialundervisning. For inneværende skoleår er det 3 523 elever som har rettigheter etter § 4A-2. Tallet kan i første omgang virke høyt, men dette tallet inneholder mye vedlikehold og relæring, det vil si §4A-2, andre ledd. Som tidligere skrevet har disse elevene høyst sannsynlig allerede gjennomført grunnskole og videregående skole i Norge (Udir, 2011). Mens tallet for elever som søker elevplass etter §4A-1 er økende, er tallet for elever til spesialundervisningen på vei ned. Dette er en tendens som er blitt registrert de siste årene.

Det mest interessante for denne oppgaven er de 93 elevene som inneværende skoleår mottar undervisning både etter ordinær opplæring og spesialundervisning, noe som

tilsvarende 0.85% av elevene. Forrige skoleår var det 168 elever i denne gruppen (Udir, 2015b).

Samtidig arbeides det utrettelig med å redusere antall elever som mottar spesialundervisning i den ordinære skolen, og en god tilpasset opplæring kan redusere læringsbarrierer, læringsvansker og behovet for spesialundervisning. (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Betyr dette at voksenopplæringssettene er ekstra gode på tilpasset opplæring? Eller er det slik at de ikke fanger opp elever som trenger ekstra tilpasninger, eller går ikke voksne som strever med læring på voksenopplæringen?

2.2. Opplæringsloven og introduksjonsloven

Som tidligere nevnt har deltakerne ved voksenopplæringsens grunnskoletilbud de senere årene i all hovedsak vært innvandrere med en flerkulturell og flerspråklig bakgrunn. Det betyr at de ikke har vært i Norge da de var i rett alder for den ordinære grunnskolen. Retten til voksenopplæring hjelper disse personene til å få en opplæring og et vitnemål som de aller fleste voksne har i dag. Opplæringsloven sier ikke noe om hvor lenge en skal ha vært i landet før denne retten inntreffer, men vanligvis begynner skoleløpet et annet sted enn på grunnskolen. Har en person akkurat innvandret til Norge, og fått oppholdstillatelse på grunn av asyl, har status som overføringsflyktning eller lignende, og har behov for grunnleggende kvalifisering, har de rett og plikt til introduksjonsprogrammet (Introduksjonsloven, 2001).

Hovedtanken med introduksjonsloven er å styrke grupper av nyankomne innvandreres muligheter til raskt å komme i arbeid. Introduksjonsloven regulerer to ordninger, opplæring i norsk og samfunnskunnskap og introduksjonsprogram for kvalifisering til arbeidsliv eller utdanning. God gjennomføring av ordningene i introduksjonsloven vil bidra til at innvandrere raskere integreres i samfunnet (Justis og beredskapsdepartementet, 2015).

Dette tilbudet blir ofte organisert ved en «norskavdeling» ved de ulike voksenopplæringssettene.

I utgangspunktet behøver ikke Opplæringsloven og Introduksjonsloven å forholde seg til hverandre, da introduksjonsordningens hovedmål er å få de voksne raskt ut i arbeid. Gjennom praksis har direktoratet sett at mange voksne flyktninger har manglende grunnleggende ferdigheter i et norsk perspektiv, og at det er behov for økt opplæring før de kan klare seg i det norske arbeidslivet. Videre ser de at kommunene praktiserer introduksjonslovens intensjoner ulikt, og kom da med en presisering i et rundskriv fra 2015. De skriver som følger:

«I merknadene til §4 har vi fremhevet at det kan være hensiktsmessig med økt bruk av grunnskole og deler av videregående som tiltak i introduksjonsprogrammet, samt at målet om overgang til arbeid også omfatter veien til arbeid går via videre utdanning etter endt program» (Justis og beredskapsdepartementet, 2015).

Det betyr at voksenopplæringssettene ofte må forholde seg til to ulike lovverk, fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Det betyr at en andel av grunnskolens elever har vedtak i forhold til introduksjonsloven, mens alle elevene har enkeltvedtak etter opplæringsloven. Hvordan praksisfeltet forholder seg til disse to lovverkene kommer jeg tilbake til under kapittel 4, *Resultater - presentasjon og drøfting*.

2.3. Voksenopplæring og tilpasset opplæring

Voksenopplæringsmandatet er i denne sammenhengen å gi opplæring til personer som mangler kompetanse på grunnskolens område. På lik linje med prinsippet om fellesskolen, hvor målet blant annet er å fremme integrering og likeverd, og på sikt sosial utjevning, er dette også prinsipper som en ser igjen i opplæringen av voksne. Det innebærer at voksenopplæringene må tilpasse seg det elevgrunnlaget de til enhver tid har med å gjøre. Og elevgrunnlaget har endret seg opp igjennom årene, fra å være et tilbud til norskfødte elever som manglet hele eller deler av fag fra grunnskoleopplæringen, til i dag hvor stort sett alle elevene er født utenfor Norge. I

2002/03 var 42 % av elevene norsk-fødte, mens tallet sakte men sikkert har blitt redusert til litt under 7 % for inneværende skoleår (Udir, 2015a).

Men hva menes egentlig med tilpasset opplæring? Det finnes ulike forståelser av begrepet tilpasset opplæring. Noen mener at definisjonene er uklare og forståelsen for begrepet mangler, mens andre mener det er noe vi skal jobbe mot, og ikke nødvendigvis oppnå fullt og helt. Jeg vil i de følgende avsnitt se på ulike tilnærminger til begrepet, og samtidig vektlegge de spesielle utfordringene som voksenopplæringen står i.

2.3.1. Tilpasset opplæring

Fellesskolen står sterkt i Norge, og har utviklet seg i flere tiår mot en mer inkluderende skole. En skole med et stort mangfold av elever. Det er en skole som ønsker å ha rom for alle elever, samtidig har blikk for den enkelte elev. De politiske intensjonene er prinsipper som skolen skal arbeide etter, samtidig er det også et stort dilemma. For opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre er det en ambisjon å utvikle en skole som kan bidra til sosial utjevning. For å møte dette mangfoldet av elever, med ulike forutsetninger og muligheter til å nå de målene som læreplanverket har satt, kreves det en skole som både skal inkludere og differensiere. Opplæringen må ha fokus på den enkelte elevs muligheter samtidig arbeide for et inkluderende opplæringsmiljø (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

Tilpasset opplæring blir i ulike styringsdokument omtalt som både formål, prinsipp og virkemiddel. Gjennom Opplæringsloven (1998,2002) og ulike stortingsmeldinger som blant annet ... *og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)), presiseres tilpasset opplæring som noe skolen skal jobbe etter, samtidig ha som et gjennomgående prinsipp. Tilpasset opplæring er i så måte ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å nå intensjonene.

For å sikre *inkludering* og *differensiering* må skolen ha fokus på to perspektiver, systemperspektiv og individperspektiv. I et systemperspektiv arbeider skolen for å ha en

inkluderende organisasjonskultur, som legger til rette for et læringsmiljø og samværstyper som styrker muligheten for læring for alle elever. Dette blir også definert som en utvidet forståelse av begrepet. Det motsatte av utvidet forståelse er en snever forståelse. Her fokuseres det på individet, og tilpasset opplæring begrenses til valg og tilrettelegging av læringsstoff og aktiviteter for den enkelte elev (Raaen, 2008). I de følgende kapitlene vil jeg komme nærmere inn på systemperspektivet og individperspektivet når jeg skriver om skoleledere og lærer og tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er ikke noe som kommer i tillegg til den ordinære undervisningen, men en måte som skolen skal drives på og å arbeide etter, og som skal gjennomføres all undervisning. Den omfatter både den ordinære undervisningen og den spesialpedagogiske undervisningen, altså et overordnet prinsipp. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning vil jeg komme inn på i flere av de følgende delavsnittene, men jeg har også et eget avsnitt med dette temaet.

2.3.2. Skoleledelsens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring

Det er store variasjoner mellom skoler, kommuner og fylker når det gjelder andelen elever som mottar spesialundervisning. Det er grunn til å anta at variasjonene har sammenheng mellom hvordan skolene driver tilpasset opplæring og hvordan de tilpasser tilbudet til elever med særlige behov (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). For å lykkes med tilpasset opplæring, holder det ikke med den enkelte læreres innsats. Skoleledelsen og personalet skal sammen arbeide og utvikle skolen, slik at skolen preges av en kultur der fokuset er læringsfremmende holdninger og systemer. Skolens ledelse har et ekstra ansvar i denne sammenhengen, og det vil være en kontinuerlig forbedringsprosess skolen er i.

I boken *Kultur for tilpasset opplæring*, skriver Skogen(2015) i kapitlet *Skolelederrollen og spesialundervisning* at spesialundervisningen langt i fra drives optimalt i den norske skolen. Rektorer og skoleledere trenger økt kunnskap om spesialundervisning og elevenes behov opp mot det lov-, plan- og regelverk som skolen styres etter (Udir, 2011). Dette er nødvendig for at de skal bli bedre stand til å lede og kvalitetssikre dette arbeidet. Rektorene i studiene som Skogen benytter seg av, ønsket alle å få en bedre

praksis på dette feltet. Selv om utvalget det refereres til i studiene ikke er hentet i fra voksenopplæringsfeltet, er det grunn til å tro at det likevel kan være gjenkjennbart også her.

Skogen nevner fire kvalitetsforankringer i dette arbeidet, nemlig fokus på elevens læring, kontinuerlig forbedring, helhetsperspektivet og kompetanseutvikling (Skogen, 2004). Dette er viktige holdepunkter for en skoleleder i arbeidet for en bedre skole for alle elevene. Med god pedagogisk ledelse, og en forståelse av hva elevene kan ha behov for, kan [...] *spesialundervisningen fungerer som et verktøy for tilpasset opplæring som den er tiltenkt fra politikeres side* (Skogen, 2015, p. 45). Selv med politiske føringer er ikke denne tanken om spesialundervisning like godt forankret i skolehverdagen som den burde.

Videre vektlegges det at den spesialpedagogiske kompetansen kan og bør brukes til veiledning av lærere og annet personale, og til undervisning av elever dersom behovet tilsier det. Skoleleder har ansvar for at skolen innehar den nødvendige kompetansen som til enhver tid er nødvendig for å gi den tilpassede opplæringen elevene trenger.

2.3.3. Lærernes rolle i arbeidet med tilpasset opplæring

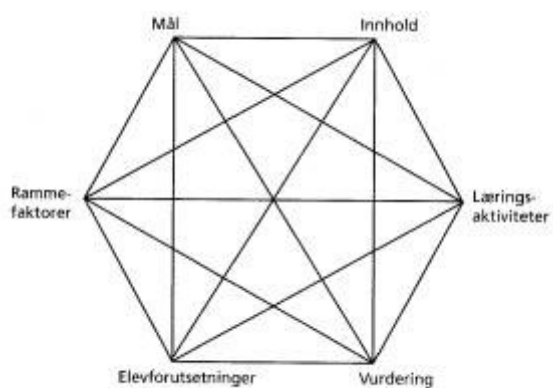
Lærernes rolle i arbeidet med tilpasset opplæring er i første omgang å skape gode betingelser for elevens læring og deltakelse i fellesskapet. Læreren skal ha fokus på elevens læringsprosess, slik at læringsutbytte blir tilfredsstillende. Voksne elever har det samme læreplanverket som elever i den ordinære grunnskolen, og læringsmålene i de nasjonale læreplanene er gjeldene også for voksenopplæringssettrenes elever. En av utfordringene for et skoleslag som grunnskolen for voksne, er at det ikke kan stilles faglige nivåkrav til de som søker seg inn. I NOVA-rapporten *Voksne i grunnskolen og videregående opplæring* (Dæhlen, Danielsen, Strandbu, & Seippel, 2013) løftes det frem den store variasjonen i deltakernes norskkunnskaper og faglige forutsetninger. Elevene har særs variert bakgrunn, men målet der fremme er vitnemål for grunnskolen. Dermed blir kartlegging av elevenes læringsforutsetninger og opplæringsbehov vektlagt ved skolestart, og en dynamisk tilnærming til videre kartlegging vil være nødvendig. Jeg kommer tilbake til dette i et senere avsnitt.

Et av prinsippene med tilpasset opplæring er at eleven nettopp skal ha opplæring som tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. En av teoretikerne som har fokusert på dette er Lev Vygotsky (Bråten, 1996). Hans sosiokulturelle perspektiver gjenkjennes i styringsdokumenter for dagens skole, hvor viktigheten av kommunikasjon og læring i sosial samhandling står sterkt. For å sikre elevers utvikling mener Vygotsky at eleven har en sone hvor læring og utvikling skjer. Vi snakker her om den proksimale læringszone og hvor langt eleven kan utvikle seg med støtte og veiledning. Vygotsky sine teorier blir også referert til når det skrives om voksne elever, spesialundervisning, minoritetsspråklige elever og tilpasset opplæring (Berg & Nes, 2007; Spetalen, 2007). Det er snakk om tilpasset undervisning for alle elever og skoleslag, som et virkemiddel, og forpliktende prinsipp for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008)

Lærerens arbeid er sammensatt og komplekst. Det er ulike og mange momenter som spiller inn når en lærer forbereder og tilrettelegger for læring for den enkelte elev. Den didaktiske læringsmodellen er en god modell å bruke for å beskrive de ulike faktorene. Det vil jeg si mer om i neste delkapittel.

2.3.4. Tilpasset opplæring og den didaktiske relasjonsmodellen

Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978), vil faktorer som innhold, rammebetingelser som ressurser og lærernes kompetanse være momenter det er aktuelt å drøfte. Det er naturlig å tenke at ekstra ressurser som økt lærertetthet, enten som to-lærer eller at eleven får ekstra timer alene eller i liten gruppe, har betydning for tilpasningsmulighetene. Med tanke på elevgruppen som er flerspråklige, hvordan påvirker det læringsaktivitetene?



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978)

Faginnholdet som presenteres for eleven hvordan tilpasses dette for god læring?

For elever med rett til spesialundervisning kan en ut fra en sakkyndig vurdering tilpasse innholdet, også ut over det som er i det ordinære læreplanverket. Den siste faktoren som blir tatt opp her er kompetanse og fokuset vil være rettet mot kompetansen til den eller de som skal utføre den spesialpedagogiske opplæringen.

De ulike sidene ved den didaktiske læringsmodellen vil bli tatt opp og drøftet i kapittelet med resultater. Jeg velger her å løfte frem et par faktorer som sier noe om enkelte av sidene ved den elevgruppen som voksenopplæringssettene har.

2.3.5. Deltakerforutsetninger - den voksne eleven

Elevene i et voksenopplæringssett er som tidligere nevnt sammensatt med tanke på alder, kjønn, nasjonalitet og tidligere skolebakgrunn. De har også med seg ulike migrasjonsrelaterte erfaringer. Det de har felles er at de ikke har gjennomført grunnskolen, eller at de trenger fornyet opplæring på grunnskolens område. For et voksenopplæringssett vil det være nødvendig å ta høyde for skoleslagets særtrekk som nettopp; den voksne eleven, den flerspråklige og minoritetsspråklige eleven, og for eleven som har en annen kulturell erfaring om hva og hvordan undervisningen og opplæringen er.

Det er derfor ikke uten grunn at det finnes egne kurs og utdanningsprogram for lærere som underviser denne elevgruppen (blant annet via vox.no³). Selv om det er mye likt med den generelle pedagogikken og metodikken som brukes på barn og ungdom, er det likevel viktige prinsipper som lærere og skoleledelse bør legge til grunn for sitt arbeid. Blant annet er det nødvendig å tilrettelegge og motivere på en noe annen måte. I boken *Alfabetisering: mer enn å lære bokstavene* skisserer Alver og Lahaug (1999) det slik:

- Voksnes erfaringer påvirker læringssituasjonen
- Voksne er sine erfaringer
- Voksnes erfaringer er nært knyttet til selvbildet
- Voksnes erfaringer kan også virke hemmende for ny læring
- Dersom tidligere erfaringer er totalt forskjellige fra dem de møter i læringssituasjonen, kan de vegre seg for ny læring
- Voksne kan føle seg krenket dersom tidligere erfaringer blir ignorert

³ VOX – Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Har nettkurs i voksenpedagogikk på sine nettsider.

Jeg vil i det følgende løfte frem noen av disse aspektene.

Den voksne eleven. Nærmere 70% av deltakerne ved voksenopplæringene er mellom 19-40 år, og over 90% har minoritetsspråklig bakgrunn. Det er en noe større sjanse for at det er en kvinne enn en mann, selv om forholdet mellom kjønnene nå nærmer seg 50/50. (Udir, 2015b). I NOVA-rapporten (2013), riktignok med tall fra 2008-09, var somalisk og punjabi de morsmålene som flest elever snakket. En kan anta at dette har endret seg noe, siden innvandringen har endret seg.

Tatt i betraktning av alderen til elevene, kan en gå ut fra at flere av elevene har familie og da kanskje omsorgsforpliktelser. Når det gjelder motivasjonen til disse elevene, viser det seg at de ønsker å gjennomføre skoleløpet så fort som mulig, for så å komme seg ut i arbeid. Dette for raskt å bli en vanlig voksen innbygger som kan bidra i samfunnet og gi familien det den trenger. (Dæhlen et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Det som kjennetegner vellykket opplæring for voksne elever, er en opplæring som tar utgangspunkt i den voksnes livssituasjon, og at den tilpassede opplæringen også tar høyde for de kjennetegn en har om den voksne eleven (Windisch, 2015). Det gjelder både organiseringsformer som når, hvor og hvordan skal denne opplæringen foregå, og viktigheten av å ta deltakeren med i planleggingen av sin karriere. Den danske professoren Illeris vektlegger i sine undersøkelser om voksenopplæring, at det faglige innholdet må preges av deltagerens subjektive oppfatninger, deres erfaringer, problemer, fremtidsperspektiver og formuleringer (Illeris, 2003).

Forskere innen opplæringssituasjoner der elevene har en flerkulturell bakgrunn, vektlegger nødvendigheten for at dette skal gjenspeile seg i opplæringen. En **flerkulturell opplæring** og metodikk legger blant annet vekt på elevenes språkbakgrunn (Banks, 2009). Banks har utarbeidet en modell med fem dimensjoner for å lykkes i en flerkulturell undervisning og opplæring. Den første dimensjonen vektlegger «content integratiopn», noe som betegner at en lærer bruker eksempler og innholdselementer fra ulike kulturer i undervisningen.

Deltagernes **sosiokulturelle bakgrunn** påvirker hvilke undervisningsmetoder og arbeidsmåter de har med seg i fra tidligere skolegang, og er momenter som veier tungt i arbeidet med den voksne eleven.

En del av elevene har en kulturbakgrunn som vektlegger muntlig overleveringer mye sterkere enn den norske skolen vanligvis gjør. Det er viktig å presisere at dette ikke gjelder alle elever, men det er et aspekt som det kan være nyttig å ha med seg når det er snakk om tilpasset opplæring. Er det slike at en læringsstil er medfødt eller kan en øve opp nye og flere læringsstrategier? Her finnes det ulike teorier, både at nye læringsstiler kan læres og videreutvikles og at dette er noe som er konstitusjonelt (Andreassen, 2006). For elevgruppen som denne oppgaven omfatter, vil det være nødvendig å tenke at læringsstrategier kan læres og utvikles. Noen elever har dette med seg, andre trenger å lære dette fra grunnen av.

I den generelle delen av Kunnskapsløftet blir det vektlagt at «*målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking*» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Grunnskolen skal arbeide for å gi elevene utfordringer slik at de kan stå for egne meninger, være kritiske til det de leser og øve seg til å se en sak fra flere sider. For noen av elevene er dette noe som må læres. Enkelte elever kommer fra kulturer som er mer kollektivt orientert enn den norske kulturen er. Skolen bør ta høyde for dette, at i noen kulturer er verdier som lydighet, respekt, samhold og lojalitet viktigere enn initiativ, selvstendighet, kreativitet, og kritisk tenkning. Også dette er egenskaper som den norske skolen setter høyt. Det er viktig å få vektlagt at dette *ikke* er en fast og uforandret sannhet, men at skolen og lærerne evner å forstå kulturelle forskjeller og å bedømme deres relevans (Gule, 2008).

Mange voksne som av ulike grunner flytter til Norge, tvinges til å rekonstruere identitet og selvbilde. Tidligere status fra hjemlandet kan ikke uten videre videreføres i Norge, og mange elever kan oppleve en degradering og vansker med den nye rollen de har her i landet. Målet for undervisningen er at elevene kan oppleve «å bli sett», og dermed oppnå økt mestring og anerkjennelse. På den måten kan elevene få rekonstruert sin egen rolle i fellesskapet (Pettersen & Simonsen, 2010). De nevnte aspektene er nyttige å ha med seg når man skal tilpasse opplæringen til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn.

2.3.6. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Spesialundervisning er å forstå som en opplæring som har en mer omfattende tilpasning enn den ordinære opplæringen. Som tidligere skrevet er spesialundervisningen i et voksenopplæringsperspektiv fordelt i to grupperinger. Den ene gruppen får bare tilbud om spesialundervisning, mens den andre har spesialundervisningen som en del av eller i tillegg til den ordinær opplæring (Stette, 2013). I denne oppgaven vil fokuset i første rekke være på elever i siste kategori.

De mest sentrale spørsmålene knyttet til spesialundervisning for voksne vil være lik det som gjelder i grunnskolen for barn og ungdom, og det dreier seg om forholdene mellom tilpasset opplæring, inkludering, spesialundervisning, tidlig innsats, kvalitet og kompetanse. Kvaliteten på den tilpassede opplæringen er avgjørende for hvor godt skolen og den enkelte lærer klarer å gi et differensiert opplæringstilbud til sine elever. For å klare dette er det nødvendig med god kompetanse også innen det spesialpedagogiske feltet og på tilpasset opplæring (Nilsen, 2008).

I utredningen *Mangfold og Mestring* (NOU 2010:7) og på Udir sine hjemmesider (www.udir.no) stilles det spørsmål til de lave tallene for voksne som har behov for spesialundervisning i tillegg til ordinær opplæring. Er dette reelle tall eller er det underliggende årsaker til det lave tallet? Udir stiller spørsmål om en av grunnene kan være at denne elevgruppen ikke har tilstrekkelig innsikt i hvilke rettigheter som faktisk foreligger i lovverket. Eller kan det være noe annet, eller er det flere årsaker til det?

2.3.7. Spesialundervisning og tiltakskjeden

De sentrale skolemyndighetene har utarbeidet en tiltakskjede som skal sikre kvaliteten av det spesialpedagogiske arbeidet. Tiltakskjeden for voksenopplæringene er lik den som er i den ordinære grunnskolen, og består av i alt seks faser. Fasene innbefatter det som skal skje før en henvisning, selve prosessen og til slutt evaluering av tiltakene.

I den første fasen (fase 1) skal skolen identifisere elever som har et mangelfullt utbytte av opplæringen. Jeg skriver her at det er skolen som har ansvaret, og med det tenker jeg både på den enkelte lærer og at den enkelte skole ved ledelsen har utarbeidet rutiner for dette arbeidet. Det vil vanligvis være den enkelte lærer, og sannsynligvis kontaktlæreren, som tar tak i dette. Skolen skal vurdere ulike tiltak, både på systemnivå og individnivå, for å se om de gjennom en bedre tilrettelagt undervisning klarer å få til økt læringsutbytte for den aktuelle eleven. Hvis ikke det skjer, og den tilpassede opplæringen ikke gir et forsvarlig utbytte, bør eleven meldes til PPT for en utredning. I denne før-fasen har mange skoler et ressursteam eller et TPO-team hvor kontaktlærere kan løfte frem elevsaker de ønsker hjelp med. I dette teamet sitter ofte skoleledelsen, ulike ressurspersoner og PPT-rådgiver, og de kan sammen utarbeide tiltak. Læreren og skolen samler inn informasjon om hva som er gjort og prøvd ut, som så blir skrevet ned i en pedagogisk rapport, som sendes med oppmeldingen. Det er i denne prosessen viktig at eleven, eventuelt foresatte, er informert og enige (underskrift) om oppmeldingen.

Skolen melder så opp eleven til PPT, og fase 2 er da i gang. PPT bruker oppmeldingen og sin kjennskap til skolen som utgangspunkt for planleggingen av sin utredning. Med sitt kjennskap til den enkelte sak vurderer PPT-rådgiveren hva som må på plass før en eventuell sakkyndig vurdering foreligger (fase 3). Den sakkyndige vurderingen bør også inneholde en tilråding om tiltak som lar seg gjennomføre, og med den som utgangspunkt fatter skolen vedtak (fase 4). Enkeltvedtaket er rektors ansvar å fatte, men læreren, eventuelt andre ved skolen og eleven(foresatte) blir ofte med i den forutgående diskusjonen. Med utgangspunkt i enkeltvedtaket skal det utformes en individuell opplæringsplan (IOP), hvor det mer konkret skal fremkomme mål for undervisningen og hvordan dette skal arbeides med. Skolen er her pliktig til å igangsette de vedtatte tiltakene, og tildele de ressursene som tiltakene krever. Den individuelle retten står sterkt, og vedtaket eller manglende oppfølging av vedtaket kan påklages. Fase 5 er selve undervisningen.

En IOP skal være under kontinuerlig vurdering, og den kan tilpasses og endres underveis gjennom hele opplæringsløpet. Hvert år skal det skrives en årsrapport, hvor tiltakene og måloppnåelsen skal nøye vurderes og eventuelle justeringer skal fremkomme. Denne siste fasen (fase 6) gir grunnlag for å skrive en ny IOP hvis det er ytterligere behov.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

Forskning forgår innenfor fastsatte teoretiske rammer, som innvirker på forskningsprosjektets valg av metodiske tilnærminger (Ringdal, 2013). Det er to hovedretninger innen samfunnsvitenskapelig forskning, og skillet går mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ retning søker mot målbare data, det vil si at de kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar. Kvalitative data sier mer om det som ikke kan tallfestes hos det eller dem som undersøkes, og brukes ofte for å vinne forståelse av personers opplevelser og erfaringer. Type data henger altså sammen med type tilnærming. Formålet med forskningsprosjektet er dermed med på å bestemme valg av metode, som igjen bestemmer hvilke data som innhentes og hvordan dette gjøres.

Jeg vil i de følgende avsnittene gjør rede for forskningsdesignet til denne studien og metodene som inngår i dette arbeidet. Jeg vil definere utvalget, og beskrive hvordan metodene er anvendt. Jeg vil avslutningsvis drøfte validitet, reliabilitet, etiske aspekter og forskerrollen. Men først presenteres et vitenskapsteoretisk bakteppe for undersøkelsen.

3.1. Kvalitativt forskningsintervju

I starten av et forskningsprosjekt begynner prosessen ofte med å formulere en ide som går over til å bli en problemstilling med utgangspunkt i det en ønsker å finne svar på. Problemstillingen kan være med på å avgjøre hvilken strategi som vil gi de beste svarene, eventuelt om det er nødvendig å bruke flere ulike strategier. Selv om et forskningsdesign har en viss progresjon som en forsker skal jobbe ut fra, er det en-frem-og-tilbake prosess. Forskningsdesignet er å se som en grovkisse for veien frem til målet. Endres noe et sted, får dette ringvirkninger og da kan det være nødvendig å endre et annet sted (Ringdal, 2013). Denne oppgaven bygger på en kvalitativ strategi, da jeg vurderer det som den best egnede metoden for å få svar på mine forsknings spørsmål.

Den kvalitative forskningen har til felles at den fortolker det innsamlede datamaterialet, og forsøker å få en forståelse av fenomener som er knyttet til det som undersøkes (Dalen, 2011). Hvordan dette gjennomføres avhenger igjen av hvilken strategisk retning en velger. Det er ulike retninger innenfor kvalitativ forskningsdesign, og en av dem er fenomenologi.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt stor innflytelse på utdanningsvitenskapelig tenkning og kan defineres som en studie av erfaringer eller opplevelser. En kan si at fenomenologi har fokus på forskjellige typer erfaringer som blant annet oppfattelse, tanker, følelser, sosial aktivitet og språklig aktivitet. Disse erfaringene skaper mening eller innhold gjennom tanker, ideer eller bilder (Dalen, 2011). Den moderne teoretiske retningen av fenomenologi ble utviklet av filosofen Edmund Husserl rundt år 1900, og fokuserte i utgangspunktet på bevissthet om opplevelse til senere også å omfatte menneskets livsverden. Innenfor det pedagogiske fagfeltet var det særlig Shultz som utviklet retningen videre, og han vektla hverdagsvirkelighet. Han mente at *«en måte å nå frem til forståelse på, går gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfatning av verden»* (Dalen, 2011, p. 18).

Et av kjennetegnene på en kvalitativ undersøkelse er å ha en fortolkende tilnærming til datamaterialet, og innenfor den fenomenologiske retningen ønsker forskeren å forstå meningsfulle og spesifikke erfaringer om et fenomen. Siden dette allerede er erfart, og forskeren ikke kan observere dette, kan det hentes frem i samtaler og som i denne oppgaven via intervju. Ved å velge intervju som metode får forskeren tilgang til hvordan andre menneske opplever ulike fenomener eller ulike sider ved sitt liv. Det kvalitative intervjuet er godt egnet til å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser til informanten, og det gir mulighet for å utvikle forståelse av fenomener som informanten er en del av, og dermed av deres sosiale liv, deres livsverden. Min oppgave som forsker er å prøve å forstå verden ut fra informantens ståsted.

Det kvalitative forskningsintervjuet blir noen ganger kalt uformelt (Grønmo, 2004), ustrukturert eller ustandardisert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009), i motsetning til det kvantitative intervjuet som krever en strukturert form. Det kvalitative intervjuet består

derfor ikke av innhenting av allerede eksisterende data, men utgjør interaksjonsprosessen der vitenskapelig kunnskap blir produsert gjennom den utvekslingen som foregår mellom to personer med felles interesse for et tema (Kvale & Brinkmann, 2009). I et forsøk på å holde oversikt og forsikre meg om at forskningsspørsmålene ble besvart, valgte jeg en semistrukturert intervjuform. Det er en form for intervju som kan beskrives som en samtale mellom forsker og informant, der gangen i samtalen er styrt av forskeren. Forskerens spørsmålsformuleringer er ikke nødvendigvis nøyaktig nedtegnet, men ment som et utgangspunkt for samtalen.

Selv om intervjusituasjonene vil bære preg av samtaler, hvor forholdet mellom informant/informanter og intervjuer bygger på et subjekt–subjekt forhold, vil det likevel være en asymmetri i forholdet. Som forsker vil jeg kontrollere situasjonen, og styre samtalen. Forskerens forforståelse og teoretiske forankring i møte med informantens forståelse av sin virkelighet fremmer en dynamisk prosess som skaper felles forståelse. Dette gir en hermeneutisk innfallsvinkel både når det gjelder forståelse av informantens fortelling, og det videre tolknings- og analysearbeidet i forskningsprosessen. Jeg kommer nærmere inn på det i kapittelet om analysestrategier (Dalen, 2011; Grønmo, 2004).

Formålet med dette forskningsprosjektet er å forsøke og finne ut hvordan voksenopplæringssentrene, via ledelsen og lærerne oppfatter og arbeider med begrepet tilpasset opplæring og hvordan de opplever og praktiserer prinsippet om tilpasset opplæring i spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming og bruke semistrukturert intervju som metode, våger jeg å tro det sikrer nødvendig data som gir den informasjonen som er nødvendig i forskningsopplegget. For å få dette til, er jeg avhengig av informanter som kan belyse de aktuelle temaene på en god måte. Hvordan jeg arbeidet med å finne frem til et godt utvalg, vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel.

3.2. Utvalg

Jeg vil redegjøre mer for hvordan jeg har arbeidet for å få et så godt utvalg som mulig, og hvilke kriterier jeg har jobbet etter. Til slutt kommer jeg inn på hvordan jeg planla å gjennomføre intervjuene.

For å sikre god kvalitet på datamaterialet som skal samles inn, er det en stor fordel at informantene finner det hensiktsmessig å bli med på dette. Får man informanter som har interesse for og stiller seg positive til forskningsspørsmål, er det med på å bidra positivt til studien. Samtidig er det nødvendig å ikke få for mange, men mange nok informanter til å belyse temaet. Det er en tidkrevende prosess å gjennomføre intervjuene og bearbeide dem, og passe på at kvaliteten blir ivaretatt gjennom de ulike prosessene (Dalen, 2011).

3.2.1. GSI og muligheten for oversikt over deltakere

På lik linje med den ordinære grunnskolen sender også voksenopplæringene inn rapporter til Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI) en gang i året. Dataene omfatter elever som får opplæring etter §4A-1 om rett til grunnskole for voksne, og §4A-2 om rett til spesialundervisning for voksne, og personalet som gir denne opplæringen. Det registreres også elever som har vedtak etter både §4A-1 og §4A-2. Rapporten som GSI utarbeider gir en god oversikt over antall elever, kjønn, alder, elever med eller uten minoritetspråklig bakgrunn og kommunenes ressursbruk. Dette tallmaterialet blir publisert på Utdanningsdirektoratets sider hver høst (Udir, 2015a).

For å finne et egnet utvalg til undersøkelsen, ønsket jeg å benytte meg av GSI rapporten for 2015. Siden jeg ønsket å se spesielt på skoler som har elever med vedtak etter både §4A -1 og §4A-2 kontaktet jeg Utdanningsdirektoratet. I GSI-rapporten oppgis det et elevtall for hele landet på 98 elever (2015a). Tallet er da så lavt at resultatet blir unntatt offentligheten av hensyn til personvernet. For at Direktoratet skulle kunne hjelpe meg med å finne frem til kommuner måtte jeg søke om innsyn. Det er en tidkrevende prosess, og etter samtaler med dem, anbefalte de meg å gjøre det på en enklere måte. Direktoratet hjalp meg å finne frem til aktuelle fylker som hadde registrert elever i denne gruppen. Jeg tok selv kontakt med aktuelle opplæringscentre i de fylkene jeg så som mest hensiktsmessige, og utvelgelsen av informanter ble vurdert opp mot de kriteriene jeg hadde satt for undersøkelsen.

3.2.2. Utvalgskriterier

I utgangspunktet så jeg for meg at jeg trengte to til tre voksenopplæringssentre, hvor elevgrunnlaget var tilnærmet likt. Dette var for å se etter likheter og ulikheter i praksisfeltet når variablene ellers er relativt like. (Grønmo, 2004). På den måten kunne jeg få problemstillingen belyst fra flere sider. Jeg var også interessert i det eksemplariske; gode eksempler som kunne inspirere andre på feltet.

Jeg etablerte kontakt med to voksenopplæringssentre, som var fordelt på ulike fylker. Senterne var i kommuner med et relativt likt innbyggertall for nettopp å få muligheten til likt elevgrunnlag. Det er en mulig fordel at jeg som forsker kjenner voksenopplæringsfeltet godt gjennom mange års erfaring. Jeg har dermed en forforståelse for hvem og hvor jeg finner de rette informantene. Samtidig er det en annen side ved dette, nemlig nødvendigheten av at jeg forholder meg distansert og har et åpent sinn i møte med informantene og det materialet jeg får å jobbe ut fra. Jeg planla at den ene informantgruppen skulle bestå av rektorer eller representant fra ledelsen ved hvert senter, mens den andre informantgruppen skulle bestå av dem som utfører undervisningen. Ved å innhente informasjon fra ledelsen vil jeg få oversikt over senteret og forhåpentlig få oversikt over hvordan skolen forvalter sin oppgave. Ved å innhente informasjon fra to til tre lærere ved hvert senter vil jeg få frem en mer praksisnær kunnskap og erfaring om tilpasset opplæring og om særskilt opplæring.

Noen av spørsmålene egnet seg best å stille skoleledelsen, noe som igjen betyr at jeg vil trenge to intervjuguides: en til skoleledelsen og en til lærerne. Skoleledelsen vil bli spurt om hvordan de som skole arbeider med tilpasset opplæring og da med fokus på elever som trenger særskilt opplæring. Det vil også bli stilt spørsmål om den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Lærerne og spesialpedagogene, hvis skolen har det, vil få spørsmål om hvordan de opplever skolens forståelse av tilpasset opplæring og hvordan deres praksis er påvirket av den forståelsen de har av begrepet.

3.3. Semistrukturert intervju

I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide uttaler Dalen (2011). Dette gjelder spesielt i semistrukturert intervju. Hun anbefaler at intervjuguiden skal inneha en oversikt over temaer og spørsmål som skal belyses. Intervjusamtalene mine er planlagt gjennomført rundt temaer formulert i forskningsspørsmål knyttet opp mot problemstillingen. Et semistrukturert forskningsintervju kjennetegnes ved sin fleksible og åpne form, slik at informantene kan snakke fritt, samtidig som intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål og få frem mer dybde i svarene (Dalen, 2011). I utformingen av intervjuguiden har jeg etterstrebet nettopp dette.

Selve intervjuene så jeg for meg gjennomført på to ulike måter. Intervjuene med ledelsen baserte jeg meg på en til en, en informant og en intervjuer. Med utgangspunkt i intervjuguiden fikk ledelsen noen andre spørsmål enn lærerne, det var derfor naturlig å intervju dem alene. I intervjuene med lærerne, ønsket jeg å satse på gruppeintervju. Tidligere erfaringer i fra dette studieløpet under delemnet «Tilpasset opplæring og vurdering for læring», erfarte jeg i løpet av gruppeintervjuet at deltageres respons viste økt refleksjon og det kom frem synspunkter som ikke nødvendigvis ville kommet frem i et intervju med en og en. Informantene fikk tid til å tenke seg om og reflektere sammen. Gruppedynamikken som oppstod tilførte datamaterialet økt dybde og bredde (Grønmo, 2004). Jeg ønsket å ta med meg denne muligheten inn i dette forskningsopplegget.

3.3.1. Intervjuguiden

En god intervjuguide gjøre det enklere å holde oversikten under selv intervjuet, og sikrer at det spørres om de samme temaene i de ulike utvalgene. Noen av spørsmålene valgte jeg å ha lukket, slik at faktainformasjonen kommer frem. Disse spørsmålene stilte jeg til ledelsen ved skolen. Videre la jeg opp til spørsmål som var mer åpne, slik at informantene kunne utdype sine svar og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. På den måten ønsket jeg å hente frem kunnskap og erfaring som også ligger utenfor mine standardspørsmål (Ringdal, 2013).

Jeg valgte å gjøre opptak av intervjuene. Slik at jeg lettere kunne konsentrere meg om det som ble sagt underveis, og fange opp nyanser og stille oppfølgingsspørsmål på en bedre måte. Arbeidet med å transkribere materialet ble også lettere når jeg hadde intervjuene lagret digitalt.

Siden elevgrunnlaget som jeg undersøker er såpass lite, og muligheter for gjenkjennelse kan være stor, vurderte jeg det som nødvendig å sende intervjuguiden inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning (NSD)⁴. Jeg ble fra deres side gjort oppmerksom på at et av spørsmålene ville kreve oppheving av taushetsplikten for lærere, eventuelt samtykke fra elevenes side. Jeg valgte å trekke tilbake nevnte spørsmål, da svarene ikke ville ha en avgjørende betydning for oppgavens problemstilling. Intervjuguiden ligger ved som vedlegg 2.

3.3.2. Prøveintervjuet

I forsøket på å få gode data, som gir svar på forskningsspørsmålene, anbefales det å starte med prøveintervju. Det er for å prøve ut intervjuguiden og for å teste rollen som intervjuer. Dalen (2011) anbefaler å bruke denne muligheten til å få tilbakemeldinger. Det gjelder på spørsmål, på en selv som intervjuer og på hvordan hele situasjonene utartet seg. Jeg så at dette ville være en nyttig erfaring å ta med meg i det videre arbeidet. Jeg tok sikte på å reise til de ulike senterne for å gjennomføre besøksintervju. På den måten vil mulighetene ligge til rette for å få en høy grad av nærhet, selv om metoden er mer tidkrevende enn ved for eksempel et telefonintervju.

Prøveintervjuet gjennomførte jeg på noen av mine kollegaer ved egen arbeidsplass. Jeg fikk her prøvd ut spørsmålene i intervjuguiden og tidsperspektivet på selve intervjuet. Kollegaene mine gav meg konstruktive tilbakemeldinger til både spørsmål, intervjuform og intervjuets lengde. Det var også godt å få prøvd ut det tekniske utstyret, både med

⁴ Svaret fra NSD ligger ved som vedlegg 3

tanke på selve intervjuet, men også for å sikre kvaliteten og fleksibiliteten på opptaksprogrammet til etterarbeidet.

3.3.3. Gjennomføringen av intervjuene

Proessen for å finne frem til aktuelle steder for å gjennomføre intervjuene, brukte jeg noe tid på. Da aktuelle steder var valgt ut, ble jeg møtt på en positiv måte. Jeg tok først telefonkontakt med rektorer, og da jeg fikk bekreftet at skolene var interessert, sendt jeg over skriftlig informasjon om undersøkelsen ⁵. Begge steder ble min kontakt videreformidlet til inspektør/avdelingsleder for grunnskolen. All videre kontakt foregikk på dette nivået. Både rektorer og inspektører ved de to senterne jeg kontaktet, ønsket å bidra til at voksenopplæringsfeltet fikk økt fokus. De gjenkjente problematikken, og ønsket på sikt å få tilgang til andres praksis og høre om god praksis. Inspektørene kontaktet aktuelle lærere (2-3 stk.) som jeg ønsket å intervju i grupper. Det ble avtalt intervjudager og tidspunkt for intervju av både skoleledelse og lærere. Intervjuene ble gjennomført høsten 2015, og ble gjennomført uten problemer.

Jeg startet begge steder med å intervju ledelsen, og jeg opplevde dem som dedikerte, entusiastiske og optimistiske, men også realistiske på fagfeltets mange utfordringer.

På lærernivå ble begge grupper representert med kontaktlærere og faglærere, totalt 3 deltagere på hvert sted. Skolene organiseres og drives ulikt, noe som vil komme frem i resultatene av intervjuene. Også lærerne fremstod som faglig dyktige, med høy integritet for eget arbeid og med respekt for de elevene de møter i sitt daglige virke. De hadde også mange tanker og betraktninger om hvor «skoen trykkes» og hva som gjorde oppgaven som lærer ekstra utfordrende.

Etter at selve intervjuene var over, spurte jeg informantene om hvordan de hadde opplevd situasjonen. Alle informantene gav uttrykk for at de satte pris på at noen var interessert i deres oppfatninger og erfaringer, og da spesielt innenfor voksenopplæringsfeltet. De gav også uttrykk for at samtalene hadde gitt dem nye

⁵ Informasjonsskriv – vedlegg 1

perspektiver på temaet tilpasset opplæring, og da spesielt på den delen som omhandler spesialundervisning. De ønsket å ta dette med seg tilbake til kollegaene og drøfte nye måter å tenke og praktisere tilpasset opplæring på. Videre ønsket de også å se på hvordan de kunne utnytte hverandres kompetanse på tvers av avdelingene, for igjen å få en høyere kvalitet på arbeidet som skolene tilbyr.

3.3.4. Transkribering og sikring av intervjuene

Den transkriberte teksten er, ifølge Kvale (Kvale & Brinkmann, 2009), grunnlag for tolkning og forståelse av de uttalelsene som er et resultat av samtalen mellom to parter i løpet av intervjusamtalen. For å sikre at transkriberingen gjenspeiler den sosiale konteksten og synliggjør at datamaterialet er et resultat av en integrasjonsprosess mellom parter med felles interesse for de utvalgte temaene i undersøkelsen, er det viktig å ha den sosiale konteksten friskt i minne i transkriberingsprosessen. De fire intervjuene ble alle tatt opp digitalt, og arbeidet med å transkribere dem kunne begynne. Det var en omfattende og tidkrevende jobb, som jeg gjennomførte i flere runder. Første fase var rett etter intervjuene, hvor målet var å få skrevet ned noen betraktninger om situasjonen, og hva jeg umiddelbart satt igjen med. Deretter hørte jeg på hele opptaket, og skrev ned bruddstykker av samtalene. Så hørte jeg igjen på opptakene, og da skrev jeg ordrett ned det som ble formidlet av både informanter og av meg. Dette måtte gjøres i flere omganger for å sikre kvaliteten av datamaterialet. Det var stadig nye detaljer eller nyanser som jeg rettet opp.

Jeg har flere ganger lyttet til lyd materialet for å høre gjennom og kontrollere de forestillingene jeg har hatt opp mot de ferdige skrevne intervjuene.

Bruk av lydopptak sikrer det innsamlede materialet på en god måte, og jeg fikk med meg nyanser og detaljer jeg ikke ville fått med meg uten det digitale opptaket. Det har vært en tidkrevende og omstendelig prosess, men en nødvendig prosess.

3.4. Analysestrategier

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å kunne beskrive og fortolke informantenes livsverden ut fra et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analyseprosessen starter ifølge Kvale allerede når informantene beskriver sin egen opplevelse av virkeligheten, der de uforbeholdent forteller fra sine erfaringer, følelser og handlinger, innenfor ett gitt tema. Dalen (2011) fremhever også at analyseprosessen starter tidlig, og det er viktig at forskerens iakttagelser og observasjoner underveis i intervjuprosessen også skrives ned i feltnotater. Disse notatene kan være med på å gi en bedre analyse av de transkriberte intervjuene. I tillegg vektlegger flere at det er nyttig å bruke en separat notatblokk til å skrive ned spørsmål og betraktninger etter hvert som de dukker opp. Dette bør gjøres gjennom hele prosessen.

Dette er notater som kan få frem flere nyanser i arbeidet, eller få oss til å stille andre spørsmål enn det en tidligere har planlagt (Grønmo, 2004; Larsen, 2007).

3.4.1. Hermeneutikk

I den kvalitative forskningen er det ulike tilnærminger til analysen, men felles for de ulike retningene, er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i det innsamlede materialet til denne oppgaven, hvor vektleggingen av forståelse og helhetlig forklaring blir lagt til grunn, vil den analytiske tilnærmingen være basert på et hermeneutisk prinsipp.

Hermeneutikk kan defineres som «læren om fortolkning av meningsfulle fenomener» (Grimen, 2004). Det sentrale er å fortolke utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet (Dalen, 2011). Den enkelte delen skal forstås ut fra helheten, og helheten skal forstås ut fra de enkelte delene, slik at det blir en *hermeneutiske sirkel* ut av det. *Den hermeneutiske sirkel* betegner den vekslende prosessen der vi skifter mellom helhet og del, for å få en dypere forståelse i tolkningen. Dette perspektivet innebærer også en forståelse av at vi møter det vi skal forske på med en forforståelse. Vi skal ikke null-stille oss, men være bevisste på vår forforståelse (Gadamer & Holm-Hansen, 2012). Denne betraktningen ser jeg som nyttig, da jeg gjennom et langt yrkesliv har opparbeidet et bredt erfaringsgrunnlag og en forforståelse for fagfeltet.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra med en mer utviklet forståelse av informantenes virkelighetsforståelse, og samle det sammen til en helhetlig forståelse av informantenes ulike utsagn.

3.4.2. Koding og kategoriseringer

Koding og kategoriseringer av datamaterialet er sentrale aktiviteter i den kvalitative analyseprosessen, og jeg arbeidet med materialet ut fra flere vinklinger. I dette arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i tre nivåer i analysearbeidet. Det første analysenivået er *experience near* som er de direkte utsagnene som informantene bruker, mens det andre nivået er *experience distant*, som er min tolkning av informantenes uttalelser. I min presentasjon av resultater forholder jeg meg på et «experience distant» nivå, hvor det er min tolkning av uttalelsene fra informantene som blir presentert. Det tredje nivået er *teoretisk tolkning*, og det kommer jeg til i min drøfting, der jeg drøfter resultatene i lys av min teoretiske referanseramme. I denne analytiske prosessen ønsker jeg som forskeren å få tak i det egentlige budskapet i informantenes uttalelser, og å gi det teoritilknytning (Dalen, 2011).

De transkriberte utsagnene sorterte jeg på flere måter, og i dette arbeidet utkrystalliserte det seg noen temaer. Dette noterte jeg ned for å ha med meg videre. Så stilte jeg ledernes svar opp mot hverandre, og det samme gjorde jeg med lærerne. Nå så jeg etter likheter og ulikheter i deres betraktninger, både på ledernivå, lærernivå og gruppene mot hverandre. Min analyseprosess forgikk som en stadig veksling mellom deler og helheter og ble influert av min forforståelse, mine erfaringer, kunnskaper og interesse for de utvalgte temaene. Min referanseramme vil være en del av mitt tolkningsgrunnlag både i selve intervjusamtalen og i møte med teksten.

I Ringdals bok *Enhet og mangfold* (2013, p. 252) vises det til en tradisjonell analysemodell av Miles og Huberman. Modellens prinsipper er en gjennomgang av feltnotater, intervjuer, koding av dette materialet, presentasjon av dataene og etter hvert en konklusjon. I arbeidet med konklusjonene tar en så ett eller flere tilbakeblikk, for så å se konklusjonene i lys av feltnotatene og intervjuene. Jeg benyttet meg av denne metoden.

Denne prosessen pågikk i flere runder, og bærer preg av at jeg prøvde ut kategorier. Jeg var også på jakt etter nye momenter som jeg vurderte som nødvendig å ha med. Videre i dette arbeidet blir svarene i intervjuene gruppert ut fra de tre delproblemstillingene som hørte til mitt forskningsspørsmål. Ut fra dette klassifiserte jeg svarene i kategorier. Kategoriene er slik dannet gjennom en kombinasjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. På den ene siden bygger kategoriene på mine forskningsspørsmål, på den andre siden bygger de på det som har kommet fram gjennom intervjuene med informantene. Jeg bruker sitater for å illustrere typiske utsagn fra informantene, og for å eksemplifisere mønstre som fremkommer i intervjuene.

Min analyse er bygd opp rundt en deskriptiv del, der jeg presenterer empirien, for så å ha en tolknings- og refleksjonsdel, der jeg med teorien som bakteppe foretar drøftinger og refleksjoner ut fra mine funn. Tilslutt i analysen samler jeg trådene i en oppsummerende drøfting, der jeg prøver å få frem generelle inntrykk og ser på veien videre.

3.5. Etiske overveielser og forskerens rolle

Når jeg i denne oppgaven har valgt å bruke semistrukturerte intervjuer, er det et bevisst valg i forhold til muligheten for å få frem gode svar på mine forskerspørsmål. Jeg er også klar over at min bakgrunn og erfaring kan prege denne studien. Jeg har hele tiden strebet etter å holde meg distansert gjennom hele prosjektet, men det vil alltid være en sannsynlighet for at tolkning er gjort med utgangspunkt i min erfaringsbakgrunn. Jeg har prøvd å ha en selvkritisk holdning til mine valg gjennom hele prosessen.

Det oppleves som en kvalitetssikring å få godkjent intervjuguiden av Norsk senter for forskningsdata (NSD), slik at eventuelle personopplysninger om elever og ansatte blir håndtert på rett måte. Siden jeg endret spørsmålene i intervjuet etter gjennomgang hos NSD ble det ikke nødvendig for meg å tilrettelegge for ekstra sikring av personopplysninger, og den faller derfor utenfor meldeplikten, og konfidensialiteten er ivaretatt.

Deltakerne i denne undersøkelsen er alle frivillig med, og de ble informert om muligheten til uforbeholdent å kunne trekke seg når som helst i prosessen. Deltakerne i intervjuene er anonymisert med nummer på kommunen (1 og 2), det samme gjelder lederne, leder 1 og leder 2. Tilsvarende blir lærerne delt inn med kommune nummer 1 eller 2. Hvis det skulle bli behov for å skille uttalelsene fra lærerne fra hverandre fikk hver lærer en bokstav i tilknytning til kommune nummeret. Som for eksempel 1a,1b og 1c. Det viste seg at det ikke var nødvendig i den endelige fremstillingen.

3.6. Validitet og reliabilitet

Arbeidet med å samle inn og analysere relevant informasjon som skal belyse valgte problemstillinger er en lang og tidkrevende prosess. Det er ulike metoder og teorier å arbeide etter, og kvaliteten på studien avhenger av at forskeren hele tiden har et godt grep om arbeidet som skal gjøres. Å få frem et datamateriale som har en tilfredsstillende kvalitet er av en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare (Grønmo, 2004). Det er utarbeidet ulike holdepunkter for å vurdere en studies kvalitet, og i en kvalitativ studie kan en bruke andre begreper enn i en kvantitativ studie. Dalen ønsker å fremme bruk av fagfeltets egen terminologi innen kvalitativ forskning, og støtter seg på forskere som Maxwell, Kvale med flere (Dalen, 2011). Begreper som validitet og reliabilitet bør defineres opp mot kriteriene i kvalitativ forskning, selv om litteraturen benytter til dels ulike termer og tilnærminger til begrepene.

Jeg vil nå se nærmere på de to begrepene opp mot min forskning. Jeg starter med reliabilitet, før jeg ser på ulike tilnærminger til begrepet validitet.

Reliabilitet

Begrepet reliabilitet brukes i utgangspunkt for en studies pålitelighet, og hvor godt samsvar det er mellom det innsamlede materialet opp mot andre undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2004). I en kvalitativ studie er det ikke like lett å få til samsvar mellom ulike

undersøkelsesopplegg, da de samlede vilkårene i en slik studie vanskelig lar seg gjenta. Derfor er det nødvendig å benytte andre prinsipper som får frem prosjektets troverdighet. Det kreves av forskeren at arbeidet gjennomføres på en nøyaktig og god måte. Arbeidet skal beskrives og alle delene av forskningsopplegget skal begrunnes. Det jeg har vektlagt er gjennomsiktighet og åpenhet i hele prosessen slik at lesere får innsikt og selv kan foreta vurderinger. Jeg beskriver valg og bruk av metoder og analysestrategier (kapittel 3), slik at leseren kan følge alle trinnene i undersøkelsen. Jeg håper dermed at eventuelle feil blir synliggjort.

Jeg har gjennom oppgaven arbeidet for å synliggjøre de valgene jeg har gjort, og vil i de følgende avsnittene gå gjennom ulike sider av arbeidet. For å strukturere gjennomgangen av forskningsprosjektets mange elementer, tar jeg utgangspunkt i noen av Dalens samlede momenter, hvor hun samler og oppsummerer hva andre teoretikere har foreslått som nødvendige vinklinger i forhold til validitet (Dalen, 2011).

Validitet og forskerrollen

I denne studien har jeg valgt et tema som opptar meg i min egen jobb, og som ligger inn under min profesjon. Det gir meg muligheten til å studere noe jeg kjenner og som jeg er opptatt av. I forkant av studien har jeg utvidet mitt kunnskapsgrunnlag, både når det gjelder aktuell teori, ulike perspektiver og gjort meg kjent med tidligere forskning innen fagfeltet tilpasset opplæring og den voksne eleven.

En kvalitativ studie som benytter seg av intervju som metode vil måtte strebe etter godt menneskelig samspill. Metodens forutsetning er at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant, og det sees som en styrke at forskeren etterstreber å legge forholdene til rette for et slikt forhold (Dalen, 2011). Mitt kjennskap til fagfeltet opplevdes som en fordel når det gjaldt min mulighet til å forstå informantenes virkelighet. Gjennom et felles erfaringsgrunnlag fikk vi god kontakt. Samtidig har jeg hele tiden hatt med meg at min kontakt med fagfeltet også kan representere muligheter for en forutinntatt holdning. Min interesse og forståelse er med i hele prosessen. Derfor har jeg

bestrebet meg på å være så nøyaktig som mulig i behandlingen av de uttalelsene som informantene kommer med.

Validitet av forskningsopplegget.

Jeg vil her si noe om utvalg og den metodiske tilnærmingen jeg har arbeidet etter.

I arbeidet med å finne frem til et egnet utvalg som kunne si noe om voksenopplæringenes forhold til tilpasset opplæring, valgte jeg ut to sentre som var tilnærmet like i størrelse og organisasjonsform. Min undersøkelse er derfor basert på et lite utvalg bestående av to skoler, to ledere og totalt seks lærere. Min analyse av informantenes uttalelser kan ikke sies å være representativ for fagområdet generelle forståelse av tilpasset opplæring, men sier noe om hvordan et utvalg ser på det. Om resultatene som kommer frem kan overføres til andre tilsvarende voksenopplæringscentre er vanskelig å si. Det har derfor vært et møysommelig arbeid for å fremskaffe tilstrekkelig og relevant informasjon. Jeg har etterstrebet å ikke bare forholde meg til de aktuelle uttalelsene, men også reflektere over de samlede kommunikative aspektene (Dalen, 2011).

En studies validitet avgjøres i hvilken grad resultatene fra studien er gyldige. Dalen skiller mellom en intern validitet og en ekstern validitet. Den interne validiteten vurderer resultatene, om de er gyldige for utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Ekstern validitet er vurderingen av hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Hvordan vi begrunner vurdering av overføringsverdien av funn, og i hvilken grad funnene kan brukes som veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon, benevnes som analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Den er basert på analysen av likheter og forskjeller mellom egen situasjon og den situasjonen forskningen beskriver. Kvale og Brinkmann skiller her mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering ut fra intervjuundersøkelser. I denne undersøkelsen er det en lesergeneralisering som er mest relevant å legge til grunn.

Ifølge Andenæs (2000; Dalen, 2011) vektlegges det at den som mottar informasjonen fra forskningsresultatet, altså leseren, vurderer hvor anvendelig et resultat er og om resultatene kan generaliseres til en egen situasjon. Jeg har derfor lagt vekt på å beskrive

tilstrekkelig og relevant mine forskningsresultater og konteksten der undersøkelsen er gjennomført, slik at leseren skal kunne gjøre seg slike vurderinger.

For å vurdere validiteten i den metodiske tilnærmingen som er valgt, må dette sees i sammenheng med oppgavens problemstilling og teoretiske forankring. Forskningens mål og problemstilling beskrev jeg i kapittel 1, men har siden tatt dette frem å belyst sider av forskningsspørsmålene der det har vært relevant.

Arbeidet med å transkribere det innsamlede lyd materialet ble gjennomført og revurdert i flere omganger, og de nedskrevne intervjuene har blitt sjekket opp mot lydopptaket i flere omganger i løpet av hele prosessen.

Validitet i datamaterialet og bearbeidingen

Arbeidet med å lage en god intervjuguide som sikrer gode og relevante spørsmål, og som sikrer at informanten kan komme med gode og fyldige svar tilbake, er med på å gi datamaterialet gyldighet i forhold til problemstillingene. Intervjuguiden gjennomgikk flere endringer ettersom jeg gjennom økt teoretisk grunnlag, fikk et bedre teoretisk forståelse for studien. Den ble også justert etter dialog med NSD (Norsk senter for forskningsdata). Etter gjennomført prøveintervju med intervjuguiden som grunnlag, testing av det tekniske utstyret, anså jeg meg som klar for videre arbeid.

Validitet i tolkninger og analysen

Utgangspunktet for tolkningen og analysen er det innsamlede intervju-materialet, og gjennom tolkningsprosessen søker forskeren å finne en indre sammenheng i datamaterialet. Får forskeren frem rike og fyldige beskrivelser er det med på å heve kvaliteten på arbeidet, og dermed gi forskningen en høyere validitet (Dalen, 2011).

I kapittelet om analysen (kap.3.4) har jeg beskrevet arbeidet og hvilke vurderinger som er lagt til grunn. Målet har vært å få frem en forståelse og hvor helheten og de enkelte delene har blitt vektet, og blitt sett i en sammenheng.

Jeg håper med denne gjennomgangen av relabilitet og validitet i forhold til min forskning viser et forsøk på å ivareta påliteligheten i undersøkelsen ved å redegjøre for de valgene og vurderingene jeg har foretatt underveis i oppgaven. På denne måten har jeg gjort

prosjektet gjennomiktig og gitt leserne en innsikt i alle prosesser jeg har foretatt. Funnene er forsøkt presentert i en nøyaktig og strukturert form. Teksten som har vært gjenstand for analyse, er gjennomgått flere ganger, og de nedskrevne funnene er kontrollert opp mot primærteksten. For å forsøke å ivareta reliabiliteten best mulig i denne prosessen, har jeg holdt meg strengt til problemstillingen og dens spørsmål. Dette har vært en kontinuerlig prosess.

4. Resultater – presentasjoner og drøftinger

4.1. Innledning

I dette kapitlet presenteres datamaterialets funn i lys av problemstillingen. Datamaterialet blir så drøftet med bakgrunn i den teoretiske forankringen. Dette gjøres til hvert av de ulike del-problemstillingene, før jeg avslutningsvis i kapitlet presenterer en sammenfattende oppsummering. Det betyr at jeg i drøftingsdelen vil benytte meg av to ulike innfallsvinkler. Først vil jeg se på funnene i et mikroperspektiv, der forståelsen av skolens (ledere og læreres) tanker og erfaringer blir løftet frem. Deretter løftes blikket mot et mer ovenfra og ned perspektiv (makroperspektiv) hvor det da blir tatt utgangspunkt i den fremlagte praksis for å se det opp mot rådende teori, forskrifter og lovverk.

Som tidligere skrevet er problemstillingen som følger;

«Hvordan ivaretar voksenopplæringssettene prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne?»

Med følgende delproblemstillinger:

- 1) Hvordan arbeider skolen med prinsippet om tilpasset opplæring i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 2) Hvordan arbeider skolen med elever som har behov for og rett til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 3) Hvilke rutiner har skolen med tanke på tiltakskjeden?

I de følgende delkapitlene presenteres funnene i undersøkelsen.

4.2. Skolens forståelse av og arbeid med tilpasset opplæring

I dette delkapitlet kommer jeg først inn på forståelsen av prinsippet tilpasset opplæring, før jeg ser på hvordan skolen arbeider med dette på systemnivå og kolleganivå. Tilslutt drøfter jeg de funnene som har kommet frem i dette delkapitlet.

4.2.1. Skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Selv om tilpasset opplæring har vært med i den skolepolitiske diskusjonen i flere tiår, opplever fortsatt skoleledere og lærere det som noe som kan være vanskelig å definere, og som noe uløst. Da jeg ba lederne og lærerne beskrive hva de la i begrepet, la de særlig vekt på tre ting. Det første aspektet var tilpasninger i undervisningen for å få til mestring hos den enkelte elev, i det andre aspektet la de vekt på at dette var noe alle elevene har rett på, mens i det siste aspektet fremhevet de at mye av ansvaret lå hos den enkelte lærer. Jeg vil nå se nærmere på de ulike aspektene.

Legge til rette for mestring

Lærerne i undersøkelsen har alle lang erfaring som lærere, og de fleste av dem har også arbeidet med voksne elever i mange år. De er opptatt av den voksne elevens mange utfordringer og muligheter, og av viktigheten av å legge til rette for mestring. En av lederne sier det på denne måten:

[...]tilpasset opplæring handler om å se hver enkelt, og hva hver enkelt har behov for, hvor de er, hjelpe de der de er til å mestre, mestring på sitt nivå [...] (Leder2)

Det at eleven får et «rimelig utbytte av å være deltager i den gruppa de er i» (Leder1), er en annen måte å si det på. Det å legge til rette for mestring knytter lærerne ofte til at elevene får et utbytte. Lærerne vektlegger dette og de snakker om oppgaver innenfor elevens nivå. Å tilrettelegge undervisningen og tilpasse nivået på oppgaver slik at elevene opplever mestring blir av alle i utvalget sett på som målet med tilpasset opplæring. En lærer i Kommune 2 stadfester det ved å si det slik «[...] jeg tenker på Vygotsky ... om å befinne seg i den nærmeste utviklingssonen [...] slik at oppgavene er innenfor elevens nivå».

Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring og gir det en sentral plass i elevens intellektuelle utvikling (Imsen, 2005). Det å få utfordringer som ligger i øvre sjikt av egen utviklingszone, samtidig som

oppgavene er innenfor grensen av det eleven kan mestre sammen med «noen som kan mer». Klarer lærerne å «treffe» denne sonen, opplever eleven mestring og økt læring.

Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på

I det andre aspektet som omhandler forståelsen av tilpasset opplæring var både ledere og lærere enige om at dette var noe alle elever har krav på. Det kommer for eksempel til uttrykk i følgende utsagn:

«[...] det er vel egentlig noe alle skal ha» (Lærer kommune 2)

«[...] tilpasset alle elever, slik at og at eleven skal kunne få et læringsutbytte hvor de flinke og de som ikke er så flinke får det» (Lærer kommune 1).

Lærerne kom med eksempler på mulighetene som ligger innenfor ulike læringsstrategier, og ulike metoder som kan være med på å treffe flere elever, og at tilpasningene skulle gi rom for alle elever, fra den faglig sterke eleven og for eleven som har eller burde ha opplæringsmål på et lavere nivå. Ut fra disse utsagnene, kan det være grunn å anta at disse skolene har en forståelse av tilpasset opplæring som et prinsipp som favner all undervisning, ordinær undervisning og spesialundervisning.

Ansvar ligger hos den enkelte lærer - et individualisert ansvar

Det tredje aspektet som omhandler forståelsen av tilpasset opplæring innebærer en oppfatning om at ansvaret for arbeidet med tilpasset opplæring ligger hos den enkelte læreren. En av lederne uttaler seg for eksempel på denne måten:

«[...] og det er læreren, lærerne som er ansvarlig for å tilrettelegge for det». (Leder1)

Riktignok sier Leder 1 at hun har ansvar for inntak og gruppesammensetning, som betyr at hun har ansvaret for, så langt det lar seg gjøre, å plassere elevene i rett gruppe i forhold til faglig nivå. I voksenopplæringen kan elevene grupperes etter faglig nivå i det enkelte fag, på en helt annen måte enn i den ordinære grunnskolen. Kommunen kan organisere voksne i grupper slik de finner hensiktsmessig. Kommunen avgjør hvordan

gruppeinndelingen gjøres, og hvor permanente gruppene er. Det er tillatt å organisere gruppene på grunnlag av for eksempel faglig nivå, og for voksne vil en organisering av gruppene på grunnlag av faglig nivå som oftest være å anbefale. Det kom en presisering om dette i 2000. (Opplæringslova, 1999-2000,)

Selv med muligheten for å nivåklassere elever var både ledere og lærerne opptatt av det store faglige spriket i klassene, og at det var vanskelig å tilrettelegge for alle. Ansvaret for å gi eleven muligheter for utvikling, om de var for de «flinke» eller ikke, legges imidlertid i stor grad på den enkelte lærer. Lærerne uttrykker imidlertid at dette er krevende. En av lærerne uttrykker det slik; [...] *det er nært knyttet opp til lærernes dårlige samvittighet, og det å ikke tilpasse nok*» (Lærer kommune 2). Skolelederen i kommune 2 uttrykte det slik «[...] *en kan si det er kjempevanskelig å få til som lærer*».

Det er en kjent utfordring for voksenopplæringene at noen elever starter for tidlig på grunnskolen. Med for tidlig menes at eleven har et lavt norskspråklig nivå og liten eller ingen skolebakgrunn fra tidligere. Noen elever har for dårlig tid til å gjennomføre en grunnskoleopplæring på en god måte. Skolens oppgave, med å plassere elever i rett gruppe og å veilede og motivere dem til å bruke tid nok på opplæringen, er en sammensatt utfordring som jeg skriver mer om i kapitlet om deltakerforutsetninger, kapittel 4.3.

4.2.2. Hvordan skolen arbeider med tilpasset opplæring

Dette delkapitlet omhandler hvordan skolene, mer overordnet sett, arbeider med strategier for tilpasset opplæring. Spørsmålet om arbeidsmetoder kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.3.3.

Systemnivå

Det ene voksenopplæringscenteret er spesielt opptatt av to aspekt. Det første aspektet er læringsmiljøet og det andre er rammebetingelser og forholdet mellom intensjoner og praksis. Denne skolen er med i et flerårig kommunalt prosjekt, hvor de fokuserer på ulike sider ved læringsmiljøet slik at de fremmer inkludering og økt læringsutbytte. Hensikten

er at elevene skal få et så godt utbytte av undervisningen som mulig. Selv om en voksenopplæring aldri passer helt inn i et innovasjonsprogram som er utarbeidet for den ordinære grunnskoleopplæringen, opplever ledelsen og skolen dette som nyttig. De beskriver at de har fått økt fokus på opplæringens mange sider, noe som gjør dem bedre i arbeidet med blant annet tilpasset opplæring. Dette prosjektet betyr at skolen har forpliktet seg til å bli med på ulike kommunale fellessamlinger, og det er et fastlagt program som skal gjennomføres. Selv om skolen får fokusert på viktige temaer og er med i et innovativt program, har det over tid opparbeidet seg en misnøye blant lærerne. Leder sier at jeg sannsynligvis kommer til å høre om denne misnøyen, noe som stemte. Lærerne refererer til prosjektet og sier «[...] *Ja, vi samarbeider om dette, men det skal sies at det ikke er full enighet her altså*». En annen lærer sier at det er mye frustrasjon. Og frustrasjonen har sitt utspring i spriket mellom teori, planer og den virkeligheten lærerne kjenner de står i. Informantene opplever avstanden mellom intensjoner og det som er realistisk gjennomførbart innenfor de rammebetingelsene de har, som for store. Hovedutfordringen som både lærere og ledelse kjenner på, er elevenes forutsetninger til å få et godt utbytte av en grunnskoleopplæring. Elevforutsetninger er et viktig moment som jeg vil belyse i flere omganger gjennom oppgaven.

På Skole 2 virket det som om tilpasset opplæring var noe de stadig diskuterte og snakket om. En av lærerne sier det for eksempel slik: «[...] *Vi snakker om det hele tiden, egentlig, om en elev har best utbytte av å være i den klassen eller i en annen, er de for mange, må vi dele klasse, har vi rett materiell, er boka i engelsk bra nok*».

Det kan virke som om denne skolen, strukturelt sett, ikke har satt av spesiell tid eller satt konkrete mål for arbeidet med arbeidet tilpasset opplæring. Likevel var diskusjonene rundt temaet en naturlig del av det daglige arbeidet. Når jeg spør om lærerne kjenner til hva skoleledelsen tenker om temaet tilpasset opplæring, sier de at det kjenner de ikke til.

Begge skolene har ressursteam som har fokus på elevsaker som trengs å løftes ut over kontaktlærerens ansvar. Disse teamene drøfter elevsaker av både faglige, sosiale og helsemessige art. Ressursteamene består begge steder av rektor, inspektører/avdelingsledere fra skolens tre avdelinger (grunnskole, spesialavdeling og norskaavdeling),

sosiallærer, spesialpedagog, PPT-rådgiver og helsesøster. Her meldes det inn elevsaker fra alle avdelingene. Teamene møtes en gang i måneden. Den aktuelle kontaktlæreren møter i ressursteamet for å legge frem sin elev, og teamet kommer så med forslag til tiltak. Tiltakene kan være av ulik karakter, alt fra metodiske forslag til mer omfattende tiltak som ekstra ressurser inn på eleven eller inn i klassen. Eventuelt så blir saken meldt videre til PPT. Dette skriver jeg mer om i kapittel 4.4. *Skolens arbeid med elever som har behov og rett til spesialundervisning.*

Kolleganivå

Når det gjelder samarbeid rundt enkeltelever, klasser og grupper forteller informantene om et godt samarbeid og at de bruker hverandre mye til å drøfte skolehverdagens ulike utfordringer. Målet er at de hele tiden kan gjøre en bedre jobb. Lærerne i Kommune 1 sier det slik: *Vi har jobbet mye med det ... egentlig er det vår hjertesak ... vi har til og med reist rundt for å fortelle hva som gir denne elevgruppen god læring.* Lærerne forteller at de har samlet på gode eksempler fra egen og kollegaers praksis, både når det gjelder metodikk og didaktikk. Dette har de videreformidlet til andre, både til studenter og til erfarende kollegaer ved andre skoler.

Skole 2 beskriver også et godt kollegialt samarbeid, men det er så mange ting som de må ta tak i at de ikke alltid får tid til dette temaet. Når de kommer med eksempler på dette arbeidet beskriver de tilpasset materiell slik: *«[...] det er jo lærere som har skrevet sjøl, sammendrag av tekster og tilpasset det i ulike vanskelighetsgrader»,* og om elever som får eget tilbud *«[...] vi har en som driver lesekurs for svake lesere, men det er utenfor klasserommet da».* Det virker som om drøftingene kollegaene imellom er av en uformell og spontan art, og at det i mindre i grad er satt av tid til fora hvor tilpasset opplæring blir drøftet.

4.2.3. Drøfting

For å lykkes med det store målet om en fellesskole, der alle våre elever skal oppleve læring og mestring, er det nødvendig å klargjøre og arbeide med begrepet tilpasset opplæring i skolen. Dette for at det kan utvikles en kultur for tilpasset opplæring og hvor

deltakelse i fellesskapet står sterkt. (Buli-Holmberg et al., 2015). Skolens mandat er å ivareta den enkelte elev, elevmangfoldet og å utvikle en kultur hvor dette skinner igjennom. I datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven, kan det se ut som de aktuelle skolene har en snever forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Altfor mye av ansvaret blir liggende på den enkelte lærer. Selv om læreren har en sentral rolle i dette arbeidet, så blir det for enkelt. Prinsippet om tilpasset opplæring inneholder noe mer. Haug og Bachmann (Bachmann & Haug, 2006) opererer med to ulike perspektiver for å nyansere begrepet, og dermed få frem flere sider. De to begrepene er *smal* og *bred* forståelse. Det smale perspektivet på tilpasset opplæring vektlegger ifølge Haug og Bachmann en forståelse av en opplæring hvor fokuset er tiltak rettet mot utvalgte enkeltelever eller elevgrupper og en undervisning der enkelte metoder eller arbeidsformer vurderes som mer funksjonelle enn andre. Denne tilnærmingen til tilpasset opplæring ligger tett opp til slik flere av informantene definerer begrepet, og når lærerne kjenner at dette er knyttet opp til dårlig samvittighet, kan det bety at for mye av ansvaret blir lagt på dem. Den smale forståelsen legger opp til å finne den optimale metoden og den optimale tilretteleggingen for å nå den enkelte elev. Faren ved kun å ha en ensidig forståelse av begrepet tilpasset opplæring, er at den kan bli for instrumentell. Det er en fare for at det komplekse i en læringsprosess bli forsert, og at det som blir presentert ikke henger godt nok sammen med tanke på læringsprosessen (Buli-Holmberg, 2008, p. 170).

Det andre aspektet er, også med utgangspunkt i Haug og Bachmann, det *brede* perspektivet som skal prege hele skolen og gjennomsyre det arbeidet som gjøres i skolen, og hvor målet er inkludering.

I boken *Kultur for tilpasset opplæring* skriver forfatterne (Buli-Holmberg et al., 2015) at skoleledere har et spesielt ansvar for å ivareta helhetsperspektivet i arbeidet om tilpasset opplæring. Videre viser resultater fra undersøkelser at skoleledere generelt har et stort forbedringspotensial med hensyn til å legge til rette for at lærerens oppgaver knyttet til tilpasset opplæring blir ivaretatt (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2014). Det kan være mine spørsmål som gjør at skoleledernes svar ikke favner også den brede forståelse av begrepet, der det også vektlegges en inkluderende organiseringen av arbeidet så vel som tilretteleggingen av læringsmiljøet og samarbeidsformer i skolen, og hvordan disse

samlet bidrar til at hver enkelt elev får en likeverdig tilpasset opplæring. Lederne bekrefter at tilpasset opplæring er med hele tiden, men de sier ikke noe om deres rolle som skoleledere og kollegiets rolle i det. Det blir ofte et spørsmål om den enkelte lærers individuelle ansvar.

Lærerne i denne undersøkelsen, selv med følelsen av å ikke komme i mål, opplever å ha gode kollegaer å støtte seg på, og at de utvikler fagfeltet sammen. De opplever likevel behov for et mer organisert samarbeid om temaet og at ledelsen tar en mer sentral rolle i dette. De ønsker også et økt samarbeid på tvers av avdelingene, altså med norsk- og spesialavdelingen. Det blir poengtert i læreplanen at lærersamarbeid er en forutsetning for dette arbeidet, og at lærerne deler ansvaret for elevenes utvikling, og at de kan utfylle hverandre faglig og sosialt. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette gode kollegiale samarbeidet er likevel ikke nok. Det poengteres blant annet i forskningen til Jorun Buli-Holmberg (2015), hvor hun skriver at samarbeidskulturen kan og bør videreutvikles, både mellom lærerne, og mellom ledelse og lærerne. Hun viser videre til funn som sier at lærerne savner rom for å reflektere over egen praksis, og at de vil ha nytte av veiledning til denne refleksjonen. En skolekultur som legger vekt på refleksjon over egen praksis, er med på å dyktiggjøre lærerne til å realisere prinsippet tilpasset opplæring.

Selv med et godt kollegialt samarbeid, og et tilrettelagt opplæringstilbud, kan det for noen elever ikke være nok. De får ikke et «tilstrekkelig utbytte» av den opplæringen de er en del av, og kan da ha nytte av en tilpasset opplæring som er mer omfattende. Det er vanlig å tenke på å tilføre kompetanse eller ressurser, eventuelt tilpasse innholdet, slik at eleven får en undervisning som gir læring. Skolene i denne undersøkelsen har begge ressursteam som skal hjelpe til når en lærer har behov for å drøfte en elevsak, det kan være en elev som eventuelt trenger en mer omfattende tilpasning. Dette er positivt, da dette arbeide krever kompetanse av ulik art, blant annet på elevers ulike læreforutsetninger. En skole som har en god kultur for tilpasset opplæring, har sannsynligvis mindre behov for å tilrettelegge for spesialundervisning. (Buli-Holmberg et al., 2015).

Selv med ressursteam, og at skolene setter inn ekstra ressurser dersom behovet for ekstra tiltak er nødvendig, kommer det ikke frem noe som tyder på at skolen har utviklet

en helhetlig forståelse av hvordan de jobber for prinsippet tilpasset opplæring. For å lykkes med det mandatet skolen har fått, og gjøre dette prinsippet mer håndterlig er det nødvendig med helhetlig forståelse, hvor man kombinerer en smal og bred forståelse. Den smale forståelsen bør være tuftet på en bred bakgrunnsforståelse. Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjennomsyre hele skolens arbeid, og de involverte i opplæringen skal bære dette sammen. Skolen bør tufte sitt arbeid på en kultur som har sin kjerne i prinsippet tilpasset opplæring.

Hvordan skolene i denne undersøkelsen arbeider i praksis med tilpasset opplæring kommer jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

4.3. Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i voksenopplæringene?

Den didaktiske relasjonsmodellen er en god modell for å få frem de ulike aspektene ved opplæringen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Lærerne i undersøkelsen kjente godt til modellen, men jeg valgte likevel å ha den fremme under intervjuet. Det var ikke alle momentene i modellen som informantene valgte å snakke om, og de to gruppene valgte også noe ulikt. Jeg opplevde at det fungerte bra å ha modellen som felles referanseramme, slik at jeg fikk frem mer av det komplekse bilde dette arbeidet representerer.

Jeg vil nå i de følgende avsnittene ta for meg modellens ulike momenter. Fordi lærerne vektla deltakerforutsetninger så sterkt, starter jeg der. Jeg vil videre si noe om mål, innhold og vurdering, før jeg sier noe om arbeidsmetodene og til slutt rammebetingelsene skolen og lærerne står overfor.

4.3.1. Deltakerforutsetninger

Lederne og lærerne legger vekt på tre aspekter når det er snakk om deltakerforutsetninger. Det første er deltakernes språknivå på opplæringspråket, mens

det andre aspektet er den voksne eleven. Det siste aspektet er den voksne eleven og forholdet til tilpasset opplæring.

Det deltakerne i et grunnskoleløp for voksen har til felles er at de mangler grunnskolepapirer på gjennomført grunnskole, her i Norge eller fra hjemlandet. Noen av dem har lite eller ingen skolebakgrunn, mens andre har mange års skolebakgrunn. Elevenes tidligere erfaringer, eller manglende erfaringer med skole, spiller inn på hvor raskt en tilegner seg fagkunnskapen i fagene på grunnskolen. For noen av dem er det snakk om å tilegne seg ny kunnskap, for andre å hente opp igjen kunnskap eller videreutvikle kunnskap. Når dette så skal gjennomføres på et språk som eleven er i gang med å lære, er det en utfordring som for noen elever blir vanskelig. Jeg vil i det neste delavsnittet si mer om lærernes oppfatninger om dette.

Deltakernes språknivå på norsk

Lærerne hadde flere ulike erfaringer om elevgruppen de hadde ansvar for, og det de vurderte som ekstra utfordrende var elevenes manglende norskkunnskaper ved oppstart på grunnskolen.

En av dem (Lærer kommune1) uttalte det slik;

«[...] vi har elever i hver klasse hvor nivået er veldig veldig lavt, kanskje på A1 nivå [...]»

A1 er det laveste nivå i Språkprøven (VOX, 2016b), og sier noe om hvilken kompetanse en elev har i det norske språket. Nivået A1 tilsvarer et begynnernivå, og elevene vil ha et meget begrenset ordforråd både muntlig og skriftlig.

En annen lærer utdyper elevens språklige nivå på denne måten;

«[...] de kan ikke nyttiggjøre seg, uansett hvor mye vi tilpasser så går det ikke [...]» (Lærer kommune 2)

Lærerne reflekterer over om elevene begynner for tidlig på et grunnskoleløp, og tror det ødelegger for elevene på sikt. Selv om lærerne har stort fokus på ord og begreper i opplæringen, virker det som elevene ikke klarer å ta til seg det lærerne legger opp til.

Elever som i utgangspunktet har et svakt norskspråklig nivå ved skolestart, opplever lærerne sjeldent har en god språklig utvikling når de samtidig skal lære fag.

«[...] og det vi ser er at nøkkelen til læring er at de er på et visst nivå i norsken som gjør at de kan lære ... Veldig mange er på et veldig lavt nivå og språket blir forsteina og det læringsutbyttet, den proksimale sone, er bare borte ... og spriket blir bare større og større». (Lærer kommune 1)

Lærerne referer også til elever i klassene som har utviklet et godt språknivå i norsk, og som får bedre resultater. Lærerne mener at disse elevene kanskje kunne fått et enda bedre utbytte av grunnskoleopplæringen, hvis ikke det var så stort sprik i norskferdighetene i klassen.

Skolelederne forstår lærernes frustrasjon, men viser til rettighetene i lovverket og presset elevene har på å komme seg videre. Leder i kommune 1 sier det slik:

«[...] Så ja, nivået er lavere nå enn før, og det gjør lærerne frustrerte».

En av lærerne i Kommune 1 mener det ikke er umulig å få også de elevene som ligger på et lavt språknivå i norsk gjennom skoleløpet, men det handler om tid. Hun sier det slik:

«[...] Vi kommer tilbake til det det, det at det er et visst nivå i norsk, det er nøkkelen til alt ... Vi kan klare det, men vi kan ikke få inn elever som skal klare grunnskolen på to år når de har for lavt nivå i norsk, det tenker jeg».

Kommune 2 gjør det på en litt annen måte. Begge kommunene gjennomfører testing av elever før de starter på grunnskolen, men Kommune 2 har et inntakskrav for oppstart. Lederen sier det slik:

«[...] vi opererer med testing, selv om vi ikke skal det. Det er en form for tilrettelegging, for at de rett og slett skal ha en sjans, slik at de får anledning til å bli gode i norsk. De gangene vi har sluppet opp da klarer de seg ikke så godt».

Lederen er godt kjent med at dette er på siden av lovverket, men de velger likevel å ha denne profilen, da de mener det er til elevens beste. Dette er en praksis de har hatt i

flere år, og startet før hennes tid som leder. Hun sier de i enkelte tilfeller ikke har dette kravet, og da med tanke på at elever ikke skal miste ungdomsretten på videregående skole.

Den voksne eleven

I teoridelen beskrev jeg flere karakteristiske kjennetegn ved den voksne eleven, og i det innsamlede materialet ble to av disse aspektene fremhevet. Det ene er tidsperspektivet på gjennomføring, mens det andre er grunnskolens goder.

Leder 1 beskriver den voksne eleven slik: *«[...] Det er press på deltakerne om å komme seg videre, de har et eget press og et ytre press på at de må videre.*

Introduksjonsprogrammet varer ikke lenge [...] (Programmet varer vanligvis i to år – min kommentar).

Den voksne eleven har med seg et voksent liv og erfaringer, og må rekonstruere det i dette landet. Tidligere utdanning og arbeidserfaringer har verdi, men kanskje ikke det synes godt nok. Elevene forventer å bruke kort tid, da de ofte ønsker å komme raskt ut i arbeid.

Et punkt som kan påvirke elevens travelhet med å starte på grunnskolen er grunnskolens goder, blant annet retten til gratis opplæring. Det gjelder ikke for alle i norskopplæringen. En lærer i Kommune 1 sier det slik: *«Noen elever er betalings elever (utgått eller ikke rett til gratis norskopplæring – min kommentar) og har ønsket seg raskt over på grunnskolen hvor vi har alle disse godene ... det skaper store problemer for læringen [...]*»

I motsetning til grunnskoleopplæringen har ikke alle elever rett til gratis norskopplæring. Elever med bakgrunn som flyktninger eller familiegjenforening har en rett og en plikt til å gjennomføre norskopplæring. Elever med bakgrunn fra Europa og elever som er gift med nordmenn må betale for opplæringen. For elever der introduksjonsprogrammet er avsluttet er det mulig å søke Statens Lånekasse om

flyktningstipend eller ordinært stipend. Dette er en mulighet som mange elever benytter seg av (Statens Lånekasse).

Lærerne uttrykker imidlertid at dette ikke gjelder alle, da det er flere voksne eleven som er målbevisste og er klare for å gjøre hva som kreves for å lykkes i dette landet.

Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og den voksne eleven

Lærerne refererer til noen hendelser i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte. Dette var situasjoner som i utgangspunktet var ment som hjelp til bedre opplæring, men det ble ikke alltid oppfattet slik. Lærer i kommune 2 uttrykker det slik: *Det måtte ikke komme frem at noen var flinkere eller dårligere [...] jeg måtte sjonglere det til, det ble nesten aggressivt. Mitt inntrykk er at det er så mange beskyttelsesstrategier, jo svakere jo høyere mur»* (Lærer Kommune 2).

Flere av lærerne hadde opplevd at elever ikke ønsket å få tilbud utenfor klasserommet, enten om det var tilbud til de faglig sterke eller motsatt. Situasjonen læreren i sitatet over refererer til viser til en gruppe elever som var på et høyere nivå i engelsk enn klassen generelt. De fikk da tilbud om å få en opplæring som var mer tilpasset deres nivå. Det takket de nei til. For her møter vi også på det dilemmaet at voksenopplæringens elever i nesten all hovedsak er myndige. Det betyr at de selv kan takke ja eller nei til tiltak som skolen ser vil være lurt å tilby. Elever kan oppleve det å bli tatt ut eller få noe ekstra, som vanskelig og usikkert. I Kommune 1 refererte en lærer i fra arbeidet med å få til ekstra tilrettelegging for elever med vedtak om spesialundervisning. Det var to elever som skolen ønsket å gi særskilt opplæring da de gikk på grunnskolen. Dette synes de var et godt tilbud. I forbindelse med innsøking til videregående skole, ønsket skolen å søke disse elevene inn på tilrettelagt løp. Da elevene skjønnte at de hadde et annet tilbud enn det ordinære takket, ønsket de bare et ordinært løp uten ekstra tiltak. Etter kort tid droppet de ut av den videregående skolen. Læreren sier det videre slik:

«[...] Ja det er veldig synd, for vi vet at videregående skole har gode opplegg».

Arbeidet med å få eleven til å forstå hva som er et godt skoletilbud for den enkelte, må skolen bruke tid på å formidle. Det er ikke så enkelt når elever som har en helt annen skoleerfaring enn den vi har i Norge, kan ha et bedre utbytte av et mer tilrettelagt løp. Vi

kan da spørre oss selv om vi bør finne andre måter å gjøre det på. Vil det være bedre å få en ekstra lærer inn i klassen enn at elever blir tatt ut? Det er mange måter å tilpasse et opplæringstilbud på. Hva lærerne sier om dette, kommer jeg inn på i de følgende delkapitlene.

4.3.2. Mål, innhold og vurdering

Da lærerne skulle si noe om de didaktiske kategoriene knyttet til mål, innhold og vurderingsformer, var svarene fra de to kommunene relativt like. Dette er nok også punkter der voksenopplæringene skiller seg minst i fra den ordinære grunnskolen for barn og ungdom. Jeg vil nå i det følgende ta for meg de tre momentene hver for seg.

Mål

Vitnemålet for gjennomført grunnskole for voksne er tilnærmet identisk med det som 16-åring har etter endt 10-årig grunnskole. Det er de samme læringsmålene og de samme eksamensformene elevene må igjennom. Forskjellen er at voksne kun har de fem hovedfagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag, eventuelt KRLE. Siden grunnskoleløpet for voksne er et komprimert løp både når det gjelder antall år og antall fag, påvirker dette lærernes valg og prioriteringer i de ulike fagene. Lærerne i Kommune 2 sier det slik:

«Vi har avgangsklasser, vi har læringsmålene som skal nåes ... her blir det sprik ... vi jobber med et tema over lang tid med ulike metoder].

Samtidig påpeker lærerne begge steder at de må innom alle læringsmålene slik at de forbereder elevene godt til eksamen og til videregående skole. Det er store utfordringer.

«Vi er veldig oppdatert på eksamen, så vi har skjønnt at vi kan ikke kutte ned, for de kan bli spurt om samene, twitternoveller ... så vi må i alle fall ha gitt de en mulighet til å møte forberedt, og det synes jeg vi klarer». (Lærer kommune 1)

Lærerne i empirien snakket bare om avsluttende mål, og ikke om underveismål eller delmål. Det kom heller ikke frem om noen elever hadde reduserte opplæringsmål i deler av fag eller i hele fag.

Innhold

Som tidligere skrevet skal faginnholdet være likt det som er i den ordinære grunnskolen. I tillegg, siden elevene er voksne og har den bakgrunnen de har, påvirket dette faginnholdet og hvordan lærerne presenterer og arbeider med stoffet. Det vil jeg si mer om senere i kapittelet. Siden alle elevene i denne undersøkelsen har en minoritetsspråklig bakgrunn, blir det fokusert på det to-språklige aspektet, hvor ord og begrepsinnlæring står sterkere enn i den ordinære grunnskolen for barn og ungdom. Det fine med den didaktiske relasjonsmodellen, er at den viser godt hvordan de ulike momentene i modellen står i gjensidig påvirkning til hverandre. Slik at innholdet påvirker metodene etter som hvilke deltakerforutsetning som er til stede. Lærerne kom likevel med noen betraktninger der de forklarte at de valgte ut eller komprimerte innholdet, slik at elevene skulle få anledning til å jobbe lenge med stoffet, riktignok på et noe enklere nivå.

Vurderinger

Lærerne gir inntrykk av at de stort sett gir tilbakemeldinger og vurderinger til elevene tilsvarende lærere i den ordinære skolen.

«Ja, egentlige er vi veldig ordinære sånn, sånn som i vanlig grunnskole. Vi varierer selvfølgelig» (Lærer Kommune 1).

Lærerne reflekterer over at det blir mye skriftlige prøver i de skriftlige fagene, fordi det er tidsbesparende, men at de også har muntlige prøver som de bruker til å justere karakterene med. Som en av dem sier:

... noen er jo sterkere muntlig.

En av lærerne i fra kommune 1 forteller at hun ved skriftlige prøver gir elever muligheter til å supplere muntlig på slutten av prøveøkten. Da kan de fortelle det de ikke har fått skrevet, og det er det noen som benytter seg av. Hun oppmuntret spesielt de hun vet strever med å få skrevet ned alt de kan, til å gjøre dette.

Et samlet inntrykk jeg sitter igjen med er at de to skolene varierer mellom ulike vurderingsformer i sitt arbeid. Som beskrevet i teorikapittelet anbefalte Windisch i arbeidet med voksne elever å prioritere hyppigere tilbakemeldinger og vurderinger enn det som den ordinære skolen legger opp til. Underveisvurderingen så han som ekstra nyttig.

4.3.3. Arbeidsmetoder

Lærerne i undersøkelsen er alle dedikerte lærere som er opptatt av å gjøre en god jobb for og med de ulike elevene som er i klassen. De vet at veien frem til eksamen er lang for mange. Det krever at lærerne utvikler gode metoder slik at de når elevene sine. Lærerne vektlegger tre aspekter, og det er blant annet bevisst bruk av ulike læringsstiler som gir elevene muligheter til å bruke alle sansene. Videre en muntlige tilnærming til fagstoffet, og til slutt tekstene de får er ofte bearbeidet. De sier det på denne måten:

«Vi bruker alt vi kan for å tilpasse til elevenes manglende språkferdigheter ... Det er ingen ting de skal lese seg til selv. Alt er bearbeidet, enten muntlig eller med støtteark [...]

(Lærer kommune 1).

«Vi jobber mye med å ta i bruk alle sansene, slik at vi kan bruke alle læringsstilene ... ja vi er veldig fokusert på samarbeidslæring, og finne ut hva som fungerer, ikke bare hva vi synes funker, men hva som funker i forhold til forskning» (Lærer kommune 1).

Vi forenkler og kutter bort, velger bort, og tar snarveier mot målet» (Lærer kommune 2).

Lærerne beskriver en arbeidsdag der de bruker mye tid på å tilpasse lærestoffet til elevgruppa, slik at elevene får oppleve mestring gjennom de ulike læringsmetodene lærerne legger opp til.

«[...] å jobbe med et tema over lang tid med ulike metoder gjør at de lærer bedre» (Lærer Kommune 2).

Lærerne bruker mye tid på å finne gode metoder for å oppnå læring. De er også opptatt av å variasjon slik at både elevene og lærerne finner gode metoder som fungerer for den enkelte elev og for klassen samlet sett. De la også vekt på metoder som fikk løftet frem elevene, uavhengig av nivå. Et eksempel er hentet fra samfunnsfag, hvor læreren ønsket å fokusere på samarbeidslæring og på muntlig aktiviteter. Klassen ble delt inn i grupper der noen av elevene skulle stille spørsmål og andre svare. Enkelte av oppgavene gikk ut på å lese opp ferdig formulert svar på et ark, mens andre var mer krevende hvor svaret var mer skjult. Elevene gikk da rundt i klassen for å finne rett spørsmål-svar kombinasjon. Læreren plasserte da de elevene som hadde mer enn nok med å lese fra en lapp i den situasjonen, mens andre fikk mer krevende oppgaver. På den måten samarbeidet de for å lære, samtidig opplevde alle mestring, på sitt nivå.

4.3.4. Rammefaktorer

Med rammefaktorer mener jeg stedet som undervisningen foregår, størrelsen på grupper og på tilgjengelige læremidler. Den siden av rammefaktorer som omhandler læreplaner og rammeverk blir omhandlet andre steder i oppgaven.

Lærerne og lederne har relativt like ønsker og holdninger til hva som bør være på plass når det gjelder rammefaktorer. Dessverre var det ikke alltid alt lot seg løse, men det skriver jeg mer om i de følgende avsnittene.

Begge kommunene hadde egnede lokaler til undervisning for voksne elever. Den ene skolen hadde alle tre avdelinger (grunnskole, spesialavdeling og norskavdeling) på samme område, mens den andre kommunen hadde flere avdelinger fordelt utover i byen.

En kan forstå det slik at lærerne fikk det de ønsket seg av læremidler, og at de brukte mye tid på å finne frem til egnet materiell for elevgruppen de hadde. Lærerne la vekt på bøker som hadde lettleste utgaver og digitale bøker med muligheter for opplest tekst.

En av lærerne i Kommune 1 sier det slik:

«Vi bruker mye tid på å finne riktig læreverk, som fremmer læring. Og vi fikk lov når vi hadde Kontekst lettlest, og også kjøpe den nyeste utgaven, også den digitale. Vi trenger topp læringsmateriell, ja det gjør vi ... og der er ledelsen veldig på lag altså».

Begge skolene ønsker å prioritere små klasser, med cirka 15 elever i hver. Dessverre var situasjonen for dette skoleåret annerledes begge steder, slik at klassene bestod av omtrent 20 -25 elever, og i en klasse var det 30 elever. Dette er mange elever, og ikke en ønsket situasjon. Leder i Kommune 2 fortalte om nedskjæringer, og endrede vilkår for å sette inn vikarer.

Grunnskoleklassene har flere timer per fag enn ordinære klasser på ungdomstrinnet, og har fra 25 til 29 timer i uken med undervisning. Begge stedene var det mulig å bruke tre år på grunnskolen, hvor de to siste ble sett på som eksamensrettede.

Skolelederne sier de legger vekt på å ha kompetente lærere som har relevant erfaringsbakgrunn og utdanning. Blant annet så underviser noen av lærerne på tvers av avdelingene, slik at den spesielle kompetansen til den enkelte avdelingen også spres. I utvalgsgruppen av lærere var det spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse i norsk som andrespråk.

I Kommune 1 har skoleledelsen lagt inn timer som kan brukes til ekstra tiltak i løpet av året. Hun sier det slik: «[...] til å styrke klasser og til å ha to-lærer i noen timer eller ha en støttelærer ... lærerne er selv med på bestemmer hvordan denne ressursen skal brukes]. Det virker som om de to voksenopplæringssettene har relativt like rammebetingelser.

4.3.5. Drøfting

Elevenes kunnskapsnivå i norsk språk er en viktig faktor for å få til en god læring, og det er flere som ytrer ønske om et inntakskrav før oppstart til grunnskolen, eventuelt før oppstart til det avsluttende eksamensåret. Selv om dette er en kjent utfordring (Dæhlen et al., 2013) ønsker ikke departementet å innføre slike krav. Departementet mener at ved å sette nivåkrav til inntak vil vanskeliggjøre tanken om hva grunnskolen skal være, nemlig en opplæring som alle mennesker bør ha. Lovverket sier heller ikke noe om hvor langt tidsrom denne opplæringen skal foregå, annet enn at den skal være av et omfang og med en lengde som gjør den voksne i stand til å nå målene, og at det bør organiseres som et komprimert løp (Udir, 2014). Det beregnes ofte to til tre år på å gjennomføre en grunnskole for voksne (Dæhlen et al., 2013).

En av voksenopplæringens oppgaver er å gi opplæring på grunnskolen område, slik at de som ønsker det kan ta grunnskoleeksamen. Skolens oppgave sett opp mot det mangfoldet av elever, elevbakgrunner og elevers ulike behov er sammensatt og stort. Hvordan skolen skal klare det på en god måte, og samtidig ta hensyn til den voksne elevens behov for et komprimert skoleløp, opplever lærerne som en utfordring. Som tidligere omtalt beskriver NOVA-rapport nr13 (Dæhlen et al., 2013) at deltakerne er misfornøyde med progresjonen i utdanningsløpet. Mange elever ønsker å bruke så kort tid som mulig før de kan ta eksamen. Videre er det økt fokus på alle ledd i utdanningsløpet

for å sikre økt gjennomføringsgrad av videregående skole. Her står voksenopplæringen i et dilemma. Skal målet være god læring, eller handler det om å få elevene raskt gjennom grunnskoleløpet? Hvor kort tid skal den voksne eleven få bruke på å gjennomføre et grunnskoleløp? Det er selvfølgelig ikke et svar på dette, men et sammensatt svar med utgangspunkt i den eleven det gjelder. Likevel, med utgangspunkt i et av prinsippene i tilpasset opplæring, nemlig det å gi eleven undervisning på det nivået det kan oppleve mestring og å få et godt læringsutbytte. Hvordan kan vi sikre en gjennomføring og et fagnivå som eleven kan dra nytte av videre? Betyr det at skolen kan innføre fagkrav før eleven får fortsette på neste nivå i opplæringen, eller skal eleven få fortsette på neste nivå uansett? Ved å ha fagkrav sikrer en at elevene er klare for videre løp, og dermed kan en tenke at dette er en form for tilpasset opplæring. Dette vil ikke gjelde elever med vedtak om spesialundervisning hvor opplæringsmålene kan avvike fra det ordinære opplæringsløpet.

De to skolene i denne undersøkelsen praktiserte spørsmålet om inntakskrav ulikt, og med min kjennskap til fagfeltet praktiseres dette svært ulikt også i andre voksenopplæringer, og fra kommune til kommune. Det kan virke som om det er vanlig med inntakstester, men ikke at det er vanlig med avsluttende tester hvert år, før eleven fortsetter til neste trinn i skoleløpet.

Ingen av skolene brukte to-språklige lærere i fagopplæringen. Det er mulig også innenfor voksenopplæringsfeltet å benytte seg av dette. På Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2016) sine hjemmesider, refereres det til skoler som benytter seg av språkassistenter og elever som har kommet på et høyere språknivå til støtte i undervisningen. Det er også en utbredt bruk av ulike former for leksehjelp. Lærerne i undersøkelsen legger sterk vekt på å ha en opplæring som tar hensyn til elevenes manglende ordforråd, muntlig og skriftlig. De viste til flere eksempler på ulike metoder som skulle hjelpe eleven til å få bedre grep om temaet. På dette området finnes det noe forskning, riktignok ikke så mye som er beregnet på voksne, men viktigheten av å vektlegge begrepsinnlæringen blir vektlagt sterkt (Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2010). Det er mulig å anta at et sterkere fokus på en eller annen form for fagstøtte på morsmålet, vil hjelpe elever som er på et lavt norskspråklig nivå.

Når lærerne forteller om vurdering og vurderingsformer legger de vekt på variasjon, men at de nok ligner mye på den ordinære grunnskolen for barn og ungdom. I den siste stortingsmeldingen *Fra utenforskap til ny sjanse* (Meld. St. 16, 2015-2016) refereres det til blant annet til Windisch (2015) , som ser det som hensiktsmessig å vektlegge undervisningsvurderingen for voksne elever i større grad enn tidligere. En viktig faktor for dette er at den voksnes «kan» og «kan ikke» varierer i større grad enn hos barn. Det handler om å ta den voksnes medbrakte kompetanse på alvor, og gi en opplæring i forhold til det.

Videre påpeker meldingen den generelt lave forskningsinnsatsen som er rettet mot voksnes læring her i landet, og da fremheves det spesielt hvilke undervisningsmetoder som er mest egnet for voksne. Det kommer fram i samme stortingsmelding at metoder som brukes i opplæringen i for eksempel grunnleggende ferdigheter for barn, ikke nødvendigvis egner seg for voksne (Meld. St. 16, p. 31). Lærerne i denne undersøkelsen jobber utrettelig med å finne de beste metodene for å oppnå god læring hos elevene sine, og de har etter hvert opparbeidet seg et godt repertoar. Gode erfaringer bør deles, og det er ønskelig med økt forskning på dette fagområde.

Oppgavene som voksenopplæringene står ovenfor er store og sammensatte, og for å løse utfordringene er det nødvendig at flere parter blir involvert. Jeg skriver mer om dette i den avsluttende drøftingen. Elever som trenger noe mer enn tilpasset opplæring, kan ha rett på spesialundervisning. Hvordan dette praktiseres i de to kommunene jeg innhentet dataene fra kommer jeg til i neste delkapittel.

4.4. Skolens arbeid med elever som har behov for og rett til spesialundervisning

En viktig delproblemstilling for denne studiene er å finne ut hvordan skolene arbeider i forhold til elever som trenger en mer omfattende tilpasset opplæring enn det som kommer inn under det ordinære opplæringsløpet. I grunnskolen for barn og unge viser

forskning og evalueringer at det fortsatt er en vei å gå (Buli-Holmberg et al., 2015), og gjennom min undersøkelse ser det ut for at det er tendenser for dette i voksenopplæringssettene også. Jeg vil i det følgende formidle funn som går på skolens arbeid, og da se på skolelederens praksis og de strukturer som ligger til grunn for arbeidet. Videre vil jeg se på hvordan lærerne arbeider i tillegg til å komme med eksempler på hvordan de tilrettelegger for elevene.

4.4.1. Hvordan arbeider skoleledere med elever som skal ha spesialundervisning

Lederne i min undersøkelse var avdelingsledere ved hver sin grunnskoleavdeling, og var ansvarlig for den daglige driften til avdelingen. Selv om avdelingen hadde få elever som hadde et forsterket behov for tilpasset oppøring, altså spesialundervisning, har de likevel ansvar for dette arbeidet. Som ledere i skolen skal de ha fokus på prinsippet tilpasset oppløring og jobbe for en kontinuerlig forbedring, og la tilpasset oppløring være en del av helhetsperspektivet og kompetanseutviklingen på skolen (Skogen, 2015). De to skolene praktiserte dette på en noe ulik måte, og selv om ikke alt var på plass virket det som om det var prosesser som jobbet for en bedre skolehverdag også for disse voksne elevene.

Jeg vil nå si noe om de momentene som lederne trakk frem i sitt arbeid, hvor de vektla kompetanse hos lærerne og tiltakssystemer og samarbeidsfora for elevsaker.

Kommune 1 har grunnskolelærerne som også underviser på skolens andre avdelinger. På den måten får de til et bedre samarbeid på tvers av avdelingene, og slik sikres flyt av aktuelt kompetansebehov på alle tre avdelingene. Det betyr at de har lærere inne på den ordinære grunnskolen som også har spesialpedagogikk i fagkretsen sin. Likeledes har de lagt inn i strukturen at det er rom for å sette inn to-lærer eller gi en elev individuell oppløring i noen timer i uka.

Det virket ikke som om kommune 2 hadde tilsvarende praksis. Riktignok samarbeidet norsk- og grunnskoleavdelingen, også når det gjaldt lærerressursene. Spesialavdelingen var ikke en del av dette, og leder i kommune 2 sier det slik: «[...] så er det

spesialpedagogisk team, som er et eget team». Her var det riktig nok noe på gang, og lærerne jeg snakket med fortalte om mulige endringer for en bedre utnyttelse av skolens samla kompetanse. Som tidligere skrevet har begge skolene ressursteam som består av skoleledelse med rektor og de ulike avdelingslederne, rådgiver, PPT og andre aktuelle ressurser som blant annet helsesøster. Ressursteamet dekker skolens tre avdelinger, men ikke alle avdelingene bruker teamet like mye. Lederne for de to voksenopplæringssentrene sier kontaktlærer drøfter saken først med dem, før saken meldes til ressursteamet. De sier klart begge to at det ikke er ofte ressursteamet får elevsaker fra grunnskolen. Leder i Kommune 2 sier det slik om bruk av ressursteamet:

«[...] men det er som oftest brukt på spesialavdelingen, for §4A-2, andre ledd, men vi har hatt elever, han ene i fjor ... og så er det noen saker fra norskavdelingen]. Leder i Kommune 1 sier det slik: *«Hos oss er det de unge som har fokus, de som skal ha noe ekstra på videregående».* Her skjer det tydeligvis en vurdering eller utvelging av saker før de meldes videre til PPT. De unge som skal avslutte grunnskolen og som trenger en sakkyndig vurdering for å få tilrettelagt løp på videregående blir tydeligvis prioritert. Det kommer ikke frem i min data om når den sakkyndige vurderingen foreligger, om det er første eller siste året på grunnskoleløpet.

At elever med vedtak etter §4A-2, andre ledd, altså elever som ikke har grunnskoleeksamen som mål, er hovedgruppen, er kanskje ikke så rart. For denne elevgruppen må det foreligge en sakkyndig vurdering helst i forkant av oppstart av opplæringen. Nevnte gruppe omhandles ikke i denne oppgaven.

For Kommune 2 kan også elevsaker fra grunnskolen bli drøftet i ressursteamet, men de har ingen tradisjon med å melde grunnskoleelever som går det ordinære løpet til PPT. Ei heller elever fra norskavdelingen, men det omhandles ikke her. Leder fra kommune 2 sier det slik: *... ja vi er helt utenfor den vanlige saksgangen. Vi har en eller to på grunnskolen, nei vi har to i gruppe 2 og en i gruppe 1. Jeg tror vi i alt har 15 elever som vi søker tilskudd for, som er på grunnskolen eller på norskavdelingen. Altså ikke på spesialavdelingen.*

Tilskuddet som lederen her refererer til beskriver jeg nærmere i delkapittelet *Alternativ praksis (4.5.3)*. Det virker som om ressursteamet også arbeider med andre typer saker

ved skolen, og leder kommune 1 sier det slik: «*Der tar vi ikke opp bare spesialpedagogiske tiltak, der tar vi alt som gjelder elever som ikke fungerer*».

Leder i Kommune 2 ber lærerne være på vakt for elever som trenger ekstra oppfølging, og da tidlig i opplæringsløpet. Hun sier: «*Vi flagger høyt at lærerne må følge med, hvis de ser noe, så meld i fra. Vi kan søke midler innen et år. Så derfor øker det nå, det er en mulighet mange ser*».

Med utgangspunkt i det innsamlede materialet er det vanskelig å se om skolen arbeider systematisk på systemnivå for å avdekke elever som har et utvidet behov for tilrettelagt opplæring, eller ikke. De har riktignok ressursteam som er bredt sammensatt, men det kan virke som om det er de elevene med mer omfattende utfordringene som blir drøftet der, altså de med bare vedtak om spesialundervisning. Dette er ikke nødvendigvis elever som har grunnskoleeksamen som mål.

4.4.2. Hvordan arbeider lærerne med elever som skal ha spesialundervisning?

En av lærerne i utvalget er spesialpedagog, og har utenom kontaktlæreransvar også timer til støtteundervisning for resten av grunnskolen. Hun forteller om en endring de siste 10 årene, hvor hun startet med 50% stilling som støttelærer og nå er nede i 5%. Hun sier det slik: *... jeg har tre timer fordelt på tre klasser, det sier litt om satsingen.*

En annen av lærerne forteller om en av elevene i sin klasse, og at etter en runde med TPO-leder og avdelingsleder ble saken meldt til ressursteamet. Så sier hun: «*Så ble jeg tildelt to timer i uken fra og med nå, og jeg vet ikke hvor lenge fremover, men da med en spesialpedagog fra huset*» (fra spesialavdelingen). Det var visstnok før PPT kom på banen, og dermed en del av skolens ordinære undervisning, altså tilpassede opplæring. Hva som skjer videre vet hun ikke. Hun regnet med at eleven ble tatt ut. Lærerne var likevel enige om at det som virket som det fungerte best for eleven, var når det ekstratilbudet ble en del av det som klassen gjorde. Enten i klassen, eller alene men da med en lærer/spesialpedagog som kjente godt til det resten av klassen jobbet med. Den formen for ekstra oppfølging og tilrettelegging opplevde lærerne at elevene var fornøyd med, og at det ble et bedre fagutbytte av det. Læreren som er spesialpedagog sa det slik: «*Det var*

jo mine elever (kontaktlæreransvar), så jeg visste jo hva vi gjorde hele uka. Jeg kunne supplere og fylle opp, og de hadde ikke det at de måtte ut av klassen».

Kommune 2 kunne ikke si så mye om elever med rettigheter etter §4A-2, da de ikke benyttet seg av dette lovverket, men tilskuddsordningen fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016) . For dette tilskuddet velger skolen å ansette assistenter som ekstra støtte til enkeltelever. Mulig kan jeg trekke den slutningen at elever som trenger særskilt opplæring i denne kommunen får dette ved ekstra fagstøtte av en assistent i klassen.

Et samlet inntrykk av lærenes arbeid med elever som skal ha særskilt undervisning, altså spesialundervisning, er at tilbudet elevene ofte får kan virke som noe tilfeldig. En opplæring som er i tillegg til, eller istedenfor den ordinære undervisningen klassen har. Et positivt trekk er at lærerne opplever det som en styrke når eleven får spesialundervisningen implementert i den ordinære undervisningen.

4.4.3. Drøfting

Arbeidet med å sikre god kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet er en nødvendig prosess også i voksenopplæringene. Lærerne i kommune 1 erfarte at når tiltakene var tilknyttet en enkelt elev, samtidig som tilbudet ble gitt i klassen, fungerte dette godt. Andre måter å tilrettelegge på, som å bli tatt ut av klassen, kunne oppleves vanskelig. Dette har også vært noe av kritikken mot det særskilte tilrettelagte tilbudet generelt i skoleverket. At undervisningen har blitt individualisert og med fare for at eleven blir ekskludert fra klassens felleskap, er argumenter som blir brukt. Kritikken fra fagfeltet går mye på at de retningslinjer som er lagt i lovverk og rundskriv ikke blir fulgt opp på en god nok måte. Mye av ansvaret ligger hos skolelederne, at de løfter dette arbeidet nok frem, holder tak i det og passer på at tiltakene vurderes underveis. På den måten vil elever som trenger det, ha en større mulighet til å få utvidet eller særskilt opplæring for å oppnå læring. Og bare i den perioden de trenger det, og ikke «for alltid». Som forfatterne av *Kvalitet for tilpasset opplæring skriver*, det er potensiale til forbedringer.

I det neste avsnittet skal jeg si mer om systemet rundt spesialundervisningen. Systemet, eller rutinene, som skal sikre god kvalitet på skolens arbeid er bedre kjent som *Tiltakskjeden*.

4.5. Skolens rutiner med tanke på tiltakskjeden

Som skrevet i foregående kapittel benyttet den ene skolen seg ikke av mulighetene som samarbeid med PPT gir, og dermed ikke av tiltakskjeden heller. Dette gjelder elever i den ordinære opplæringen, det vil si elever som får undervisning etter §4A-1. Når det gjelder elever med vedtak etter §4A- 2 andre ledd, benytter kommunene seg i større grad av tiltakskjeden. Siden denne oppgaven ikke ser på den elevgruppen, utelates dermed skolens rutiner og praksis på dette feltet. Beskrivelsene i de neste avsnittene blir derfor stort sett i fra kommune 1. På slutten av dette delkapittelet kommer jeg inn på hvordan kommune 2 praktiserer arbeidet med elever som trenger noe mer enn ordinær undervisning legger opp til.

4.5.1. Tiltakskjeden

Selv om Kommune 2 ikke benytter seg av den formelle siden av tiltakskjeden har de lik saksgang frem til henvisning til PPT. Bekymringsfasen hvor lærerne drøfter saken i team, med leder og eventuelt et ressursteam er på plass. Det er også den pedagogiske rapporten som da enten sendes som vedlegg til NAV eller som vedlegg til oppmeldingskjema til PPT. Hvordan kommunene arbeider etter den pedagogiske rapporten er skrevet, skiller de to kommunene fra hverandre.

Lærerne i kommune 1 beskriver seg som ganske ordinære når det gjelder hvordan de jobber med den sakkyndige vurderingen, individuelle opplæringsplaner (IOP) og evalueringer. Som de sier det: «*Ja, jeg tror det gjøres sånn overalt*». Med det forstod jeg at de laget en IOP med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen, og at det ble skrevet en evaluering eller årsrapport på slutten av året. Det er læreren som utfører tiltakene som er ansvarlig for IOP'en, og så er det hennes ansvar å trekke inn de andre som er

berørte. Selv kommune 2 har få elever av denne typen på grunnskolen, og det er få saker som skal følges opp. Lederen i Kommune 1 gav inntrykk av at det formelle var på plass.

4.5.2. Samarbeid med Pedagogisk psykologisk tjeneste(PPT)

Ledelsen og lærerne har fått spørsmål om samarbeidsrutiner med PPT og hvordan dette samarbeidet kan være med på å støtte den opplæringen elevene får. Med utgangspunkt i svarene i undersøkelsen har jeg valgt å vektlegge to aspekter. Det første er samarbeidsform, mens den andre ser på nytteverdien av samarbeidet.

Samarbeid

Begge voksenopplæringssettene gir eksempler på samarbeid med representanter i fra PPT. Det varierer likevel hvor mye involvert PPT er i sentrenes daglige arbeid.

Kommune 1 sier det slik: «*Vi samarbeider med PPT, de er med på ressursmøter en gang i måneden hvor vi drøfter elevsaker*». Ut fra eksempler utvalget kom med, virket det som om begge senterne hadde innarbeidede rutiner med PPT, men det var kun Kommune 1 som har et samarbeid som også innbefatter elever i den ordinære grunnskoleopplæringen. Det kom ikke frem eksempler på at PPT jobbet på systemnivå, men kun på individnivå.

Et samlet inntrykk av intervjuene er at de opplever at samarbeidet med PPT er relativt begrenset og at alle ønsket det kunne vært bedre.

Nytteverdi

Fra lærerne sin side så ønsket de en tettere dialog med fagpersonene fra PPT, slik at de kunne få støtte og veiledning i den undervisningen de gav til elever som hadde manglende eller lav progresjon. Denne veiledningen kunne være på et generelt grunnlag, også der elevene trengte mer eller noe annet enn det lærerne klarte å tilrettelegge. Misnøyen med PPT kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn:

«Da er det lite å hente hos PPT [...] De sier de ikke har så greie på minoritetsspråklig voksen elever [...] at det er vi som kan det [...] så det er vi som tar utredningen [...] de svakeste elevene blir virkelig ikke tatt på alvor». (Lærer Kommune 1)

Denne læreren er i likhet med flere i utvalget bekymret for elever som riktignok blir henvist til PPT og kanskje videre i systemet, men at de blir stående uten klare resultater fra PPT sin side om hva som er elevens vansker og behov. Lærerne ønsker hjelp til kartlegging og for å se hva som hindrer læring og hva som kan hjelpe elevene videre. Spesielt er det viktig for elever som skal over på videregående skole, og som må ha papirer for å få et tilrettelagt løp. Lærerne kommer med eksempler der elever ikke har fått det tilbudet de burde hatt, på grunn av manglende utredning, og det får følger videre inn i arbeidslivet. En lærer sier det slik: ... *de(PPT) tørr ikke stole på testresultatene, og da blir det ikke klart nok ... de(elevne) kan ikke få arbeid med bistand, tilrettelagt arbeid, hjelp til hybel eller rett til arbeid, alt det går de glipp av. Det synes jeg er trist.*

Dette er et større tema enn oppgaven her tar for seg, men jeg valgte å ta det med fordi det kan være et problem for elever som går gjennom et skoleløp som ikke helt passer til deres forutsetninger.

4.5.3. Alternativ praksis

I kommune 2 har det vokst frem en alternativ praksis, slik at elever som trenger noe mer enn det lærerne klarer å gi innenfor de rammene de har, får det. Elever som har vært kort tid i kommunen kan det søkes ekstra tilskudd til, og det er denne muligheten denne kommunen bruker i større grad en kommune 1. Kommune 1 benytter seg også av tilskuddene, men det kan virke som om de kun bruker det når elevene er på norskavdelingen. Så her kommer forskjellene i organisasjonsformene frem. Når temaet om tiltakskjeden, med bekymringsmeldinger, oppmeldinger og sakkyndige vurderinger kom på banen, svarte leder i kommune 2 slik:

«Vi kan jo si vi gjør det, men vi involverer ikke PPT, det er ingen sakkyndig vurdering, ingen IOP [...] kun en uttalelse fra skolen til søknaden om tilskudd [...] ja, vi er helt utenfor det systemet».

Selv om ledelse og lærere i Kommune 2 ikke benytter seg av mulighetene i tiltakskjeden, har de likevel en struktur på det. Elever som ikke får et godt nok tilbud innenfor den

ordinære opplæringen, søkes det tilskudd på, og skolen får da muligheter til å tilrettelegge ekstra. Tilretteleggingen kan være ekstra lærer i klassen, undervisning i liten gruppe eller assistent i klassen, eventuelt tilrettelegges et eget tilbud utenfor klasserommet. Tiltakene tilpasser skoleledelsen ut fra det de ser som mest hensiktsmessig. Det er Integrerings og mangfoldsdirektoratet (Imdi) som forvalter tilskuddene som kommunene søker på. Det er ulike tilskuddsordninger til kommunene, og tilskuddene kommune 2 søker på skal dekke ekstra utgifter kommunene har for å bosette personer som trenger ekstra oppfølging (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet[Imdi], 2016).

«Eleven har fått midler. YES! Hvilke muligheter har vi nå ... altså så kan vi gi et bedre tilbud».

Nettopp fordi elevgruppen kan høre hjemme i to ulike lovverk, gir det lærestedene og disse elevene noen fordeler, hvis det forvaltes riktig. Det kan søkes om ulike tilskudd, dersom det er behov for dette. Behovet for økt tilskudd beror på om kommunen i løpet av elevens første år i kommunene, erfarer at eleven vil kreve ekstra tilrettelegging av ulike slag. Tilskuddet kan også gå til andre deler av kommunes virksomhet.

Økonomiske statlige ressurser beregnet til en bestemt elev, gir muligheter den ordinære skolen sårt trenger for å tilrettelegge for elever med manglende læringsutbytte (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet[Imdi], 2016). Kommunen 2 har søkt om tilskudd til flere elever. I denne kommunen er det NAV som søkte Imdi om støtte, og som videreformidlet det statlige tilskuddet til kommunen.

«Jeg tror ikke PPT er inne i bilde [...] det er Nav som organiserer assistenter [...] nei, vi skriver ikke IOP, men en rapport [...] tror ikke det er noe enkeltvedtak heller» (Lærer kommune 2). Det betyr at elever som i den ordinære skolen, ville blitt fanget opp av en bekymret lærer, hvor saken ville blitt drøftet i TPO-regi eller i et ressursteam, og det ville bli prøvd ut ulike tiltak. For så å eventuelt sende en oppmelding til PPT. Altså en ordinær runde med tanke på tiltakskjeden. Eleven fikk en form for støtte, som i dette tilfellet ble en assistent. Da jeg spurte om hvordan de tenkte om å ikke benytte seg av tiltakskjeden, reflekterte informantene på denne måten: *«Dette er et terreng som vi ikke har tatt tak i.*

[...] Jeg blir jo så glad når jeg får ekstra hjelp i klassen, at jeg ikke har tenkt på det formelle (Lærere Kommune 2)

«Så i forhold til det formmessige er vi helt på begynnerstadiet [...] Det er sånn sett dokumentert, vi bruker et annet lovverk [...] Det var en mulighet som dukket opp, og som har eksplodert [...] En ser jo plutselig at det er muligheter til å kunne tilby et bedre tilbud (Leder Kommune 2).

Om tilretteleggingen er av en dårligere eller bedre kvalitet utenfor den formelle strukturen er vanskelig å si, og ikke noe denne oppgaven tar for seg. Det kan være en drøfting i seg selv, men det som er sikkert er at eleven mister retten til å klage på tilbudet. Det mangler også en upartisk faginstans som skal mene noe om tiltakene som skal settes inn. Det blir også vanskelig å vurdere kvaliteten på tiltaket. Det bør være mulig å kombinere de to tiltakene, og hente det beste ut av hver av dem.

4.5.4. Drøfting

På lik linje med funnene i undersøkelsene til Nilsen og Buli-Holberg (Buli-Holmberg et al., 2015; Nilsen & Buli-Holmberg, 2010) opplever lærerne også i min undersøkelse at de ofte står alene med ansvaret for å finne egnede tiltak for de som trenger noe ekstra. De forteller om situasjoner der PPT ikke kan hjelpe og veilede dem på den måten de trenger. Så her er det et forbedringspotensialet, både i skolen og i støtteapparatet rundt skolen. Her har utdanningsinstitusjonene en oppgave å gjøre, selv om jeg har inntrykk av at det skjer stadig mer på feltet. Blant annet samarbeider VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, med ulike utdanningsinstitusjoner for å gi muligheter for økt kompetansen til lærerne (Lis Karin Andersen, 2014). Lærere kan da søke om stipend til etterutdanning. Dette er også i tråd med *Fra utenforskap til ny sjanse* (Meld. St. 16, 2015-2016), hvor det presiseres økt behovet for kompetanse om voksenes læring, og at det på sikt vil bli et skjerpet kompetansekrav til lærerne.

Kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet avhenger av at de ulike delene av støttesystemene på en skole fungerer. Et ressursteam der skoleledelsen, PPT-rådgiveren og andre ressurspersoner arbeider sammen for god oppfølging og veiledning både på

individ- og systemnivå er nødvendig. Dette er rammefaktorer som skolen er forpliktet til å ha blant annet i retningslinjer i fra utdanningsdirektoratet, men det praktiseres ikke like godt alle steder (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010). Ved hjelp av et ressursteam kan også skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning sees i et systemperspektiv. Skolens ledelse vil få et bedre overblikk over situasjonene, samtidig er muligheten tilstede for å ha flere med seg når det skal settes inn tiltak på systemnivå.

Skole 2 i denne oppgaven har valgt bort, eller ikke tatt i bruk tiltakskjeden. Det betyr nødvendigvis ikke at kvaliteten på opplæringen er noe dårligere enn om tiltakskjeden hadde vært brukt. Det er det vanskelig å si noe om, uten å gå mer i dybden av tiltakene. Det som vanskeliggjør saken, er om vi kan være sikre om dette er riktig tiltak, og om elevens rettsikkerhet blir ivaretatt. Her er det ingen mulighet til å klage på noe vedtak. Om det settes opp individuelle mål, om dette vurderes underveis, eller om strategiene endres er helt opp til den enkelte lærer. Det er en klar svakhet ved systemet. Det bør ikke være en konflikt å slå de to systemene sammen, følge tiltakskjeden og søke støtte i fra Imdi. To systemer som er laget for å gi elever som trenger noe mer enn tilpasset opplæring, kan og bør fungere godt sammen. Dette kan løses internt i kommunene.

En annen side ved dette er at tilskuddet omhandler personer med fysiske funksjons- nedsettelse, psykiske vansker, atferdsvansker og rusproblemer (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet[Imdi], 2016). Det kan være at de elevene som trenger særskilt opplæring er i en eller flere av disse kategoriene. Er de det ikke, og likevel trenger særskilt opplæring er det helt nødvendig at det er en skole som har tiltakskjeden på plass. På den måten kan eleven få den opplæringen som han eller hun har krav på i forhold til lovverket. Et moment til som forsterker dette er at tilskuddsordningen fra Imdi kun er myntet på flyktninger, og det må søkes på innen første året eleven bor i kommunen. Bruker skolen lengre tid for å bli kjent med eleven, er det for sent. Voksenopplæringen har også elever som er familiegjenforent, arbeidsinnvandrere eller gift med nordmenn. Skolen kan ikke søke tilskudd til disse elevene. Elever som ikke får sin særskilt opplæring etter §4A-2, men kun etter Imdi-tilskudd, vil ikke synes i statistikken. I innledningen til denne oppgaven refererte jeg til NOU-rapporten *Mangfold og mestring (2010)*, hvor det ble stilt spørsmål til det lave tallet på elever som hadde vedtak etter både §4A-1 og §4A-2. Kanskje det er en mulighet at et av svarene ligger her.

5. Samlet drøfting og refleksjoner knyttet til funn

I det foregående kapittelet drøftet jeg funnene med utgangspunkt i resultatene fra analysen. I dette kapittelet vil jeg trekke dette mer sammen og reflektere rundt forskningsoppgavens tema, tilpasset opplæring og spesialundervisning mer helhetlig sett. Jeg vil avslutningsvis komme inn på noen forutsetninger som bør være tilstede, for at vi skal lykkes med intensjonene vi har for nettopp tilpasset opplæring for alle.

5.1. Skolen og tilpasset opplæring

Innledningsvis startet jeg med å vise til *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, 2010), hvor det ble stilt spørsmål ved det lave tallet av voksne grunnskoleelever, som i tillegg til ordinær undervisning også har vedtak om spesialundervisning. Gjennom denne forskningsoppgaven har jeg prøvd å finne svar på hvorfor det rapporteres inn så lave tall, med vedtak etter både §4A-1 og §4A-2. Årsakene til de lave tallene er nok sammensatt, men mitt utgangspunktet har vært å se om svaret muligens er å finne i skolene og deres arbeidet med og praktisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Den ordinære grunnskolen for barn og ungdom, og den ordinære grunnskolen for voksne har ulike elevgrupper og til dels ulike utfordringer. Likevel styres skoleslagene etter tilnærmet like nasjonale styringsdokumenter, blant annet *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vektlegges at tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i skolen, og et virkemiddel for å sikre gode opplæringsmuligheter for alle. Forskning viser at det ikke nødvendigvis er klart for skoleledere og lærere at prinsippet tilpasset opplæring omfatter både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I forskningsmaterialet til Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen (2015) ser de klare skiller mellom skoler som vektlegger en samarbeidene skolekultur kontra skoler som er preget av en individualistisk kultur. Skoler med en høyere grad av samarbeidene skolekultur,

oppnår bedre kvalitet på sitt arbeid med tilpasset opplæring. Dette er synlig på ledernivå, lærernivå og i læreplanarbeidet ved den enkelte skole. Det de likevel oftest ser, er skoler som er sterkest preget av en individualistisk kultur. Selv om det samarbeides, og legges ned mye innsats, bærer helheten i skolekulturen preg av fragmentert elementer. Dette er gjenkjennbare elementer i deres innsamlede materialet, og som det kan være grunn til å tro også gjelder skolene som er med i denne undersøkelsen.

Funnene i denne oppgaven bærer preg av en forståelse for at hovedansvaret for å gjennomføre tilpasset opplæring ved skolen ligger hos den enkelte lærer. Hovedfokuset på tilpasset opplæring blir som et virkemiddel, som omhandler måter å organisere og gjennomføre opplæringen på (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Læreren er en viktig faktor i dette arbeidet, men de kan og skal ikke stå alene. Intensjonene bak begrepet tilpasset opplæring er videre enn det. Et positivt trekk er at lærerne i all hovedsak har fokus på variert opplæring i felleskapet og praktiserer ikke en individualisert opplæring. Det virker som om samarbeidet innad i lærerteamet fungerer godt. Lærerne arbeider for å benytte ulike undervisningsformer, metodikk og materiell for å legge til rette for økt læringsutbytte. Lærerne beskriver stor arbeidsinnsats for å tilpasse og legge til rette for gode læringssituasjoner for elevene sine. De vektlegger tilpasning knyttet til didaktiske kategorier i dette arbeidet.

Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen (Buli-Holmberg et al., 2015) fremhever to aspekter for å utvikle skolen til å bli bedre på tilpasset opplæring. De to aspektene er innenfor *ressurser*. Dette for å utvikle en skole som preges av en høyere grad av samarbeidene kultur, da dette gir bedre tilpasset opplæring. I det første aspektet vektlegges det en utvikling av lærernes kompetanse innen tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det er da viktig at denne kompetansehevingen blir en del av helheten på skolen, og ikke bare kompetanseheving for enkeltlærere. I det andre aspektet vektlegges en helhetlig og samlende organisasjon og ledelse, som sammen fokuserer på en felles innsats for tilpasset opplæring. Skoleledelsen er en viktig brikke for å gjennomføre dette arbeidet.

5.2. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Voksenopplæringselevens mange utfordringer er til dels store, og skolene har et stort ansvar for dette arbeidet. Det skjer en del i fagfeltet, spesielt innen språkopplæring (VOX). Når det gjelder forholdet til spesialundervisning og elever i den ordinære grunnskoleopplæringen forskes det fortsatt lite. Det kan virke som om Utdanningsdirektoratet har fått større fokus på voksenopplæring, og nettsidene til direktoratet oppdateres og fornyes jevnlig. For kort tid siden presenterte de en sak om nettopp grunnskoleeleven og spesialundervisning, og presiserte at elever i den ordinære grunnskolen også kan ha rett til spesialundervisning (Udir, 2016).

I voksenopplæringene som denne studien har innhentet data fra, er elever med vedtak om spesialundervisning nærmest fraværende. Det gis riktignok utstrakt ekstratilbud i form av assistent inne i klassen eller ekstratimer til enkeltelever. Disse sakene blir drøftet internt på skolen, og kanskje i et ressursteam, før tilbudet iverksettes. Skolene ser dette som en del av sitt tilpassede opplæringstilbud. I enkelte av lærerne i min undersøkelse beskriver at de opplever til tider å stå alene i elevsaker, og at intensjonene om å *nå* alle elevene er vanskelig å få til. Dette er elever som læreren opplever det vanskelig å tilpasse *godt nok* for, slik at elevene kan få læringsutbytte og oppleve mestring. Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen (2015) viser også til at lærere ofte føler at de står alene med ansvaret. Som tidligere nevnt praktiserer de to opplæringssentrene behovet for utvidet tilrettelagt opplæring på særs ulike måter. Den ene skolen benytter seg av opplæringslovens §4A-2, mens den andre skolen benyttes seg av tilskuddsordningen til Imdi (2016). Jeg skal ikke komme inn på dette her, men forholdet til pedagogisk–psykologisk tjeneste [PPT] er nødvendig å se nærmere på. Begge skolene har etablert et felles ressursteam for skolens ulike avdelinger, og der sitter også representant fra PPT. Ut fra de data jeg har, virker det som om PPT-rådgiveren har liten, eller ingen kontakt med elever som tilhørte grunnskoleavdelingen. Lærerne uttrykte behov for samarbeid med fagmiljø/faginstans som kan veilede og hjelpe dem med elever som har ekstra utfordringer, og de etterspør et større engasjement fra PPT. Den voksne eleven med en annen erfaringsbakgrunn og et annet morsmål enn den typiske grunnskoleeleven, gjør arbeidet til PPT ekstra utfordrende. Så når Buli-Holmberg, Skogen og Nilsen(2015) anbefaler kompetanseheving

for ledere og lærere, innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning, kan det være at også PPT-rådgiveren trenger kompetanseheving og da innenfor voksenopplæring og flerspråklighet. Selv om det er noen år siden, så skrev Espen Egeberg en bok om den minoritetsspråklige eleven med særskilte behov (Egeberg, 2007). Her vektlegges elevens språk- og erfaringsbakgrunn i utredningsarbeidet, og det presenteres utredningsmetodikk og bruk av tolk i testsituasjoner. Så kunnskapen er der.

Voksenopplæringssettene i denne undersøkelsen består begge steder av tre avdelinger, en norskavdeling, en grunnskoleavdeling som igjen var delt i ordinær grunnskole og i en spesialavdeling. Hver av avdelingene har spisskompetanse innen sitt felt. Et økt samarbeid, og en systematisk erfaringsutveksling vil kunne styrke alle avdelingenes opplæringstilbud. Som igjen vil komme elevene til gode, og muligheten til å praktisere «tidlig innsats» kan realiseres tidligere.

Når den ene skolen ikke har benyttet seg av opplæringslovens §4A-2, retten til spesialundervisning, handler det kanskje om en tradisjon som har utviklet seg fra en norsk-opplæring med utgangspunkt i Introduksjonsloven. Det kan være nærliggende å tro at to lovverk, som opplæringsloven og introduksjonsloven, vil gjøre det vanskeligere å tilrettelegge for et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Det behøver ikke å være slik. Det er ingen hindring å melde en elev opp til sakkyndig vurdering, for om mulig å sikre eleven en mulighet og en rettighet, samtidig søke om tilskudd, som kan finansiere dette særskilte opplæringstilbudet. Det kan være at opplæringstilbudet etter en sakkyndig vurdering vil være tilnærmet lik det eleven får i dag, men det vet ikke skolen, siden den ikke har fått en faglig spesialpedagogisk vurdering. Nå er ikke målet at flest mulig elever som har svakt læringsutbytte skal få en sakkyndig vurdering, men at rettigheten er kjent og behovet for en særskilt opplæring er vurdert. Det sies at en skole som er god på tilpasset opplæring, har mindre behov for å tilby spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015). I forhold til voksenopplæringen høres jo dette lovende ut, men om det stemmer er en annen sak. For at en skole skal bli god på tilpasset opplæring, er den avhengige av å utvikle en samarbeidene kultur.

5.3. En oppsummering og veien videre

Gjennom denne oppgaven har jeg prøvd å besvare spørsmålene om hvordan grunnskolen for voksne arbeider og praktiserer tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning. Det har kommet frem svar som er gjenkjennelig fra kunnskap om den ordinære grunnskolen, men det har også kommet frem særtrekk ved voksenopplæringen. Jeg vil i det følgende trekke frem noen av hovedmomentene, for så å se hva slags ønsker en kan ha for fagfeltets utvikling fremover.

En oppsummering av funn:

- Skolen og ledelsen bærer i hovedsak preg av en individualisert skolekultur, der synet på tilpasset opplæring i all hovedsak er innenfor en snever forståelse av begrepet. Hovedansvaret blir liggende hos læreren
- Tilpasset opplæring er noe alle skal ha, også de som har rett på spesialundervisning
- Lærere som jobber bevisst i forhold til å gi elevene økt læringsutbytte (kjennskap til elevenes samlede utfordringer), praktiserer tilpasset opplæring hvor fokuset er ulike opplæringsmetoder etc., og ikke nødvendigvis endret sluttkompetanse for eleven.
- Jeg finner en ledelse som splittes mellom opplæringslovens intensjoner, og en grunnskole for alle, og mulighetene i de systemer vi har (blant annet elevens tidsperspektiv). Elever starter på grunnskolen med et lavt språknivå i norsk.
- En skole praktiserer nødvendigvis ikke retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskolen. De søker støtte fra Imdi(tilretteleggingstilskudd), dersom elever har ekstrabehov.
- En skole har elever med rettigheter etter §4A-2, og det fungerer best når det spesialpedagogiske tilbudet er en del av den ordinære opplæring
- Selv om skolene samarbeider om skoleutvikling, er det tegn som peker i retning av hovedvekt på individualisert skolekultur, så også her er det et potensial for en positiv utvikling mot en skole der samarbeidskultur står sterkt(Buli-Holmberg et al., 2015)

Elevtilfanget til grunnskoleopplæring for voksne vil fortsatt være stor i årene fremover. Ulike grupper i voksenbefolkningen, og de som har kommet til Norge etter

de fylte 16 år, kan ha behov for en fornyet eller ny grunnskoleopplæring. Å gi disse elevene en god opplæring, krever kunnskap og innsats. De nasjonale retningslinjene og opplæringsplanene forutsetter at skolen skal strebe mot en skole som baserer seg på tilpasset opplæring. Målet er å ta elevenes forutsetninger på alvor, og gjennom holdninger, kunnskap og ferdigheter la de få hente frem eller utvikle seg til selvstendige og samfunnsgagnlige mennesker. De aller fleste elevene i voksenopplæringen ser fram til å bli nettopp nyttige samfunnsborgere.

Samtidig er dette et område der det trengs langt mer forskning. Det gjelder ikke bare forskning som henvender seg til lærere og ledere, men også forskning som retter oppmerksomheten mot elevenes erfaringer med og opplevelse av opplæringstilbudet. Det trengs også en type mer aksjonsrettet forskning, hvor forskeren i samarbeid med skolene og lærerne kan bruke resultatene inn i en målrettet utprøvings- og utviklingsprosess.

Litteraturliste

- Alver, V. R., & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering : mer enn å lære bokstavene : metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjennbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (pp. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, R. (2006). Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell. *Spesialpedagogikk*, 03(2006), 25-32.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring - Forkningsrapport nr 62*. Volda: Høgskulen i Volda Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. J. A. Banks (Ed.) *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). Retrieved from <https://books.google.no/books?id=sK2TAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false>
- Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet. (2012). *Introduksjonsloven*. (Rundskriv Q-20/2012).
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpassa opplæring : kva kompetanse, og kvifor? : ein introduksjon*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2007 Retrieved from http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (Eds.). (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Bråten, I. (Ed.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2014). Inclusive and Individually Adapted Education in Norway Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Bull-Holmberg, J. (2008). *Lærerrollen og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring* (Vol. 7/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov : en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet *Profesjonsstudier* (pp. 234-250). Oslo: Universitetsforlaget
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Introduksjonsloven. (2001). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Justis og beredskapsdepartementet, Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>.
- Justis og beredskapsdepartementet. (2015). *Rundskriv til Introduksjonsloven*. (Q20/2015). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lov-om-introduksjonsordning-og-norskopplaring-for-nyankomne-innvandrere-introduksjonsloven/id2426307/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lis Karin Andersen. (2014). Nettkurs om voksenpedagogikk. Retrieved from <http://www.vox.no/kurs-og-konferanser/Nettkurs-om-voksenpedagogikk/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet[Imdi]. (2016). *Tilskudd ved bosetting av personer med funksjonshemninger og adferdsvansker*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Retrieved from <http://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/rundskriv/2016/tilskudd-ved-bosetting-av-personer-med-funksjonshemninger-og-adferdsvansker.pdf>.
- Meld. St. 16. (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NAFO. (2016). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Retrieved from <http://nafo.hioa.no/>
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. In H. Bjørnsrud & S. r. Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Nilsen, S., & Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998,2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Opplæringslova. (1999-2000.). *Ot.prp.nr.44, Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.*

- Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/>.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87,L97 til K06. In H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (pp. 26-57). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. In J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen (Eds.), *Kultur for tilpasset opplæring* (pp. 44 - 55). Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag,.
- Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet* Småskrift (Høgskolen i Akershus), Vol. nr 1/2007. Retrieved from https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/190/1/smaskrift_2007_spetalen.pdf
- St.meld. 42. (1998). *Kompetansereformen*. Oslo: Norge Kirke, utdannings-og forskningsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/>.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- Statens Lånekasse. (29.04.2016). Flyktningstipend. Retrieved from <https://www.lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/vg/Sa-mye-kan-du-fa/Flyktningstipend/>
- Stette, Ø. (2013). *Voksnes rett til opplæring etter opplæringsloven kapittel 4A*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Veileder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/veileder_regelverk_sprakmin.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Spesialundervisning : veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/voksne/Voksnes-rett-til-grunnskoleopplaring-etter-opplæringsloven-kapittel-4A---oppdatering---Udir-3-2012/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Grunnskoleinformasjonssystem[GSI]*. Retrieved from <https://gsi.udir.no/tallene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 24.03.16). GSI 2015/1016 Voksne i grunnskoleopplæringen.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 21.03.2015). Voksenopplæring. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Voksenopplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). Voksenopplæring. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Voksenopplaring/>
- VOX. (2016a). Nasjonal kompetansestrategi. Retrieved from <http://www.vox.no/nasjonal-strategi-for-kompetansepolitikk/>
- VOX. (2016b). Vedlegg til prøvebevis. *Vedlegg til prøvebevis*.
- Windisch, H. C. (2015). Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen : pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Til rektor og lærerne ved XX

Skien 9.oktober 2015

Forespørsel om gjennomføring av intervju

Mitt navn er Cecilie Ødesneltvedt, og jeg er mastergradsstudent ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold. Til daglig arbeider jeg som rådgiver og spesialpedagog ved en kommunal voksenopplæring. I den sammenhengen møter jeg elever med ulike utfordringer. Utfordringer som vi som skole må forholde oss til.

I utredningen *Mangfold og mestring*(NOU 2010:7, 2010) står det følgende:

«Voksne minoritetsspråklige elever ser ut til å være underrepresentert med hensyn til spesialpedagogisk utredning og hjelp.»

Det finnes få data på området, og jeg håper gjennom denne undersøkelsen å få frem gode måter å arbeide på, eventuelt få frem det opplæringssettene synes er vanskelig å få til.

Oppgaven min har fokus på tilpasset opplæring generelt og spesialundervisning spesielt, og da for voksne elever i grunnskoleopplæringen. Problemstillingen er som følger:

Hvordan ivaretar voksenopplæringssettene prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne?

Det er spesielt tre områder jeg ønsker å se nærmere på, som utgjør mine delproblemstillinger:

- 1) Hvordan arbeider skolen med prinsippet om tilpasset opplæring i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 2) Hvordan arbeider skolen med elever som har behov for og rett til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 3) Hvilke rutiner har skolen med tanke på tiltakskjeden?

For å kunne gjennomføre undersøkelsen, er jeg avhengig av å gjøre intervjuer med lærere som jobber i grunnskolen, og lærere som eventuelt har eller er ansvarlig for spesialundervisningen. Totalt 2-3 lærere. Jeg vil bruke opptaker og ta notater under intervjuet. Intervjuene skal transkriberes og brukes i oppgaven, som en del av drøftingen rundt arbeidstittelen.

I tillegg ønsker jeg å intervjuer rektor, eventuelt inspektør ved de ulike skolene.

Ingen skoler, ledere, lærere eller enkeltelever vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektperioden går fra september 2015, og skal være avsluttet juni 2016. Ved prosjektslutt vil alle data anonymiseres, det vil si at eventuelle navn på skole, alder, kjønn vil bli slettet.

Min veileder for masteroppgaven er Professor II ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Sven Nilsen. Han kan nås på e-post: sven.nilsen@isp.uio.no

Ønsker dere ytterligere informasjon, kan jeg kontaktes på telefon: 90 86 52 97 eller e-post: cecilie.odesneltvedt@skien.kommune.no

Det er frivillig å være med, og du/dere kan når som helst trekke deg/dere (også etter at intervjuet er gjennomført) uten å oppgi noen grunn til dette.

Jeg håper på velvillig mottakelse og behandling av min forespørsel!

Med vennlig hilsen

Cecilie Ødesneltvedt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

1/3

Problemstilling:

Hvordan ivaretar voksenopplæringssentrene prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen for voksne?

Det er spesielt tre områder jeg ønsker å se nærmere på, som utgjør mine delproblemstillinger:

- 4) Hvordan arbeider skolen med prinsippet om tilpasset opplæring i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 5) Hvordan arbeider skolen med elever som har behov for og rett til spesialundervisning i den ordinære grunnskoleopplæringen?
- 6) Hvilke rutiner har skolen med tanke på tiltakskjeden?

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva vi er interessert i å få vite noe om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen vil bli gjenkjent, hverken kommunen, skolen eller enkeltpersoner
- Ingen får lytte til opptakene

Mulig å trekke seg fra intervjuet, uavhengig hvor en er i prosessen. Uten begrunnelse.

1: Skolen

Avdelinger.

- a) Voksenopplæringens tre hovedområder (grunnskole, spesialundervisning og norskopplæring). Hvordan organiseres dette her?
- b) Fysisk plassering av avdelingene
- c) Samarbeid mellom avdelingene
- d) Ansatte (pedagogisk ansatte, evt. andre også to-språklige lærere og assistenter)

2: Rammefaktorer

Skolens ytre rammer (lovverk, rammefaktorer) Opplæringsloven og Introloven

- a) Rammefaktorer som påvirker arbeidet med tilpasset opplæring
- b) Rammefaktorer som påvirker bruk av spesialundervisning (økonomi)

3: Tilpasset opplæring

- a) Kan du si noe om hva du legger i begrepet tilpasset opplæring?
- b) Har dere som skole arbeidet med begrepet tilpasset opplæring?
- c) Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i din skole? (organisering, arbeidsmåter,,)
- d) Hva tenker du om felleskap versus differensiering?
- e) Elevers fagutbytte – når settes det inn tiltak ut over ordinær undervisning?
- f) Hvilke utfordringer ser du som leder i forhold til tilpasset opplæring?

4: Elever som har spesialundervisning?

- a) Hvordan arbeider dere med spesialundervisning?
- b) Hvordan jobber dere med tiltakskjeden? (Sakkyndigvurderinger, IOPer, årsrapporter)
- c) Hvordan bruker dere den sakkyndige vurderingen?
- d) Hvilke samarbeidsrutiner har dere med PPT?
- e) TPO-team. Hvem er med og hvordan praktiseres arbeidet?
- f) Hvilke dilemmasituasjoner ser du kan oppstå i forhold til tilpasset oppæring?

Helt til slutt:

Er det noe du synes er viktig informasjon, men som jeg ikke har tatt med?

1. Tilpasset opplæring

- a) Kan dere si hva dere legger i begrepet tilpasset opplæring?
- b) Opplever dere at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelles i hvilken sammenhenger?
- c) I hvilken grad opplever dere at skolen har en konkret forståelse av begrepet? Hvordan merker dere det?
- d) Hvordan brukes og organiseres fellestid og/ eller den bundne tiden for å styrke dette arbeidet? Internt på avdelingen og på tvers av avdelingen.
- e) Hvordan deler dere erfaringer for å utviklet egen praksis og felles praksis i arbeidet med tilpasset opplæring?

2. TPO i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen

- a) Hva tenker dere om:
 1. Mål. Felles eller differensiert?
 2. Innhold. Hva vektlegges når innholdet planlegges
 3. Arbeidsmetoder/læringsaktivitet. Variasjon, grupper, enetimer etc
 4. Rammefaktorer (indre)
 5. Deltaker forutsetninger. Hvordan kartlegger dere? Hvem står for kartleggingen? Hvordan brukes resultatene?
 6. Vurdering (som redskap, ulike former, bevist bruk av vurderingsformer)
- b) Individuell undervisning versus – undervisning i klassen

3. Elever som har spesialundervisning (enkeltvedtak, sakkyndig vurdering)

- a) Hvilke arbeidsrutiner har dere når det gjelder elever som har fått sakkyndig vurdering?
- b) Hvilke nytteverdi har disse rutinene? Mangler?
- c) Hvordan bruker dere den sakkyndige vurderingen?
- d) Elevforutsetninger. Hva sier den sakkyndige vurderingen om årsak til manglende opplæring?
- e) Hvem underviser disse eleven?
- f) Didaktiske relasjonsmodellen. Hva vektlegges når dere planlegger undervisningen for disse/denne eleven?
- g) Hvilke utfordringer ser dere som lærere i forhold til tilpasset opplæring og denne elevgruppen?
- h) Hvilke dilemmasituasjoner ser du kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring på et generelt grunnlag?

Helt til slutt:

Er det noe dere synes er viktig informasjon, men som jeg ikke har tatt med?

Vedlegg 3: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Sven Nilsen
Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 23.09.2015

Vår ref: 44718 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44718	<i>Hvordan praktiseres elevers rettigheter til tilpasset opplæring og spesialundervisning i den ordinære grunnskolen for voksne</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sven Nilsen</i>
Student	<i>Cecilie Ødesneltvedt</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no