



Høgskolen i Telemark

Avdeling for helse- og sosialfag

Når intensjon møter virkelighet

Tilpasset opplæring i teori og praksis.

En intervju-undersøkelse blant lærere i grunnskolen

Veronica Aas Steinsholt

Våren 2011.

MASTEROPPGAVE

Master i flerkulturelt forebyggende arbeid blant barn og unge

SAMMENDRAG

Tittel

Når intensjon møter virkelighet.

Tilpasset opplæring i teori og praksis. En intervju-undersøkelse blant lærere.

Bakgrunn for valg av tema

Tilpasset opplæring er et begrep som kan defineres på ulike måter. Formålet med denne oppgaven har vært å få en forståelse av hva som skjer når intensjonen med tilpasset opplæring møter virkeligheten i skolen. Her har jeg vært opptatt å få frem hvordan lærere forstår tilpasset opplæring og hvordan de opplever å arbeide og legge til rette undervisningen, slik at alle elever kan vise mestring og forståelse av skolefagene. Intensjonen med tilpasset opplæring er bl.a. å forebygge sosial ulikhet og reelt inkludere en mangfoldig elevgruppe. Min interesse for tematikken er knyttet til å få et klarere bilde av et av de bærende prinsippene i skolen og hvordan prinsippet gjenspeiles i skolehverdagen.

Problemstillinger og utvalg

Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan kan prinsippet om tilpasset opplæring forstås og realiseres?

Jeg vil belyse den overordnede problemstillingen med tre underproblemstillinger.

- *Hva innebærer tilpasset opplæring?*
- *Hvordan forstår lærere tilpasset opplæring?*
- *Hvordan forsøker lærere å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolehverdagen?*

Metode

Metoden jeg har brukt er en kvalitativ tilnærming. Jeg har intervjuet fem enkelt- personer som er yrkesaktive lærere og en gruppe bestående av fire lærere. Det er utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med enkeltspørsmål. Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom meg som forsker og informantene. På forhånd har jeg laget en intervjuguide, en plan, for

hvilke spørsmål jeg ønsker å stille informantene. Spørsmålene fra intervjuguiden bidrar til at informantene kommer med sine opplevelser og erfaringer. Strukturen i spørsmålene skaper en rekkefølge som gir mening i forhold til problemstillingene mine.

Funnene er presentert og drøftet under analysekategoriene: ”Den profesjonelle lærer”, ”Lærernes forståelse av tilpasset opplæring”, ”Lærernes arbeid med tilpasset opplæring”, ”Lærernes utfordringer med tilpasset opplæring” og ”Møte mellom intensjon og virkelighet”.

Resultater

De fleste av informantene ser på tilpasset opplæring som et begrep det er vanskelig å forstå og definere. De forteller at de gjør så godt de kan i hverdagen med å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for elevene, og at de bruker mye tid på det.

Ut ifra analysekategoriene ser jeg flere likhetstrekk mellom informantene. Informantene forteller om den profesjonelle lærer som en tydelig klasseleder, som ser elevene og legger undervisningen til rette for dem. De er opptatt av å få frem det beste i elevene, men nevner ikke tilpasset opplæring som begrep når de snakker om den profesjonelle lærer og om klasseledelse. Lærerne oppfatter tilpasset opplæring som et viktig prinsipp, men synes samtidig at arbeidet med tilpasset opplæring er vanskelig, fordi begrepet er vagt og fordi det ikke gir dem noen klare retningslinjer for praksis. Dette gjør at informantene står forholdsvis fritt til å tilpasse undervisningen, men på en annen side overlates det også til den enkelte å finne måter å realisere prinsippet på. Det opplever lærerne som krevende.

Samtlige av informantene beskriver tilpasset opplæring som en viktig del av undervisningen. De forsøker å tilpasse undervisningen med å differensiere oppgaver, dele elevene i grupper fordi de er opptatt av at elevene lærer på forskjellige måter. De understreker også at tilpasset opplæring byr på store utfordringer i hverdagen. Informantene forteller om en hverdag som er variert og allsidig, men som også er preget av et stort tidspress, en følelse av å stadig henge etter. Informantenes arbeid med tilpasset opplæring blir lite anerkjent og frustrasjonen over å få lite tilbakemeldinger på jobben de gjør er stor blant informantene. Kort oppsummert er det slik at lærerne i min studie anerkjenner tilpasset opplæring som et viktig prinsipp, men de synes det er vanskelig å omsette til praksis. De erfaringene informantene forteller om kan tyde på at de opplever at det er et stort gap mellom intensjonen og virkeligheten i skolen når det gjelder tilpasset opplæring.

Forord

Nysgjerrighet og interesse for læreres pedagogiske yrkesutøvelse, og hvordan de møter den enkelte elev har ligget til grunne for valget av tema. Jeg har fordypet meg i aktuell litteratur, fått innsikt i hvordan lærere forstår tilpasset opplæring, og hvordan de arbeider i forhold til det. Det har vært både spennende, frustrerende og selvutviklende å skrive en masteroppgave om tilpasset opplæring. Arbeidet med masteroppgaven har samtidig gitt meg mulighet til en ny forståelse av teori og forskning, som blir nyttig videre i arbeidslivet.

Det er mange som skal ha sin takk for at denne masteroppgaven ble til. Jeg ønsker først og fremst å takke informantene som stilte opp på intervjuene, i tillegg til informanten som stilte opp på prøveintervjuet. Å få et blikk inn i deres fortellinger om hva som skjer når intensjonen om tilpasset opplæring møter virkeligheten i skolen har vært spennende. Takk til de lærerne som tok seg tid til å fortelle om sine egne opplevelser med tilpasset opplæring, i en ellers så travel skolehverdag.

Jeg vil også takke mine arbeidssjefer Hege Røsaker og Nancy Petersen, som har tilrettelagt for at jeg fikk en "fleksibel" arbeidstid, og som har vært forståelsesfulle for at masteroppgaven har vært min første og største prioritering dette året. En stor takk skal dere ha. En takk rettes også til min avdeling og gode kollegaer, som har vært forståelsesfulle når det gjelder mitt fravær. Tusen takk.

Videre vil jeg selvfølgelig takke min strukturerte, kunnskapsrike og profesjonelle veileder Hilde Larsen Damsgaard. Takk for din gode personlighet, positivitet, støtte, kloke og konstruktive tilbakemeldinger igjennom arbeidet med masteroppgaven. Dine kloke ord og tanker har vært til stor hjelp og inspirasjon, og noe som jeg også vil ta med meg videre på min vei.

En takk rettes også til mine foreldre som har stått ved min side, og støttet meg igjennom hele prosessen. Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer Svein Olav. Takk for at du er så forståelsesfull, tålmodig, snill og ikke minst flink til å lage mat! En glad og mett student kan klare det meste! Tusen takk.

Larvik/ Porsgrunn, våren 2011

Veronica Aas Steinsholt

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| FORORD | 5 |
| | |
| 1 INNLEDNING | 9 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA | 10 |
| 1.1.1 Formålet med oppgaven | 10 |
| 1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING | 11 |
| 1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING | 12 |
| | |
| 2 INTENSJONEN MED TILPASSET OPPLÆRING | 13 |
| 2.1 HVA INNEBÆRER TILPASSET OPPLÆRING? | 13 |
| 2.1.1 Tilpasset opplæring individuelt og i et fellesskap | 14 |
| 2.1.2 Tilpasset opplæring - et felles anliggende | 16 |
| 2.1.3 En smal og bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring | 17 |
| 2.1.4 Differensiering | 18 |
| 2.2 GRUNNLAGET FOR TILPASSET OPPLÆRING | 20 |
| 2.2.1 Frem mot en skole for alle | 20 |
| 2.2.2 Tilpasset opplæring i læreplanen | 21 |
| 2.3 INTENSJONEN OM SOSIAL UTJEVNING | 23 |
| 2.3.1 Inkludering | 24 |
| 2.3.2 Sosial utjevning | 25 |
| 2.4 OPPSUMMERING | 27 |
| | |
| 3 LÆRERROLLEN | 29 |
| 3.1 DEN PROFESJONELLE LÆRER | 29 |
| 3.2 KLASSELEDELSE | 30 |
| 3.3 MAKT OG ANSVAR | 32 |
| 3.4 DEN KREVENDE LÆRERROLLEN | 35 |
| 3.4.1 Bakkebyråkratene | 35 |
| 3.4.2 Tid | 37 |
| | |
| 4 METODE | 40 |
| 4.1 VALG AV METODE | 40 |
| 4.2 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT | 41 |
| 4.2.1 Fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv | 42 |
| 4.3 VITENSKAPELIG REDELIGHET | 43 |
| 4.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU | 45 |
| 4.4.1 Tematisering | 45 |
| 4.4.2 Planlegging | 46 |
| 4.4.3 Intervju | 46 |
| 4.4.4 Transkribering | 47 |
| 4.4.5 Analysering | 47 |
| 4.4.6 Verifisering | 48 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.4.7 | Rapportering..... | 48 |
| 4.5 | INTERVJUUNDERSØKELSEN..... | 49 |
| 4.5.1 | Tilgang til feltet og utvalg av informanter..... | 49 |
| 4.5.2 | Fokusgruppeintervju - et vanskelig valg!..... | 50 |
| 4.5.3 | Gjennomføring av intervjuene..... | 50 |
| 4.6 | ETISKE HENSYN..... | 51 |
| 4.6.1 | Samtykke og anonymisering..... | 51 |
| 4.7 | BETRAKTNINGER KNYTTET TIL EGEN UNDERSØKELSE..... | 52 |
| 5 | PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN..... | 54 |
| 5.1 | DEN PROFESJONELLE LÆRER..... | 54 |
| 5.1.1 | En sammensatt profesjonalitet..... | 54 |
| 5.1.2 | Klasseledelse..... | 57 |
| 5.2 | LÆRERNES FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING..... | 60 |
| 5.2.1 | Sosialt og faglig viktig..... | 63 |
| 5.2.2 | Sosial utjevning..... | 65 |
| 5.3 | LÆRERENS ARBEID MED TILPASSET OPPLÆRING..... | 70 |
| 5.3.1 | Variasjon i arbeidsformer..... | 70 |
| 5.3.2 | Nivådeling og bruk av arbeidsplan..... | 74 |
| 5.3.3 | Samarbeid med foresatte..... | 77 |
| 5.4 | LÆRERNES UTFORDRINGER MED TILPASSET OPPLÆRING..... | 79 |
| 5.4.1 | Store klasser..... | 79 |
| 5.4.2 | Å ta vare på de flinkeste..... | 80 |
| 5.4.3 | Få ressurser..... | 82 |
| 5.4.4 | Få tilbakemeldinger..... | 84 |
| 5.4.5 | Samarbeid..... | 86 |
| 5.4.6 | Tidsbruk..... | 87 |
| 5.5 | MØTE MELLOM INTENSJON OG VIRKELIGHET..... | 91 |
| 5.5.1 | Gapet mellom intensjon og virkelighet..... | 92 |
| 5.5.2 | Forpliktelse til å ivareta kravet om tilpasset opplæring..... | 94 |
| 6 | AVSLUTTNING..... | 97 |
| 7 | LITTERATURLISTE..... | 99 |
| 8 | VEDLEGG..... | 105 |

1 INNLEDNING

Lærere møter stadig nye krav, reformer og læreplaner. Pålagte endringer som man kanskje ikke rekker å se gjennomført før en ny endring er på gang, kan gjøre at mange lærere blir skeptiske mot forandring i skolen. I en presset arbeidshverdag kan det også være forståelig å avvise sentrale prinsipper som gjelder i skolen. Dette handler ikke nødvendigvis om at man er mot prinsippene, men at man ikke klarer å følge dem (Damsgaard, 2010). Tilpasset opplæring kan ses på som et slikt prinsipp. Dette har vært et overordnet perspektiv i den norske skole fra 1970-tallet, men hva betyr det egentlig? Hvordan omsettes det til praksis?

Dagens skole skal være en skole som inkluderer alle. I denne skolen inngår tilpasset opplæring som et bærende prinsipp. Intensjonen er at elevene skal få en undervisning som tar hensyn til deres forutsetninger og bidrar til at de lærer og mestrer. Elevene har rett til tilrettelegging av undervisning, ut fra sine forutsetninger både faglig og når det gjelder arbeidsformer og vurdering (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Tilrettelegging for elevenes læring er et ledd i å skape en skole der alle elever skal være inkludert.

Det har blitt skrevet mye om tilpasset opplæring som en politisk intensjon, og mange har bidratt til større forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Kari Bachmann og Peder Haugs forskningsrapport (2006) viser at behovet fremdeles er til stedet for å diskutere og belyse tilpasset opplæring. Det kommer frem i rapporten at selv om intensjonen om tilpasset opplæring er godt dokumentert, får lærere lite konkret hjelp av læreplaner, styringsdokumenter og faglitteratur, når det gjelder hvordan de skal realisere tilpasset opplæring i praksis. Dette kan føre til at det blir en usikkerhet blant lærere med hensyn til hvordan begrepet tilpasset opplæring skal forstås. Når selve begrepet er uklart, blir det heller ikke lett å forholde seg til det i praksis.

Kjell Skogen og Jorun Buli-Holmberg (2002) hevder at tilpasset opplæring er en stor utfordring for personalet i skolen. Hva er det som gjør tilpasset opplæring så vanskelig? Hva er det som gjør at kompetente og erfarne lærere sliter med å innfri elevenes rettigheter? Hva skjer når intensjonen om tilpasset opplæring møter virkeligheten i skolen?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lærere vil uansett hvilken skole de jobber på møte et mangfold av elever. Det vil være store individuelle forskjeller mht. hvilke behov elevene har både faglig, men også sosialt. Den ordinære undervisningen har hatt problemer med å møte mangfoldet blant elevene (Bachmann & Haug, 2006). Det kan være vanskelig å forholde seg til og legge konkret innhold i tilpasset opplæring. Jeg ønsket derfor å få et bilde av hvordan lærere forstår begrepet og hvilke føringer det legger for deres praksis. Lærernes egne erfaringer er viktige som grunnlag for en mer nyansert forståelse av forholdet mellom teori og praksis, eller intensjon og virkelighet i skolen.

I studiet Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge er søkelyset rettet mot skolen som forebyggingsarena. En inkluderende skole med reelt rom for ulike elever og en tilrettelegging som tar hensyn til mangfoldet blant elevene, kan bidra til å jevne ut forskjeller og skape økt mestring. Men hva når det ikke fungerer? Når skolen beveger seg fra å fungere som en beskyttelse til å bli en form for risiko, når retten til skolegang blir en tung plikt? Det store frafallet i videregående skole knyttets bl.a. til elevens faglige prestasjoner i grunnskolen (Markussen, 2009). Det å ikke mestre skolefagene, kan m.a.o. bidra til at elever ikke fullfører videregående skole. Dette understreker betydningen av å fastholde retten til tilpasset opplæring, og gjør at økt kunnskap om temaet er relevant og interessant.

Jeg er utdannet førskolelærer, men reflekterer stadig over hvordan elever skal oppnå vekst i skolen, og at den profesjonelle lærer må vise interesse for elevene, dette har vekket min nysgjerrighet omkring tilpasset opplæring. Samtidig er jeg interessert i forholdet mellom intensjon og virkelighet, og hvordan et mulig gap mellom disse dimensjonene oppleves og håndteres i skolen. Dette er bakgrunnen for mitt valg av tema for masteroppgaven.

1.1.1 Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven er todelt.

- 1). Å få innsikt i grunnlaget for tilpasset opplæring som et bærende prinsipp i skolen.
- 2). Å synliggjøre lærernes oppfatning av tilpasset opplæring og deres arbeid med å tilpasse opplæring i praksis.

Ut i fra hvordan lærerne uttrykker seg om tilpasset opplæring tror jeg at man bedre kan forstå hvordan de jobber, og hvilke utfordringer de møter, når de skal realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Dette kan øke forståelsen av hva som skjer når intensjonen om tilpasset opplæring møter virkeligheten i skolen. I denne sammenheng er lærernes egne stemmer viktige.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Å se tilpasset opplæring fra en intensjonsside og en virkelighetsside er knutepunktet i oppgaven, dermed har oppgaven følgende tittel.

Når intensjon møter virkelighet. Tilpasset opplæring i teori og praksis.

En intervju-undersøkelse blant lærere.

Ut i fra tittelen har jeg utarbeidet en problemstilling, som har tre underproblemstillinger. Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan kan prinsippet om tilpasset opplæring forstås og realiseres?

Jeg vil belyse den overordnede problemstillingen med tre underproblemstillinger.

- *Hva innebærer tilpasset opplæring?*
- *Hvordan forstår lærere tilpasset opplæring?*
- *Hvordan forsøker lærere å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolehverdagen?*

Problemstillingen vil bli belyst ut i fra teorien, som et utgangspunkt for intensjonen. Videre vil den bli belyst gjennom et utvalg av lærere i grunnskolen, som forteller om hvordan de forstår og realiserer tilpasset opplæring i skolehverdagen.

Siden tilpasset opplæring skal være det alminnelige og kontinuerlige for alle barn, er det viktig å understreke at tilpasset opplæring ikke er det samme som spesialundervisning. Spesialundervisning er tilpasset opplæring av elever som har fått en sakkyndig vurdering som tilsier at de trenger spesielle tiltak (Bjørnsrud, 2009). At opplæringen skal være tilpasset, betyr at alle barn skal undervises fra egne forutsetninger.

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg har valgt å belyse underproblemstillingene i ulike kapitler. Kapittel 2 og 3 utgjør teoretisk referanseramme. Den første problemstillingen forsøkes besvart i kapittel 2, hvor jeg ser på intensjonen om tilpasset opplæring. Gjennom en presentasjon av den sammensatte lærerrollen forsøker jeg å skape et grunnlag for en nyansert forståelse av tilpasset opplæring i praksis. Dette belyses i kapittel 3. Dette er et viktig bakteppe for å forstå lærernes arbeid med tilpasset opplæring og de utfordringene dette arbeidet byr på.

Begrunnelsen for det er at det er vesentlig å ha et blikk av intensjonen med tilpasset opplæring og grunnlaget for prinsippet før lærernes forståelse og arbeid med tilpasset opplæring blir presentert i kapittel 5. Temaet mitt er knyttet til et ønske om innsikt i tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipper i skolen og samtidig et behov for å få frem kompleksiteten i dagens lærerrolle. En slik forståelse er slik jeg ser det, nødvendig for bedre å belyse forholdet mellom skolens intensjoner og tilpasset opplæring i skolehverdagen. Det er ulike faktorer som påvirker forholdet mellom intensjon og virkelighet

Jeg har valgt å lage et omfattende metodekapittel. Grunnlaget for dette er et ønske om å gi innsyn og sikre at kravene om transparens og intersubjektivitet i størst mulig grad ivaretas. Samtidig ønsker jeg å sette egen studie inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Derfor gir jeg, i kapittel 4, en forklaring på de metodevalgene som ligger til grunn for min oppgave. Her viser jeg også til hvordan jeg har behandlet utvalg, analyse, vitenskapelige krav og etikk, samt en begrunnelse for mine metodiske valg. I tillegg inneholder kapittel 4 mitt arbeid systematisk presentert med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) 7 stadier.

I kapittel 5 vil hovedfunnene bli presentert og drøftet. Presentasjonen og drøftingen vil skje ut fra tidligere nevnt teoretisk referanseramme og kategorier.

Kapittel 6 inneholder avslutning. Her vil jeg oppsummere og trekke frem hovedfunn.

2 INTENSJONEN MED TILPASSET OPPLÆRING

I dette kapitlet er søkelyset rettet mot hvordan tilpasset opplæring kan forstås, hva som er grunnlaget for tilpasset opplæring og hvordan prinsippet fremkommer i lærerplanene. Dette kapitlet søker å belyse den første underproblemstillingen; hva innebærer tilpasset opplæring?

2.1 Hva innebærer tilpasset opplæring?

Utviklingen av fellesskolen har fått som konsekvens at elever har blitt samlet på tvers av ulikheter i bosted, sosial og etnisk bakgrunn, kjønn, religion og funksjonsdyktighet. Denne utviklingen har gjort at skolen får et stadig større mangfold å forholde seg til. Skolen skal samle alle, og den må også ta hensyn til at elevene er forskjellige og lærer på forskjellige måter (Holmberg & Nilsen, 2010). Skolen skal derfor ut i fra sine intensjoner forene hensyn til fellesskapet og enkeltelever. Det vil si at læringsmiljøet skal imøtekomme elevenes ulike forutsetninger og behov innenfor rammen av klassens fellesskap.

Grete Dalhaug Berg og Kari Nes (2010) ser på tilpasset opplæring som en bærende ideologi igjennom et demokratisk perspektiv, et instrumentelt perspektiv og et terapeutisk perspektiv.

Det demokratiske perspektiv innebærer at alle elever skal ha like muligheter til en opplæring som de forstår og føler mestring med, derfor skal undervisningen tilpasses til elevgruppene og den enkelte elev. Det instrumentelle perspektivet betyr at alle elever bør få en konkret og individuell tilpasning som kan gi elevene bedre resultater og mer kompetanse. Det terapeutiske perspektiv vektlegger at tilpasset opplæring skal gi elevene mestringsfølelse og selvtillitt.

Disse bærende ideologiene peker på hvor viktig det er å se alle elevene. Vi må se hvor det stopper opp hos elevene og få en forståelse av hvor problemet ligger i en konkret faglig sammenheng. Vi må se hvorfor elevene har stoppet opp, og hvordan de kan komme seg videre.

Prinsippet om tilpasset opplæring kommer frem i opplæringsloven: "Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven" (Opplæringsloven § 1-2). Det innebærer at elever med lærevansker og elever som mestrer skolen godt skal få en tilpasset opplæring som kan gi mulighet til utvikling.

Tilpasset opplæring innebærer variasjon i lærestoffer, arbeidsmåter, organisering og intensitet i undervisningen. Det betyr at tilpasset opplæring ikke er én bestemt måte å undervise på, men er å

forstå som en variasjon i undervisningen, slik at alle elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med de andre elevene (Bjørnsrud, 2009). Olga Dysthe (2001) hevder at en slik forståelse av læring er en sosiokulturell forståelse, hvor elever ikke bare lærer med hodet, men i samhandling med andre, tilknyttet en kjede av situasjoner og sammenhenger. Samtidig skal det tas hensyn til at elever har ulike forutsetninger for å lære, og at elever lærer i ulikt tempo. Variasjon er følgelig nødvendig for å kunne møte elevene på mangfoldige måter. Elevene skal også møte utfordringer som er tilrettelagt for hver elev, utfordringer de kan strekke seg mot og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre (Damsgaard, 2007; Holmberg & Nilsen, 2010).

2.1.1 Tilpasset opplæring individuelt og i et fellesskap

Siden tilpasset opplæring i utgangspunktet er et politisk skapt begrep ligger det i sakens natur at begrepet har uklarheter og ulike fortolkninger. Derfor kan det være vanskelig å finne en fullgod definisjon på hva tilpasset opplæring er. Sylvi Stenersen Hovdenakk og Ola Erstad (2010) omtaler begrepet tilpasset opplæring som en tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger skal kunne lære. Skolen skal gi elevene mulighet til å utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. De mener at motivasjon, vanskegrad, skolekultur, lærerforutsetninger, undervisning og samspill kan være avgjørende for kvaliteten på den tilpassete opplæringen. Det er derfor nødvendig å se på ulike sider ved prinsippet.

Hallvard Håstein og Sidsel Werner definerer tilpasset opplæring slik (Håstein & Werner, 2003 s.53):

Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Håstein og Werners definisjonen fanger opp to sider ved tilpasset opplæring. De forstår tilpasset opplæring som; hva skolen gjør, og hva elevene kan oppnå som resultat av skolens innsats. Her betraktes elevenes mulighet for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial som et like vesentlig kjennetegn som at tilpasset opplæring skal skje i fellesskap.

I Kunnskapsløftet (LK) beskrives tilpasset opplæring som et grunnleggende element i fellesskolen. I stortingsmelding nr. 31, *Læring i skolen* kommer det frem at tilpasset opplæring skal være et virkemiddel. Dette fører til at tilpasset opplæring skal legge til rette for alle elever, uansett evner og forutsetninger de har for å lære. Slik beskrives det videre (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 74):

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammer av fellesskapet, i klasser eller grupper, på en måte som er håndterlig for lærere og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.

Ut i fra K06 kan vi forstå tilpasset opplæring som et virkemiddel, der hensikten er å legge til rette for at alle elever skal få utnyttet sitt potensial for læring. Thomas Nordahl hevder at vi også må se tilpasset opplæring som en mulighet til å tilrettelegge det totale læringsmiljøet. Innenfor læringsmiljøet skal tilpasset opplæring føre til en læring og utvikling for den enkelte elev og i fellesskap med andre elever. Derfor må lærere utvikle et læringsfellesskap hvor elevene kan lære gjennom samhandling og hvor de bidrar til hverandres læring. Innenfor disse rammene skal også den enkelte ivaretas (Nordahl, 2005).

Dette er Ray Svanberg og Hans Petter Wille (2010) også opptatt av. De hevder at opplæringslovens beskrivelse av tilpasset opplæring, slik det allerede er nevnt i kapittel 2.1, kan føre til en forståelse av at hver elev skal ha sitt eget undervisningsopplegg, som er individuelt tilrettelagt. Det er et eksempel på det som kalles en smal forståelse av tilpasset opplæring, som vi skal komme inn på i kapittel 2.1.3. Tilpasset opplæring handler ikke bare om hvordan den enkelte lærer skal arbeide med den enkelte elevs læring. Det er en forpliktelse for hele skolen og de aktørene som til en hver tid befinner seg i skolen og handler også om læring i klassen som fellesskap (Svanberg & Wille, 2010). Det blir følgelig viktig for skolen å finne en balansegang mellom fellesstoff og individuelle opplegg som imøtekommer alle elever og som gir mulighet til tilpasset deltakelse innenfor klassens rammer.

En annen sentral side av tilpasset opplæring er at elevene involveres. Ut fra den enkelte elevs ståsted er det viktig at eleven får være med å sette egne mål og være med på å vurdere eget arbeid i forhold til måloppnåelse (Dale, Wærness, & Lindvig, 2005). Det vil si at eleven er aktiv

i sin egen læringsprosess, og er med på å påvirke sin egen arbeidssituasjon på skolen. En slik individuell tilpasset opplæring forutsetter en tett oppfølging av læreren, slik at læreren ser elevenes individuelle arbeidsprosesser i lys av deres egne forutsetninger og klassen som arbeidsfellesskap. Størst grad av elevdeltakelse kan oppnås når elever møter oppgaver og utfordringer som de kan løse sammen med klassen, og oppgaver som er spesielt tilpasset for dem. Alle elever skal ha mulighet for å bidra, og ha nytte av det fellesskapet gjør. Økt elevdeltakelse kan være motiverende i seg selv, og et godt utgangspunkt for å imøtekomme intensjonen om tilpasset opplæring. Det er også tydelige tilbakemeldinger på elevenes arbeider.

2.1.2 Tilpasset opplæring - et felles anliggende

Flere ser, som jeg allerede har vært inne på, tilpasset opplæring som et begrep som bør oppfattes som mer enn et forsøk på individuell tilrettelegging for den enkelte elev. Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik hevder at tilpasset opplæring må ses som en kvalitet ved skolens virksomhet. Det betyr at tilpasset opplæring må følgelig være på alle nivåer, og for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En slik forståelse innebærer at tilpasset opplæring ses som en måte å utvikle en god skole på.

Roald Jensen hevder i likhet med Skaalvik og Skaalvik at tilpasset opplæring er en forpliktelse for hele skolen og de aktørene som til en hver tid befinner seg på skolen. Videre påstår Jensen at "Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidra til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap" (Jensen 2007. s. 15). Ut i fra Jensens sitat kan det tyde på at det er et kollektivt anliggende som medfører at ingen aktører kan unnlate å ta ansvar for å utvikle tilpasset opplæring. Elevene skal lære, de skal utvikle sine evner og kvalifiseres til å delta i fellesskapet. Tilpasset opplæring beskrives som både overordnet prinsipp og et grunnleggende element og er en kvalitet som skal prege både skolens virksomhet og elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det forutsetter at ansvaret for tilpasset opplæring må plasseres på skolen, ikke bare på den enkelte lærer. Lærerens oppgave er å utvikle et læringsmiljø som bidrar til at elevene kommer videre i sin egen utvikling. Men Nordahl hevder at man i tillegg må se på tilpasning på gruppenivå og skolenivå, fordi både elevgruppen og den totale skolekonteksten også utgjør læringsmiljøet gjennom skolens ledelse, kultur, struktur og samhandling med omgivelsene (Nordahl, 2005).

2.1.3 En smal og bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) ser på tilpasset opplæring ut i fra en smal og bred forståelse. Der den smale forståelsen av tilpasset opplæring er rettet mot individuell tilpasning. Er den brede forståelsen er rettet mot hele skolen og dens virksomhet. Ut i fra Bachmann og Haugs smale og brede forståelse av tilpasset opplæring og Nordahls (2005) rapport av et skoleutviklingsprosjekt, LP-modellen, vill jeg kort gi en oversikt over en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring.

| | |
|---|--|
| <p>En smal forståelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivådifferensiering - Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset mot eleven. - Individuell opplæring, med individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, mappevurdering - Fokus på elevenes egen motivasjon - Vektlegging av individet framfor fellesskapet. | <p>En bred forståelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. - Hvis eleven har problemer i skolen settes det inn i en kontekstuell sammenheng. Fokuset rettes mot læringsmiljøet - Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever - Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur - Fokus på både indre og ytre motivasjon. - Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen |
|---|--|

(Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2005).

Ser vi på den smale forståelse av begrepet tilpasset opplæring, kan vi se at en slik forståelse som oftest er knyttet opp mot konkrete tiltak og metodebruk i opplæringen. Den smale forståelsen rettes mot enkeltelever, med et mål om å gi en god tilpasset opplæring. Her er fokuset på individet. Den er praksisrettet, samtidig som den enkelt kan registreres og vurderes. Den går altså mer på pragmatisk handling, og omtales i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse (Bachmann & Haug, 2006). Det kan være læringsstiler og andre former for differensiering. Jeg kommer nærmere inn på ulike former for differensiering i kapittel 2.1.4.

En slik smal forståelse av tilpasset opplæring vil medføre at lærere vil være opptatt av hvordan de skal tilrettelegge for at den enkelte elev skal lære mest mulig gjennom individuell tilpasning

av for eksempel lærestoff, arbeidsmåte, progresjon og vanskegrad. Dette kan, slik jeg allerede har vært inne på, føre til at lærere tolker tilpasset opplæring som at elevene skal ha hvert sitt undervisningsopplegg som er tilrettelagt. Forstått slik kan tilpasset opplæring bli både belastende og krevende for en lærer.

Den brede forståelsen av tilpasset opplæring er mer en ideologi og skal sette preg på skolens virksomhet. Den brede forståelsen har som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Man ser elevgruppen som en helhet og isolerer ikke elever hver for seg. En bred forståelse kan være et satsningsområde, der hele skolen som system arbeider helhetlig for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen vil da vektlegge fellesskapet og ha fokus på læringsmiljøets betydning for elevens læringsutbytte, hvor både faglig og sosial inkludering er viktig (Bachmann & Haug, 2006).

Tilpasset opplæring dreier seg om at alle elevene skal ha utbytte av å være i skolen og at elevenes læring skal skje, må skolen også lykkes med å skape trivsel, fellesskap og utvikling hos elevene. Opplæring er både kulturelt og sosialt betinget og foregår i en samhandling mellom elev og elev, lærer og elev.

2.1.4 Differensiering

Dale og Wærness viser til at undervisningens mål er å fremme støtte til hver enkelt elev optimalt, å hjelpe enhver elev frem til størst mulig grad av selvvirksomhet og selvstendighet, samt forbedre elevens kontakt/ og samarbeidsevne. For å få til dette må undervisningen planlegges og gjennomføres ut i fra prinsippet om differensiering. De hevder at hvis hele klassen skal kunne få et best mulig tilbud som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger, er det ikke tilstrekkelig å bare differensiere med utgangspunkt i fag, kurs og studieretninger. Elevene har ulike forutsetninger for å nå målene i læreplanen. Dale og Wærness ser på differensiering slik (Dale & Wærness, 2003, s. 22):

Opplæringen bør være fleksibelt lagt opp, med mulighet for andre former for differensiering i forhold til både tempo, organisering, metodikk og læremidler, og markerer fleksibel bruk av læretimer, fleksible klasse- og gruppestørrelser og bruk av IKT i den individuelle tilpasningen, samt koblinger mellom teori og praksis.

Differensiering kan være en god måte å tilpasse undervisningen for den enkelte på. Reidar Myhre har kategorisert differensiering i; organisatorisk differensiering, pedagogisk differensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering.

Med organisatorisk differensiering legges opplæringen til rette etter elevenes forutsetninger og behov. For å legge oppgavene til rette for elevene, blir de delt inn i grupper etter årstrinn.

Med pedagogisk differensiering lar lærerne elevene få jobbe med ulike oppgaver innenfor klassen ramme. Kvalitativ differensiering innebærer at elevene får velge emner ut fra sin forståelse og interesser. Kvantitative differensieringsmåter omhandler lærestoffets vanskegrad, mengde og tempo (Myhre, 2001).

Hilde Larsen Damsgaard hevder at kvantitativ differensiering sjelden er tilfredsstillende. Elever som jobber fort og behersker fagstoffet trenger ikke påfyll av oppgaver av samme slag. En del repetisjon kan selvfølgelig bidra at ting virkelig sitter, men hovedstrategien er ofte demotiverende og dårlig bruk av elevens ressurser (Damsgaard, 2007).

Ut fra Damsgaard kan det forstås som at elever som behersker fagstoffet trenger en kvalitativ differensiering. Det innebærer at de bør få andre typer oppgaver som krever en annen kunnskap og et annet refleksjonsnivå. I stedet for å reproducere det de allerede kan, bør lærerne oppfordre og gi rom for at elevene kan vurdere å diskutere fagstoffet. På denne måten hevder Damsgaard (2007) at elevene lærer å se en type informasjon i forhold til annen informasjon og reflektere over mulige sammenhenger. Her kan elevene bruke de fakta som de har tilegnet seg til å analysere og drøfte.

Hvis man utelukkende differensierer ved hjelp av mengde, kan det føre til at flinke elever setter ned tempoet for å unngå å gjøre mer av de samme oppgavene. De elevene som har vansker med å lære seg nytt fagstoff, er ofte avhengig av mer konkrete oppgaver (Damsgaard, 2007). For disse elevene er ikke reduksjon i mengden tilstrekkelig, hvis de ikke har forstått hvordan de skal forholde seg til oppgaven. Kanskje trenger de en kvalitativ tilrettelegging med konkrete hjelpemidler som letter læringen?

Ved tiltak som innebærer differensiering og individualisering ligger hovedvekten på skolens og lærernes rolle som organisator, vurderer og tilrettelegger. Differensiering er helt nødvendig for å utvikle alle elevers læringsmotivasjon. En udifferensiert klasseundervisning er en av de viktigste årsakene til at skoleundervisningen kan forspille mulighetene for læringsmotivasjon og interesse (Dale & Wærness, 2003).

2.2 Grunnlaget for tilpasset opplæring

Samfunnsutviklingen har bidratt til endringer og reformer i skoleverket. Dette har ført til omstillinger i skolen og gitt nye utfordringer til dem som arbeider i skolen. Realiseringen av tilpasset opplæring er et generelt oppdrag til skolen og dermed til pedagogikken i sin alminnelighet. Selv om tilpasset opplæring ikke er noe nytt, er *begrepet* tilpasset opplæring av en forholdsvis nyere dato.

2.2.1 Frem mot en skole for alle

Opprinnelig var skolen en institusjon der elever skulle lære kristendom, disiplin og samfunnets normer og regler for det moderne arbeidsliv og det moderne samfunn. Allerede i 1739 ble den første loven om en skole for alle vedtatt i Norge, og ved slutten av 1800-tallet ble tanken om "enhetsskolen"- "en skole for det hele folk" utviklet (Markussen, 2009). Begrepet "alle" har likevel vist seg å være et nokså tøyelig begrep. Enkelte grupper ble ekskludert av dette ordinære skolesystemet. Det var statens ansvar å sørge for skoletilbudet for elever med særskilte behov. I stor grad ble dette ansvaret ivaretatt gjennom drift av spesialskoler, hvor skolene var kategorisert i skoler for elever med lærevansker, blinde elever, døve elever, elever med atferdsvansker og skoler for elever med generelle lærevansker (Befring & Tangen, 2001). Men fortsatt falt elever som ikke passet inn i spesialskolene, men strevde med fagene i folkeskolen, utenfor. Det gjaldt elever som ikke hadde de funksjonelle hemninger som spesialskolene var bygget for, men som likevel hadde behov for tilrettelegging. Selv om de var en del av en "elevaktiv" skole, fikk disse elevene ingen ekstra hjelp, og ble sett på som evneveike og "dumme" (Befring & Tangen, 2001).

Parallellskolesystemet med ordinær skole og separate spesialskoler vedvarte lenge, før man på slutten av 1960-tallet begynte å jobbe med å slå sammen de to lovene, spesialskoleloven og grunnskoleloven som lå til grunn for dette systemet. Nye ideer om integrering og normalisering kom til Norge fra Danmark og Sverige. Integreringsbølgen og tankene om enhetsskolen og fellesskapet, førte til at Kirke- og undervisningskomiteen ga sterkt uttrykk for at en burde vurdere å integrere folkeskoleloven og spesialskoleloven. Det ble nedsatte en komité som skulle utarbeide nye forslag om spesialundervisning, den såkalte Blom-komiteen. Komiteen la grunnlaget for viktige endringer i skolen når spesialskoleloven ble opphevet. Dette førte til formaliseringen av en felles grunnskole for alle barn. Det ble laget nye retningslinjer som gikk ut

på at funksjonshemmede barn og barn med lærevansker skulle ha rett til opplæring i størst mulig grad innenfor den vanlige skolen. Konsekvensene var at kommunene nå ble ansvarlig for å gi alle elever en tilrettelagt opplæring (Befring & Tangen, 2001).

I kjølvannet av disse endringene kom *tolærersystemet*, som var et forsøk på å få i pose og sekk. Elever med lærevansker skulle være mest mulig til stede i klasserommet, men med egen lærer. Det var likevel ikke alltid noen sammenheng mellom det disse elevene holdt på med og det resten av klassen fikk undervisning i. Det ble videreutviklet en annen ordning, der de ekstra lærerne og de ekstra ressursene ble trukket inn i de generelle ressursene til klassens undervisning (Berg & Nes, 2010). Det generelle ressursgrunnlaget ble styrket, mens preget av spesialundervisning ble visket ut.

Slik begynte man å snakke om tilpasset opplæring, et nytt ideal som skulle tilrettelegge for alle elever, både de med lærevansker, de som trengte hjelp for å komme videre og de som trengte nye utfordringer. I stortingsmelding nr. 61 (1984-1985) ble det uttrykt at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring ble nå et overordnet begrepet som uttrykker et sentralt og helhetlig prinsipp som gjelder all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1984). Tilpasset opplæring skulle gjelde for alle elever, og skulle hovedsakelig skje innenfor klasserommet. Alle barn skulle heretter ha rett til å tilhøre det sosiale fellesskapet i den lokale skole, med en tilrettelagt undervisning (Berg & Nes, 2010).

Kort oppsummert kan man si at skolen har beveget seg fra å gi et segregert skoletilbud til elever med spesielle behov til å inkludere alle elever innenfor grunnskolen. Tilpasset opplæring er basert på en ideologi om at alle skal høre til i en skole for alle.

2.2.2 Tilpasset opplæring i læreplanen

M 87

Det var først i Mønsterplanen som kom i 1987, M87, at vi finner selve *begrepet* tilpasset opplæring for første gang formulert i en læreplan. Mønsterplanen får frem at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen (Kirke & undervisningsdepartementet, 1987 s.26-27):

Det lærestoffet elevene skal arbeide med, må velges og legges til rette med tanke på ulike forutsetninger som finnes i elevflokket. For å skape sammenheng i undervisningen, både i den enkelte klasse og i skolegangen som helhet, må lærerne samarbeide. Godt samarbeid er en viktig forutsetning for tilpasset opplæring.

Her kommer det frem at tilpasset opplæring tar utgangspunkt i mønsterplanens intensjoner når det gjelder lærestoff og arbeidsmåter. Med bakgrunn i disse intensjonene skal elevene kunne få den best mulige tilpassede undervisningen ut i fra sine egne behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring skapes igjennom lærersamarbeid, hvor lærerne skal tilrettelegge for tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Begrepet den inkluderende skolen ble ikke beskrevet i M87, men planen understreket skolens plikt til å hjelpe hver enkelt elev til å realisere sine muligheter, M87 får frem at differensieringstiltak burde ha den enkelte elev i fokus, enn grupper og kategorier av elever (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Differensiering og individualisering skulle fra nå av ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger. Lærerne skulle arbeide friere og følge overordnede prinsipper i stedet for detaljerte planer.

L 97

Tilpasset opplæring blir som gjennomgående prinsipp ført videre fra M87, til L 97, ny læreplan for den 10-årige grunnskolen. Samtidig kommer begrepet inkludering inn som et nytt begrep i L97. Inkludering skulle være en retningslinje for noe som gjaldt hele skolefellesskapet og skolens virksomhet. I L97 blir tilpasset opplæring omtalt som et virkemiddel for å nå idealet om en likeverdig skole ut i fra kriterier om mangfold, det vil si at tilpasningen skulle gi rom for individenes mangfold innenfor en inkluderende enhetsskole. Planen la også vekt på at alle elever skal få utfordringer som de kan strekke seg etter (Utdanning & Forskningsdepartementet, 1997). Undervisningen skal ikke bare tilpasses fag, men også den enkelte elevs utviklingsnivå og den sammensatte gruppen. Skolen skal gi en likeverdig og tilpasset opplæring til alle i et samordnet skolesystem bygd på det samme læreplanverket, og der alle elever i utgangspunktet følger det samme skoleløpet og møter de samme fagene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Haug (2006) hevder at arbeidet i skolen etter L 97 er preget av både kontinuitet og forandring. Nye aktivitetsorienterte arbeider er tatt i bruk særlig i småskolen, mens undervisningen i stor grad er lærerstyrt i de teoretiske fagene på ungdomstrinnet. Det viser seg også at for enkelte elevgrupper er kvaliteten på undervisningen ikke god nok. Haug konkluderer med at kravet om tilpasset opplæring slik det fremkommer i L 97 ikke er gjennomført i tilstrekkelig grad.

K 06

I august 2006 kom det en ny reform for skolen, Kunnskapsløftet (K06). Det markeres samtidig nye forventinger til skolen og til hva elevene skal prestere. Ikke ulikt de foregående planene omtales det også i Kunnskapsløftet at tilpasset og differensiert opplæring er et grunnlag for en

skole basert på likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Kompetanseutviklingen beskrives å måtte til for å styrke den tilpassede opplæringen.

Tilpasset opplæring beskrives som viktig og nødvendig både for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole, for å ivareta tidlig innsats og for å bidra til inkludering, som igjen skal bidra til sosial utjevning. Dermed kan alle elever stimuleres og støttes til å realisere sitt potensial for læring, uavhengig av den bakgrunn de har (Bjørnsrud, 2009).

I K06 omtales ikke tilpasset opplæring som et mål, men et prinsipp for elevenes læring og utvikling. Vi kan se på tilpasset opplæring som en form for undervisningsprinsipp, hvor undervisningen må tilpasses både når det gjelder faglig innhold, alderstrinn og utviklingsnivå.

Både i forarbeidene til lærerplanen og i selve kunnskapsløftet, slås det fast at læring forutsetter elevens aktive læringsarbeid. Det anbefales at lærerne arbeider med å bevisstgjøre elevene på læringsstrategier som gir godt læringsutbytte. Elevene skal ikke bare være aktiv i sin læringsvirksomhet, men også være bevisst på å beherske ulike læringsstrategier. Gode læringsstrategier er en forutsetning for læring (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Ingen av læreplanene trekker frem hvordan opplæringen skal tilpasses til den enkelte. I Kunnskapsløftet står det at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, men at skolene lokalt kan bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringen slik at hvert enkelt behov blir ivare tatt på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Marit Grøterud og Bjørg Moen påpeker at tilpasset opplæring i praksis endrer seg med lærerens pedagogiske grunnlagstenkning. Dette kan sees på som at ulike lærere benytter seg av en rekke forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen til hver elevs evner og forutsetninger (Grøterud & Moen, 2005). Dette kan være en konsekvens av at prinsippet ikke konkretiseres.

2.3 Intensjonen om sosial utjevning

Argumentasjonen for tilpasset opplæring er i stor grad basert på at det er til dels store og systematiske forskjeller mellom norske elever, når det gjelder prestasjon sett opp mot kjønn og sosial bakgrunn. Det vises også til en spredning mellom norske elever når det gjelder kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2003). Det er en

antakelse om at bedre tilpasset opplæring kan bidra til å utjevne disse spredningene. En skole for alle har som mandat å jevne ut sosiale forskjeller.

2.3.1 Inkludering

Ordet inkludering betyr å innebefatte og kommer opprinnelig fra latin. Inkluderingsprinsippet dreier seg om romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. Det gjelder blant annet relasjonene elevene i mellom. Et godt klassemiljø i forhold til ærlighet, åpenhet og generelt gode relasjoner er viktig for å inkludere alle elevene i en klasse. Det er viktig for elevene å føle seg trygge i forhold til det miljøet de er i, slik at de på best mulig måte føler seg som en del av fellesskapet (Befring & Tangen, 2001).

I dag snakker vi ikke om en integrerende skole, men en inkluderende skole. Integrering handlet om at skolene skulle finne en plass i fellesskapet også til de som skilte seg fra normalen, mens inkludering ikke tar utgangspunkt i normalitet, men i ulikhet og forskjellighet.

Normalitet og avvik er statistisk forankrede begrep som blant annet kan romme det faktum at barn og unge er svært forskjellig, og at forskjellighet er høyst vanlig. Forskjellighet og ulikhet er det som kjennetegner mennesker. Det vil si at avvikstenking ikke er egnet som utgangspunkt for hvordan inkluderingsprinsippet kan realiseres i skolen (Eriksen & Breivik, 2006).

Ut i fra Thomas Hylland Eriksen og Jan Kåre Breiviks syn på inkludering kan vi si at alle skal delta på sine egne premisser, og likevel ha utbytte av å delta i fellesskapet. Inkludering blir på denne måten et grunnleggende prinsipp, og ikke en konkret handling. Det er både en prosess og et mål, og stiller krav til enkeltpersoners evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er et krav som retter seg til skolen og til opplæringen. Prinsippet om inkludering er tydeliggjort i opplæringsloven § 1-1 og § 8-1 som bestemmer at alle barn har rett til opplæring i skolen. Prinsippet er også nedfelt i forskrift til opplæringsloven, og i K06 som beskriver et inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres.

Bachmann og Haug drøfter begrepet inkludering i relasjon til tilpasset opplæring. De oppsummerer inkluderingens sentrale trekk i fire punkter (Bachmann & Haug, 2006, s. 88-89):

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre.
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

Ut i fra Bachmann og Haugs drøfting av begrepet inkludering kan det forstås som at eleven skal ha like rettigheter, muligheter, og plikter til deltakelse i skolen. Med en slik forståelse av begrepet inkludering kan man se tilpasset opplæring og inkludering som samsvarende begreper som gjensidig forutsetter hverandre.

2.3.2 Sosial utjevning

Prinsippet om en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole, gis ingen innholdsmessig forklaring i Soria Moria erklæringen (2005-09). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) omtaler grunnskolen som en fellesskole, og i den forbindelse hevdes det at de sosiale forskjellene har blitt redusert gjennom en bedre tilgang til utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006c).

I Nordahls artikkel. "Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom" stiller han spørsmålet om skolen har realisert målet om sosial utjevning. Nordahl påpeker at det fortsatt eksisterer systematiske forskjeller i resultater mellom ulike grupper av elever. Avstanden i resultater mellom de beste og dårligste elevene er stor. Gutter kommer dårligere ut enn jenter, elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer systematisk dårligere. Mange elever gir også uttrykk for at den opplæringen som skjer på skolen ikke gir særlig mening, og at den er preget av kjedsomhet, samtidig som det er mange av elevene som ikke finner seg til rette i skolen. Forskjellen og ulikheten i norsk skole kan ikke sies å være et resultat av bestemte intensjoner, men har allikevel relativt store konsekvenser for dem det gjelder (Nordahl, 2003a).

Anders Bakkens NOVA- rapport "Prestasjoner i Kunnskapsløftet", viser i likhet med Nordahls artikkel at forskjellene fortsatt ikke er utjevnet. En viktig del av problemstilling i Bakkens rapport er om læringsutbyttet til de første kullene under Kunnskapsløftet i mindre grad enn tidligere har sammenheng med hvilket kjønn og bakgrunn de har, og hvor lang utdanning foreldrene deres har. Spørsmålet er om disse systematiske forskjellene i læringsutbytte er blitt redusert, eller om de øker eller opprettholdes sammenliknet med situasjonen slik den var før Kunnskapsløftet ble innført.

Bakken hevder at det er ikke blitt mindre karakterforskjeller mellom elever med ulikt kjønn eller bakgrunn i Kunnskapsløftets første år. Han påpeker at foreldres utdanning ser ut til å ha økende betydning for elevers karakterer. De nasjonale prøvene viser at på enkelte områder har det blitt mindre forskjeller mellom elevgrupper, men det er usikkert om dette skyldes at utformingen av prøvene varierer fra år til år eller om det skyldes andre forhold (Bakken, 2010).

Prestasjonsforskjellene mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå øker i grunnskolen. Det er altså større prestasjonsforskjeller sett i forhold til foreldres utdanning på slutten av grunnskolen. Analysene tyder på at jenter har større framgang enn gutter, men her er det en usikkerhet over hvor store disse forskjellene er. Det kommer også frem at skolens størrelse og ressursituasjonen har begrenset betydning når det gjelder elevenes prestasjonsutvikling. Læringsmiljøet har derimot betydning. Elevenes bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå gir mindre utslag på elevenes prestasjonsutvikling på skoler med godt læringsmiljø enn på skoler med dårlig læringsmiljø.

Ut i fra Nordahls artikkel og Bakkens forskningsrapport fremkommer det at læringsmiljøet kan redusere betydningen av kjønn, elevenes bakgrunn og foreldres utdanning for elevenes prestasjonsutvikling på skole. For å jevne ut sosiale ulikheter må skolen ha et sterkere fokus på utvikling av gode læringsmiljøer. Slike miljøer kjennetegnes bl.a. av reelt tilpasset opplæring og tilrettelegging av arbeidsforholdene for elevene, slik at alle på best mulig måte kan bli inkludert i den undervisningen som foregår i klasserommet.

Samarbeid med foreldre kan også være et sentralt element med tanke på sosial utjevning.

Både Nordahl og Bakken mener at skoleledere og lærere har ulike måter å møte foreldre på. Noen ser på dem som viktige samarbeidsparter, mens andre ser på foreldre som et forstyrrende element i skolens hverdag. Skolelederes og læreres holdning til foreldre er avgjørende for foreldrenes tro på og mulighet til å støtte sine barn i deres læring. Personalets holdninger til

foreldre og elever må settes på dagsordenen av skoleleder og evalueres jevnlig. Her er det viktig at skoleledere er tydelige og ser på mulighetene og ressursene hos foreldrene, lærerne og elevene (Bakken, 2010, Nordahl 2003a). Bakken problematiserer også at skolens samarbeid med foreldre kan være preget av at foreldre blir låst fast i ulike roller som det blir vanskelig å komme ut av. Slike roller eller ”merkelapper” som foreldre får tildelt, kan skape distanse og svekke samarbeidets kvalitet. De personlige sidene og likeverdet kan forsvinne i skyggen av kategorien foreldrene er plassert i, og læreren kan unngå å møte foreldre som unike mennesker som er betydningsfulle for sitt barn (Bakken, 2010). Dersom samarbeidet mellom skole og hjem får et slikt preg, kan det være til hinder for utjevning av sosiale forskjeller.

2.4 Oppsummering

Jeg har nå belyst min første underproblemstilling: Hva innebærer tilpasset opplæring? Kort oppsummert kan man si at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen. Gjennom kapitlet er det synliggjort at tilpasset opplæring ikke er et uproblematisk og entydig begrep. Forståelsen av tilpasset opplæring bygger på en felles referanseramme som er ment å danne utgangspunktet for lærernes undervisning og tilrettelegging for elevene i skolehverdagen. Prinsippet innebærer at alle elever skal møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Alle elever har behov for å bli sett og for å få anerkjennelse for sin innsats. Det er det beste grunnlaget for utvikling og vekst, faglig og sosialt. Tilpasset opplæring er et felles anliggende for skolen og opplæringen skal ivareta enkeltelevers behov innenfor et fellesskap. Det er ulike måter å definere tilpasset opplæring på og følgelig kan begrepet oppfattes som vagt. Tilpasset opplæring er et vidt begrep som kan omhandle alt fra organiseringsformer, det fysiske skolemiljøet, læringsstrategier, undervisningsmetoder, innholdsvalg eller andre forhold. Det finnes ikke en enkel løsning på hvordan man skal tilpasse undervisningen, og læreplaner og lovverk gir ikke konkrete føringer om hvordan opplæringen skal tilpasses. Et sentralt mandat for skolen er å utjevne sosiale forskjeller. Tilpasset opplæring er et ledd i en slik utjevning og et grunnlag for å realisere ambisjonen om en skole for alle. Tilpasset opplæring er ikke et overordnet mål, men et prinsipp for elevenes læring og utvikling. Prinsippet er med gjennom hele grunnopplæringen. Tilpasset opplæring kan kort oppsummert om:

- Å legge til rette for elevene, uansett evner og forutsetninger
- At alle elevene blir sett og anerkjent

- Å støtte elevens læring individuelt og i klassen som fellesskap
- Å variere arbeidsmåter og aktiviteter
- Tilhørighet i grupper
- Faglig og sosial mestring
- Individuell mestring i et fellesskap
- Gi tilbakemeldinger som er tydelige, spesifikke, oppmuntrende og konstruktive
- La elevene delta aktivt i undervisningen
- Tilrettelegge undervisningen med hjelp av ulike pedagogiske materialer

3 LÆRERROLLEN

Lærere er sentrale aktører for å gjennomføre en tilpasset opplæring som tar hensyn til elevmangfoldet i en skole for alle (Ekeberg & Holmberg, 2004). Derfor vil jeg i kapittel 3 se nærmere på ulike sider av lærerrollen i dagens skole. Kapitlet belyser den profesjonelle lærer, klasseledelse og ulike former for makt i lærerrollen. Det retter også søkelys mot lærerne som det Michael Lipsky (Grung, 2008) omtaler som bakkebyråkrater. Kunnskap om ulike sider ved lærerrollen er vesentlig for å forstå lærerens arbeid med tilpasset opplæring.

3.1 Den profesjonelle lærer

Begrepet profesjon stammer fra det latinske ordet *professio*, og betyr offisiell oppgave eller yrke (Nygren, 2004). I faglig sammenheng viser begrepet profesjonell til at man handler kvalifisert som et resultat av en bestemt kompetanse, og at man følger profesjonens standarder.

Max Weber knytter begrepet profesjonalitet til en type yrke. I følge Weber kjennetegner et yrke at man har visse arbeidsoppgaver som utføres som et middel til kontinuerlig forsørgelse (Damsgaard, 2010).

Erling Lars Dale ser på profesjonalitet som noe som er rettet mot den praktiske yrkesutøvelsen. Det handler om kyndighet og dyktighet når det gjelder å realisere god kvalitet i praksis (Dale, 2008).

Profesjonaliteten er ikke statisk, men noe som kan endres og utvikles. En av forutsetningene for den profesjonelle lærer er de særegne kompetansene som synliggjør lærernes arbeid. De består av å gjennomføre undervisningen, og planlegge og gjøre etterarbeid av undervisningen, samt å reflektere over skolen som system og utfordringer som man stadig støter på som lærer. En profesjonell lærer må ha god kompetanse på alle disse områdene som har blitt nevnt.

Ray Svanberg og Hans Petter Wille (2010) ser på en profesjonell lærer som mer enn bare å fungere i klasserommet, styre undervisningen, og formidle fag. En profesjonell lærer må kunne aktivisere elevene og motivere og være interessert, legge til rette for læring, ta tak i konflikter og andre utfordringer som må håndteres i løpet av en skoledag.

Begrepet "å være profesjonell", kan assosieres med å være god til noe. En lærer som kan håndtere undervisning, aktivisere og lede klassen og elevene i riktig retning, fremstår som en profesjonell lærer. Den profesjonelle lærer er trygg fordi læreren behersker det som hører til i yrkesutøvelsen (Damsgaard, 2010).

Svanberg og Wille (2010) trekker også frem viktigheten av at en lærer er autonom. En autonom lærer er kompetent til å ta egne valg og gjøre prioriteringer i sitt arbeid med elevene. Samtidig er det viktig at den profesjonelle lærer kan begrunne dette for elevene, kollegaer og foreldre.

Siden intensjonene om tilpasset opplæring ikke gir noen detaljer om hvordan lærere kan utføre tilpasset opplæring i praksis, overlates mye av ansvaret til den enkelte lærer og skole mht. å velge hvordan de skal realisere tilpasset opplæring. Det er viktig at den profesjonelle lærer er selvstendig i forhold til sitt arbeid med tilpasset opplæring og kan begrunne de valgene som tas.

Lærere har mange arbeidsoppgaver, og kanskje er tilpasset opplæring en av de viktigste arbeidsoppgavene til læreren. Det å få til en god tilpasset opplæring krever at lærere vet hvilket ansvar som hviler på deres skuldre, og er opptatt av å ivareta de forpliktelsene som er knyttet til kravet om tilpasset opplæring. Å ta dette ansvaret inngår som en sentral del av den profesjonelle lærerrollen.

Lærernes arbeidssituasjon og skolens plass i samfunnet er ikke statisk, men endrer seg over tid som en konsekvens av den generelle samfunnsutviklingen og av planlagte og gjennomførte reformer. Lærerne har kanskje et av samfunnets viktigste oppdrag. Læreren møter sine oppgaver med faglig dyktighet, pedagogisk kunnskap, profesjonell trygghet og engasjement (Riksaasen, 2010). Samtidig har de også ansvar for sin egen yrkesutøvelse gjennom et kritisk og reflekterende blikk på sitt eget arbeid og samarbeid med kolleger. En viktig del av profesjonaliteten er nettopp å ha et kritisk blikk på skolens virksomhet sett i forhold til skolens intensjon; å inkludere alle og legge til rette for den enkelte elevs læring og utvikling.

3.2 Klasseledelse

Lederskap har noen fellesnevnerer uansett hvilken sammenheng en er leder i. Disse fellesnevnerne er bare retningslinjer for det spesifikke og situasjonsavhengige lederskapet som hverdagen krever. En leder må derfor å ha stor forståelse for den ledersituasjonen lederfunksjonen skal utøves i (Vike, 2004).

De lederfunksjonene som en lærer skal ivareta, krever høy grad av kjennskap, forståelse og nærhet til hverdagen for dem en er satt til å lede. I en lærers tilfelle er dette først og fremst elevene.

Alle elevgrupper har et behov for ledelse, og derfor framstår ledelse som en sentral oppgave for alle lærere (Ogden, 2001). I denne sammenhengen forstås klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats.

Motivasjon legges til grunn for hver eneste handling vi foretar oss, både før, mens og etter handlingen. Imsen mener at motivasjon kan beskrives som hvordan følelser, tanker og fornuft sammen gir interesse og engasjement for handlingene vi utfører (Imsen, 2003).

Når det gjelder å gi elevene motivasjon i skolehverdagen, spiller læreren en sentral rolle. Som klasseleder er læreren en autoritet som elevene har mye fokus på. Det er viktig at læreren tar vare på elevenes lærelyst ved å vise engasjement og interesse for yrket sitt, og det elevene skal lære.

Det er mange som har skrevet om klasseledelse de siste årene. (Damsgaard, 2006; Halland, 2005; Imsen, 2003, Kristensen, 2009 & Ogden 2001). Jeg vil her trekke frem Monica Kristensens artikkel: "Noen anbefalinger for god klasseledelse". Hun legger vekt på at det å være en tydelig leder i klasserommet krever at læreren reflekterer over når det er nødvendig å formidle krav, og når det er på sin plass å invitere til diskusjon eller å forhandle med elevene.

Kristensen hevder at det er viktig å få til en god balanse mellom individ og fellesskap. Det finnes mange situasjoner i skolehverdagen som krever at lærere tydelig formidler om det finnes rette svar/handlingsvalg, om det finnes forhandlingsrom eller om det rett og slett er helt i orden, kanskje ønskelig, at vi har forskjellige oppfatninger. Det er grunnleggende for å kunne være en tydelig leder i klasserommet. Kristensen får også frem nødvendigheten av å avklare hensikten med den enkelte diskusjonen. Hvis læreren avklarer hvordan forslag skal håndteres før forslag innhentes, unngår mange elever å føle seg urettferdig behandlet dersom deres forslag ikke vinner fram. Det blir et spørsmål om å skape god balanse mellom individ og fellesskap (Kristensen, 2009).

Kristensens artikkel understreker behovet for balanse mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evnen til å gi varme, åpne opp for elevdeltagelse og være nær elevene på den andre siden. Slik blir relasjonen mellom elev og lærer også nært knyttet til ledelse. En klasseleder som jobber på denne måten kan få gode relasjoner til elevene, lære å kjenne elevene og vite hvordan man skal utføre tilpasset opplæring slik at elevene lærer best.

Å kjenne elevene er viktig for at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring. Nordahl påpeker at det er viktig å behandle elevene som aktører i skolen. Elevene bør forstås som individer, som ønsker å skape mening med sin tilværelse. Elevenes oppfatning og handling må forstås i lys av at de forsøker å påvirke sitt eget liv, og at de anvender ulike strategier og handlinger for å mestre den situasjon de til en hver tid befinner seg i. Elevens oppfatning og opplevelser av det som foregår i skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av deres tidligere erfaringer (Nordahl, 2003a).

Kunnskap om elevenes hjemmeforhold og dialog med foreldrene er viktig for at læreren skal se eleven som et helt menneske (aktør). Læreren og foreldrene skal sammen bygge en bro mellom hjem og skole. Når det er tett dialog og samarbeid mellom læreren og hjemmet, er det med på å gi trygghet og støtte til den enkelte elev.

Torlaug Hoel hevder at forskning om klasseledelse er av en generell art, med fokus på det psykologiske og på de sosiale forholdene. Det er lite vekt på fag, undervisning og læring.

Hoel forklarer dette med at barneskolen ikke har en så sterkt markert faglig profil, noe som kan sette sitt preg på utviklingen av ny kunnskap om klasseledelse. Hoel påstår at mye av forskningen som har blitt gjort i forhold til klasseledelse, er av fagfolk som ikke selv har en sterk forankring i spesifikke skolefag. Når tyngden ofte ligger på den sosiale kompetansen, kan dette også ses i sammenhengen med at mye av forskningen er rettet mot de elevene som har problemer med og i skolen. Dette fører til at lærernes arbeid med fag og læring blir for lite sentralt i arbeid med klasseledelse. Hoel påstår at det er viktig at fag og klasseledelse er integrert (Hoel, 2008)

3.3 Makt og ansvar

Å organisere læring og arbeide med fag handler om å håndtere en paradoksalt spenning mellom makt og tillit (Håstein & Werner, 2003). Begrepet makt og maktutøvelse har for mange en negativ betydning. Makt kan handle om å holde nede, ha grep på noen, ha herredømme over noen og skade noen. Dette kan omtales som å ha *makt over* og er uten tvil en negativ form for makt. Denne formen for makt kan være et resultat av at man vil utnytte et ujevnt styrkeforhold til å få gjennomført egen vilje eller bevisst bruke sin egen posisjon til å gjøre andre små (Damsgaard, 2010). Makt over handler ofte om å få andre mennesker til å gjøre de tingene de sannsynligvis ikke ville ha gjort.

Damsgaard hevder at som lærer er det viktig å sette ”positive stempler” på elevene. Fokus på det som fungerer, på det elevene får til, på det som blir bedre og på det berikende mangfoldet inngår i lærernes positive makt, også kalt *makt til*. Ved å bruke definisjon og stemplingsmakt på positiv måte, i betydningen mulighet til, kan man som lærer få frem det potensialet som ligger i elevene. En lærer som bruker makten sin slik unngår negativ stempling av elevene, og får frem de mulighetene som elevene har og som finnes på skolen. Dette er nært knyttet til tilpasset opplæring. Gjennom slik opplæring kan læreren bidra til at elevene oppnår positive læringserfaringer. Forutsetningene for en slik opplæring er at læreren er opptatt av å hjelpe og støtte elevene, lete etter ressurser, finne dem og bruke dem. En slik tilnærming kan prege elevene og deres arbeid, relasjonen mellom lærer og elev, samspillet elevene i mellom og samarbeid med foreldrene. Et slikt fokus kan også være et viktig bidrag når det gjelder å skape rom for vekst og forpliktelse til å være bevisst på hva man ser etter, og hvordan ens eget fokus påvirker hva man ser. Læreryrket innebærer, som jeg allerede har vært inne på, mulighet for *makt til* og *makt over*. Det som avgjør hvilke former for makt det blir, er sannsynligvis først og fremst den enkelte yrkesutøverens væremåte.

Nedenfor viser jeg til et utdrag av en tabell som Damsgaard (2010) har laget for å vise positive maktmuligheter og negative former for makt. Makt er ikke statisk, det er ikke slik at man enten bruker makten sin positivt eller negativt. Tabellen viser oss hvordan makt kan bli definert i ulike former, og er delt inn i *makt til* og *makt over*.

| ULIKE FORMER FOR MAKT | MAKT TIL i positiv betydning: ha mulighet til | MAKT OVER i negativ betydning: ha taket på, herredømme over |
|--------------------------------------|---|---|
| Definisjons og stemplingsmakt | <ul style="list-style-type: none"> - Trekke frem det positive hos eleven - Beskrive ressurser og muligheter - Unngå negativ stempling - Åpner for elevenes opplevelser av sin egen virkelighet - Plasserer ikke skyld, tar ansvar - Ser sin egen rolle i å få frem og utnytte mulighetene | <ul style="list-style-type: none"> - Bruker negative egenskapsbeskrivelser - Sementer negative elevbilder - Stempler negativt og setter i bås - Lite opptatt av andres opplevelser av virkeligheten – vet best selv - Plasserer skyld hos elevene/foreldrene - Ser elevene eller foreldrene som problemet når samspillet blir vanskelig |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Språk- og forklaringsmakt | <ul style="list-style-type: none"> - Bruker språk til å undersøke - Bruker språk som et hjelpemiddel til problemløsning og samhandling - Har et nyansert bilde av sammenhenger og mulige årsaker - Bevisst på språkets muligheter til å påvirke tanker og handlinger | <ul style="list-style-type: none"> - Bruker språk til å påstå - Bruker språk til å "forhøre" og anklage og som våpen i kampen for å ha rett - Har ensidig bilde av sammenhenger og mulige årsaksforhold - Manglende språkbevissthet, lite kritisk til egen språkbruk |
| Sanksjons- og vurderingsmakt | <ul style="list-style-type: none"> - Straffer ikke - Opptatt av forståelig konsekvenser - Forutsigbar i reaksjoner og vurdering - Få frem ressurser og gode kvaliteter og gi tilbakemeldinger også på sterke sider vurderings grunnlaget er åpent og tilgjengelig for den som vurderer - Har klare begrunnelser og tydelige kriterier for vurdering | <ul style="list-style-type: none"> - Straffer - Rigid håndtering av regelbrudd - uforutsigbar i reaksjoner og vurderinger - Opptatt av feilfinning og gir primært tilbakemeldinger det som ikke er i orden - vurderingsgrunnlaget er skult og ikke tilgjengelig for den som vurderes - Mangler eller har private begrunnelser og manglende kriterier for vurdering |

(Damsgaard, 2010 s.59-60).

Ut i fra Damsgaard sin definisjon av *makt til* og *makt over* kan det være fristende for mange lærere å plassere seg i den positive formen for makt, altså *makt til*. Kanskje kan et kritisk blikk på egen praksis avdekke at man også kan komme til å utøve makten sin negativt?

Lærerne har et stort ansvar både for enkeltelevne og for klassen. Det er lærernes ansvar å holde seg innenfor anerkjente yrkesmessige normer og regler. Det er viktig at lærere tenker igjennom hva slags påvirkningskraft og ansvar de har over sine elever ikke bare faglig sett, men også sosialt sett. Sagt på en annen måte; hvordan de bruker den makten som er knyttet til lærerrollen. Damsgaard konkluderer med at en god klasseleder viser ansvar ovenfor sine elever, ved å inspirere dem, skape oppnåelige mål som representerer utfordringer for dem, se hva elevene strever med, belønne fremskritt og være engasjert i elevene (Damsgaard, 2006). Det er viktig at læreren motiverer elevene slik at de har lyst til å lære, og til selv å delta aktiv i sin egen læringsprosess. Derfor er det viktig for klasselederen og "å spille på lag" med elevene, ved at læreren anerkjenner og bruker elevene som ressurser i undervisningen og i sin egen læring. En slik tilnærming er sentral med tanke på reell tilrettelegging av undervisningen.

3.4 Den krevende lærerrollen

Som personalleder har skolens rektor eller enhetsleder en stor og viktig utfordring når det gjelder å gjøre lærerne i stand til å gi god tilpasset opplæring. Det er i enkelte tilfeller grunn til å tro at lærere i stor grad føler at de er overlatt til seg selv når det gjelder å løse oppgaven i klasserommet, mens fokus hos de ansvarlige skolelederne ligger på samarbeid, ledelse, vurdering, organisasjonsutvikling (Håstein & Werner, 2003).

Talisrapporten "Å være ungdomsskolelærer i Norge" av Nils Vibe, Per Olaf Amodt og Tone Cecilie Carlsten, er basert på en undersøkelse om lærernes arbeid og undervisning. Undersøkelsen viser at lærerne i stor grad overlates til seg selv mht. livet i klasserommet. I rapporten kommer det frem at lærerprofesjonen er særpreget av store individuelle variasjoner, og at dette er et uttrykk for at den enkelte lærer har store frihet til selv å utforme sin rolle. Et annet sentralt poeng fra Talisundersøkelsen er at lærere etterlyser tilbakemeldinger og understreker at mye foregår uten noen form for respons. Det kan være med på å skape grunnlag både for opplevd ensomhet og en lite felles praksis (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009).

Det kan være vanskelig å vise til detaljerte instruksjoner for lærernes arbeid med tilpasset opplæring. Det er ikke én, men mange, måter å gi god undervisning på. Lærerrollen krever derfor en viss autonomi. Men denne autonomien har samtidig en bakside. Det er stor forskjell på autonomi og det å bli overlatt til seg selv. Når lærere blir overlatt til seg selv i klasserommet kan det være utfordrende, ikke minst med tanke på realisering av intensjonen med tilpasset opplæring.

3.4.1 Bakkebyråkratene

Lærerrollen blir ofte omtalt som et komplisert yrke. Lærere som møter skolen kan kanskje kjenne seg igjen i en slik beskrivelse. Men hva er det som gjør læreyrket så krevende?

Lærere har kanskje i for stor grad blitt byråkrater, der detaljerte arbeidsplaner, dokumentasjoner, rapporteringer, møter, og annet papirarbeid tar svært mye av energien. En slik byråkratisering av lærerrollen kan oppleves som "en ødeleggende tidstyv", som fratår lærerne viktig tid som skulle gått til forberedelser og etterarbeid i forbindelse med selve undervisningen (Jordfald, Nyen, & Arup Seip, 2009).

Bakkebyråkrater kan beskrives som yrkesgrupper som befinner seg i direkte kontakt med brukeren. Lipsky trekker frem helsearbeidere, politi, lærere, førskolelærere og sosialarbeidere som eksempler på bakkebyråkrater. Begrepet viser altså til de offentlig ansatte som arbeider på "grasrotnivå" med å yte tjenester i velferdsstaten, og som har direkte kontakt med mennesker (Vike, 2004).

Ifølge Lipsky er bakkebyråkratene både mektige og avmektige. De er mektige i den forstand at de gjennom å utøve skjønn påvirker menneskenes livssituasjon, samt at velferdsstaten er avhengig av bakkebyråkratene for å kunne fungere. På den andre siden er arbeidssituasjonen preget av avmakt, som henger sammen med en kombinasjon av høye idealer og knappe ressurser. Bakkebyråkrater er styrt av regler og reguleringer, samt normer i praksisen innenfor deres profesjon. Samtidig må en bakkebyråkrat ta de daglige avgjørelsene som finnes i her og nå - situasjonene. Bakkebyråkratenes beslutninger er preget av en relativt høy grad av usikkerhet på grunn av kompleksiteten ved deres ansvar. Likevel må beslutningene ofte fattes hurtig (Grung, 2008).

Lipsky ser behovet for å forstå hva som skjer fra bunnen av et system, for eksempel skolen. Her blir "bottom-up" perspektivet sentralt i forhold til hvordan lærere blir sett på som handlende individer. Fokuset i dette perspektivet er at personer i praksisfeltet opplever utfordringer de selv har et behov for å finne en løsning på. Her blir det viktig å bygge et positivt menneskesyn som tar utgangspunktet i lærernes ståsted og ressurser (Grung, 2008). Lipskys beskrivelse av en bakkebyråkrat, kan brukes for å belyse hvordan hverdagen til lærere kan oppleves. Den preges ofte av begrensede ressurser til å utføre sitt arbeid, samtidig er arbeidsmengden stor i forhold til de tilgjengelige ressursene. Det hender også at lærere må jobbe mot tvetydige og motstridende mål fra læreplanen og andre planer. Samtidig som de skal gjøre den viktigste oppgaven av dem alle; ivareta eleven og tilrettelegge for læring. Lærerne har på den ene siden stort rom for bruk av skjønn og tilpasning av arbeidet, men på den andre siden preges de av liten innflytelse på arbeidets rammebetingelser, ubalanse mellom tid og ressurser og usikkerhet i forhold til arbeidsoppgavene.

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen er inne på noe av dette når de hevder at lærerne er elevorienterte og opptatt av å hjelpe sine elever, men erfarer at etterspørselen etter hjelp og tilpasning ofte er større enn hva lærere kan make alene (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Bakkebyråkratene har ofte store mengder saker i forhold til sitt ansvarsområde, og dette gjør det

vanskelig for dem å utføre jobben sin på en tilfredsstillende måte. I følge Lipsky er det også andre organisatoriske faktorer som påvirker bakkebyråkratenes arbeid (Grung, 2008). For en lærer kan det for eksempel være en rutineoppgave som å evaluere og utfylle ulike skjemaer, som gjør at det blir mindre tid til eleven. Det kan også hende at bakkebyråkrater mangler utstyr og ressurser når det gjelder å utføre sitt arbeid, de kan være uerfarne og ha fått for lite opplæring. Ofte opplever bakkebyråkratene dette som et personlig problem, selv om denne utilstrekkeligheten egentlig kan tilskrives arbeidets natur, eller det systemet de er en del av.

3.4.2 Tid

Lærernes tidsbruk er et særlig aktuelt og omdiskutert tema. Ser vi på læreryrket som en helhet, bruker lærere mye av arbeidsdagen sin på undervisningstimer. Andy Hargreaves kaller dette for klasseromsarbeid. Klasseromsarbeid danner kjernen i undervisningsvirksomheten slik den vanligvis blir oppfattet (Hargreaves, 1996).

Tiden som ikke blir brukt i klasserommet brukes til planlegging, for og etterarbeid, evaluering, konfliktløsning, ordne og finne frem utstyr, snakke med kollegaer og foreldre eller er på møter.

Slik Hargreaves beskriver tid, er det ikke bare et objektivt, tyngende stengsel, men også en subjektiv definert horisont for muligheter og begrensninger. Tid er et vesentlig element i struktureringen av lærernes arbeid. Lærerens planer og strategier, sammen med skolens organisasjon, forutsetter en oppfatning av tid som objektiv, rasjonalisert og administrativ. En objektiv tid handler om hvordan lærere strukturerer og bruker tiden sin igjennom arbeidsplaner, oppgaver og ulike administrative oppgaver. Subjektiv tid løper ved siden av og er ofte i strid med den objektive tidens struktur. Det er en dimensjon der tiden er subjektiv, tiden leveres, den har en indre varighet som er forskjellig fra lærer til lærer. Den subjektive tidsopplevelsen er grunnlaget for hva vi ønsker å bruke tid på, hva vi synes er interessant i vårt arbeid, aktiviteter og andre krav vi stiller til oss selv. Lærere utfører sitt arbeid og sin interesse på særegne måter, slik at tidsopplevelsen varierer med hva slags arbeid de utfører og hva de interesserer seg for (Hargreaves, 1996).

En lærers subjektive tidsopplevelse kan stå i strid med de tidsforutsetningene som er bygd inn i skoleledelsenes innovasjonsplaner. Endringer kan skape stress og uro fordi lærere opplever tidspress, skyldfølelse og frustrasjon fordi de ikke klarer å gjennomføre endringer så raskt og

effektivt som ledelsens tidsplaner krever. Kanskje vil lærere føle at skoleledelsen er ufølsom for deres subjektive tidsperspektiv og det arbeidet de gjør. Et skolesystem preget av hyppige reformer som krever omfattende endringer, kan skape følelse av mangel på tid og opplevelse av utilstrekkelighet.

Tidsbrukutvalget la fram sin rapport i desember 2009. Hensikten med Tidsbrukutvalget har vært å kartlegge læreres tidsbruk og foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater. Utvalgets mandat var også å vurdere hvilke oppgaver som ikke er knyttet direkte til elevenes læring, og om lærerne er pålagt for mange oppgaver. For å styrke undervisning og læringsutbyttet skulle utvalget også komme med forslag og anbefalinger til organisering og arbeidsformer både på kommunalt nivå og på skolenivå. (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Utvalget konkluderer med at lærere i dagens samfunn gjør mange oppgaver som ikke er undervisningsrelatert, og at de tar for stor del av den totale tiden læreren har på skolen. Dette kan være arbeid med å få ro og orden i timene, konfliktløsning, administrasjon, felles møter, ulike former for dokumentasjon og oppfølging utenfor skoletiden. Samtidig peker utvalget på at lærerne selv ønsker å få anledning til å bruke mer tid på sin primæroppgave som er å undervise og være tilstede for elevene sine. Tidsbrukutvalgets rapport frem hever også at lærernes kompetanse og samspillet med elevene er de faktorene som har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Derfor er det viktig at forholdene legges til rette slik at lærerne kan bruke mest mulig av tiden på skolens kjerneoppgaver. Utvalget foreslår tiltak for lærere, skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter som innebærer at lærerne kan bruke mer av sin arbeidstid på undervisning, vurdering og planlegging av undervisning. I læreryrket synes gjøremålene å overgå det som kan få plass i tiden som er til rådighet. Et spørsmål en kan stille seg er om tiden som brukes kan omdisponeres til også å omfatte oppgaver som innebærer endring og utvikling, dvs. å tenke fremover ved å stille spørsmål til egen praksis for å forbedre den.

I kapittel 3 har fokus vært rettet mot ulike sider ved lærerrollen. Et slikt bakteppe er et viktig grunnlag for å forstå læreryrkets mange sider bedre. I andre del av min studie er hensikten å få frem stemmene og erfaringer til lærere som til daglig arbeider med å tilpasse undervisningen til elevene. Her rettes søkelyset mot hvordan lærerne forstår tilpasset opplæring og hvordan de

forsøker å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolehverdagen. Disse to siste underproblemstillingene belyses i kapittel 5.

Før vi kommer inn på disse spørsmålene, vil jeg i kapittel 4 gjøre rede for hvilken forskningsretning og metodisk tilnærming jeg har brukt for å få svar på mine spørsmål.

4 METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode. Jeg vil også komme inn på vitenskapelig redelighet og belyse kravene, validitet, reliabilitet og intersubjektivitet. Steinar Kvale og Svend Brinkmanns utarbeidelse av det kvalitative intervjuets syv stadier vil også bli presentert for å synliggjøre det metodiske arbeidet i min undersøkelse. Videre kommer jeg inn på valg av informanter, tilgang til feltet og etiske hensyn som må opprettholdes.

Å forske er å finne ut av ting, undersøke ting, og være nysgjerrig. Man ønsker å ta en grundig undersøkelse for å forstå ulike sammenhenger og ulike fenomener. Forskning er avgjørende for at et samfunn både skal være kunnskapsbasert og innovativt. Samfunnets kultur, næring og velferd er avhengig av utvikling og anvendelse av forskning. Forskningen er viktig for å utfordre etablerte sannheter, samtidig som den er viktig for å forstå nye fenomener. Edvard Befring mener at forskning kan betraktes som et kvalitetsarbeid, både når det gjelder innhold, metode og troverdighet (Befring, 2007). Forskning blir definert som en systematisk, sosialt organisert søken etter ny og bedre innsikt. Den nye innsikten som forskningen medfører, betyr i praksis at det som er etablert og anerkjent kunnskap på et hvert fagområde blir etterprøvd, fornyet og videreutviklet. Forskningen må også være utforskende og analytisk, den må være kritisk, og den må være konstruktiv. Det er med andre ord viktig at forskningen har en viss etisk standard, som jeg skal beskrive senere i kapitlet.

4.1 Valg av metode

”Den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet” (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 121). Det betyr at det som skal undersøkes vil påvirke mitt valg av metode. Når en skal velge mellom forskjellige metoder, står man i samfunnsvitenskapen overfor ulike metodiske tilnæringsmåter. To av disse metodiske tilnæringer er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative metoder omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse fra intervju, observasjon eller skriftlig tekst. Kvalitativ metode skal utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd). Språk og handling har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å utvikles til vitenskapelig kunnskap. Kvalitativ forskning

kjennetegnes av verdivurderinger, og står således i kontrast til kvantitativ forskning, som legger vekt på målinger, analyser av kausale sammenhenger mellom variabler og en søken etter objektiv kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ut i fra mine problemstillinger har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsker å få frem hvordan informantene opplever og erfarer arbeidet med tilpasset opplæring, hva informantene mener og tenker om prinsippet og hva de forbinder med den profesjonelle lærer. Informantenes perspektiv vil komme frem ved at jeg forsøker å få informantene til å fortelle, fortolke og forklare. Målet med undersøkelsen er å belyse hvordan forskjellige informanter forstår, opplever og oppfatter noe som de tar del i sitt arbeid. Monica Dalen (2010) hevder det er behov for data som sier noe om informantenes personlige, følelsesmessige, og kanskje også ideologiske forståelse av et fenomen. Kvalitativ tilnærming åpner opp for mellommenneskelig utveksling og egner seg bedre ved slike ikke målbare fenomener. Derfor vil det i min forskning være naturlig og strategisk å bruke en kvalitativ tilnærming, siden hensikt er å få frem informantenes selvforståelse, mening, holdninger, følelser og opplevelser.

Det er også allment kjent at kvalitativ forskning er lite brukbar til generalisering. Det er heller ikke målet i kvalitativ forskning å kunne generalisere funnene. Likevel kan den informasjonen som er hentet inn via få enheter, være gjenkjennbar for andre mennesker. I følge Harald Grimen er det en sosiologisk representativitet, et helhetsbilde andre kan kjenne seg igjen i (Grimen, 2004). En fordel med kvalitativ tilnærming er at jeg kan gå mer i dybden. Ved å bruke et mindre utvalg av informanter, vil jeg komme nærmere og få tilgang til mer detaljert data. Med et mindre utvalg har jeg også mulighet til å få frem variasjonene i informantenes oppfatning, tanker og følelser omkring temaet tilpasset opplæring.

4.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

”For meg er vitenskapsteori først og fremst ritualer for å styre nysgjerrigheten. Jeg har et spørsmål, jeg lurer på noe. Og vitenskapsteorien forsøker å gi meg svar på hvordan jeg må gå fram for å finne noe som kan kalles et svar på det jeg lurer på” (Torsteinsson, 2000.s 198).

Det kan forstås som at vitenskapsteorien handler om hvordan vi kommer fram til, og hva som regnes som sikker og gyldig kunnskap. I min undersøkelse vil det fenomenologiske og det

hermeneutiske perspektivet være sentralt. Disse to perspektivene utfyller hverandre. Fenomenologien har sitt fokus på forståelse og opplevelse, og hermeneutikken har sitt fokus på opplevelse og tolkning.

4.2.1 Fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv

Ordet fenomenologi kommer fra det greske ordet *phainómeno* og betyr *det som viser seg*, og *logos* betyr *lære*. Fenomenologi er læren om det som viser seg, det erfarte. Det fenomenologiske perspektiv bygger på det filosofiske arbeidet til Edmund Husserl og har fått en stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkemåte (Wormnæs, 2002). Samtidig er dette perspektivet en viktig analytisk tilnærming til kvalitative undersøkelser. Dette er menneskets subjektive opplevelser og forståelse av sin situasjon som står i sentrum.

Det er informantenes egne opplevelser av fenomenet som skal komme frem. Grønmo (2004) hevder at i det fenomenologiske perspektiv er det viktig at fenomenene studeres slik de fremstår på egne premisser, og forskeren skal nærme seg fenomenene så åpent og fordomsfritt som mulig. For å kunne fortolke handlingene må jeg få innsikt i informantenes intensjoner eller hensikt med sine handlinger. I tillegg må jeg være opptatt av å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser, og oppfatninger i en mer generell forstad, slik at den enkelte handling kan settes inn i en større sammenheng.

Siden jeg har med meg opplevelser om tilpasset opplæring som er det fenomenet som belyses, både igjennom utdanning og yrkeserfaring, nærmer jeg meg oppgavens problemstilling med fortolkning. Derfor vil det bli vanskelig å rendyrke det fenomenologiske perspektivet. Det vil også bli vanskelig for meg å studere et så sentralt fenomen, uten å fortolke det. Jeg har vært bevisst på det i arbeidet med intervjuene. Jeg har støttet meg til det Befring (2007) kaller et aktørperspektiv. Hvor jeg har vært åpen og objektiv for å få frem informantenes forståelse og opplevelser om deres situasjon med tilpasset opplæring.

Hermeneutikk er å fortolke. I hermeneutikken finnes det ingen egentlig sannhet, men opplevelser kan fortolkes på ulike måter. Den legger vekt at forskeren fortolker i hele intervjuprosessen, fra det første møtet med informanten og frem til bearbeidingen av innhentede data (Grønmo, 2004).

I min intervjuundersøkelse kan informantenes utsagn forstås i en helhet eller en kontekst. Det er behov for en fortolkningsprosess for å oppnå en helhetsforståelse. Her blir det nivået av forståelsen jeg har og den forståelse jeg sitter med utviklet i pendling mellom fortolkning av helhet og del, sammen med min før-forståelse.

I det hermeneutiske perspektivet vil jeg bruke det Anthony Giddens kaller for dobbel hermeneutikk (Grimen, 2004). Det vil bli brukt når jeg anerkjenner at informantenes fortellinger vil være preget av deres fortolkning og egne erfaringer rundt sin arbeidssituasjon om tilpasset opplæring. I tillegg vil jeg som forsker tolke det som informanten allerede har fortolket. Hver gang jeg går igjennom mitt forskningsmateriale vil jeg ha et høyere innsiktsnivå. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Grimen, 2004).

4.3 Vitenskapelig redelighet

For å ivareta kravene om vitenskapelig redelighet må forskningen beskrives og drøftes nøye. Tilgangen til data jeg som forsker har fått er stor, det innebærer at det er viktig å studere data, og se dem i en sammenheng. Grimen hevder dette kan være utfordrende, og kaller forskerskapet for en subjektiv konstruksjon (Grimen, 2004). Følgelig er det nødvendig å begrunne sine oppfatninger, samtidig som man må se etter klarhet og sammenheng.

Når man er i en prosess der man skal finne ut av ting, er det helt avgjørende at en ikke kommer med udokumenterte påstander. Det å være åpen og "fordomsfri" er en av bærebjelkene i forskningen. I innhenting og presentasjon av kunnskap er det viktig å ivareta sentrale krav som validitet, reliabilitet og intersubjektivitet. Er forskningen gyldig? Er forskningen til å stole på? Har jeg klart å gi andre innsyn?

Validitet er et begrep som forbindes med forsknings gyldighet. I samfunnsvitenskapen er validitet knyttet til om en undersøkelse er egnet til å undersøke det den sier at den skal (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre validitet må jeg finne ut om mine observasjoner er relevante. Min intervjuundersøkelses validitet viser jeg til ved at jeg besvarer min problemstilling på en dekkende måte. Jeg styrker min validitet igjennom intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden fanger opp problemstillingens fokus. Studien belyser hva tilpasset opplæring innebærer (altså et intensjonelt aspekt) og hvordan lærere forstår prinsippet og forsøker å ivareta det i praksis.

Reliabilitet viser til at forskningsresultatet er til å stole på, pålitelig og riktig. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelig data. Reliabilitet er et begrep som ofte forbinder spørsmål med et resultat fra en undersøkelse innenfor et forskningsområde, som er basert på konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabiliteten i min forskning knyttes til at fremgangsmåten skal kunne etterprøves av andre forskere. Kravet knyttes følgelig til det å være etterrettelig og gi mulighet til etterprøvbarhet igjennom å synliggjøre forskningsprosessen og premissene. På denne måten kan andre forskere få tilgang til hvordan min kvalitative intervjuundersøkelse har blitt gjennomført. Utfordringene med en etterprøvbarhet fra andre forskere, kan være at forskeren kan styrke eller svekke reliabiliteten ved å stille ledende spørsmål.

En kritisk betraktning til min reliabilitet er at intervjuene kan føre til at det settes i gang nye refleksjoner. Det vil påvirke meg som intervjuer og informantene. Selv om jeg gjennomfører det samme intervjuet, med den samme tematikken på alle mine informanter, vil jeg erfare at intervjuene blir noe annerledes, siden det har foregått en prosess i etterkant av første intervju.

Jeg har vært opptatt av å styrke reliabiliteten ved å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg har prøvd å følge opp informasjon som informanten kanskje holder tilbake. Jeg har prøvd å unngå å stille ledende spørsmål.

Validitet og reliabilitet kan sies å utfylle hverandre, ettersom de referer til ulike forutsetninger for god datakvalitet. Samtidig er de to kriteriene delvis overlappende, først og fremst ved at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet.

Intersubjektivitet betyr det som foreligger mellom subjekter. Innenfor forskning kan intersubjektivitet forstås som enighet mellom to eller flere personer om en observasjon eller et argument. Begrepet intersubjektivitet er viktig i vitenskapsfilosofien på grunn av dets forbindelse med objektivitetsproblemet. Intersubjektiv enighet blant kompetente personer regnes ofte som en nødvendig betingelse for objektivitet i vitenskapelige sammenhenger, noen ganger som en tilstrekkelig betingelse; men dette er omstridt. Det er imidlertid intersubjektiv enighet om at fravær av intersubjektiv enighet (om et resultat eller en teori) som oftest er tilstrekkelig til å frata resultatet eller teorien krav på objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mitt kvalitative forskningsintervju skal kunne etterprøves, testes og kontrolleres av andre. Samtidig skal det være allment akseptert og tilgjengelig for andre forskere. Det er ikke bare

begrunnelsesmaterialet som skal være offentlig tilgjengelig, men også hele forskningsprosessen. Både forutsetningene man går ut fra, oppbyggingen av teori og metodene som er benyttet, skal være klart og eksplisitt redegjort for, slik at andre kan gjøre studien etter og vurdere holdbarheten av påstandene. Jeg har prøvd å beskrive hvordan forskningsarbeidets ulike deler er utført, slik at andre forskere kan ha mulighet til å utføre en lignende studie med samme utgangspunkt. I min intervjuundersøkelse har jeg begrunnet de valgene som er tatt, jeg har redegjort for begreper, teoretiske fundament og metode som er brukt. En slik redegjørelse er et sentralt ledd i å gi andre innsyn i selve prosessen med intervjuundersøkelsen min, og hva som er grunnlaget for analysen.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har som jeg allerede har redegjort før, valgt å bruke det kvalitative forskningsintervju, og vil her presentere nærmere hva det innebærer.

Som jeg nevnte tidligere, vil jeg her vise til Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse av intervjuundersøkelsens syv stadier. Dette vil jeg vise til for å systematisere redegjørelsen av min forskningsprosess. En slik redegjørelse er et ledd i å ivareta kravene om de vitenskapelige kravene som er presentert over. Jeg vil kort presentere de ulike stadiene, og si hvordan de ulike stadiene er ivare tatt i min undersøkelse.

4.4.1 Tematisering

Tematisering omfatter innholdet i intervjuundersøkelsen. Det innebærer en avklaring av formålet med undersøkelsen. Mitt tema vil påvirke hvilken metode som jeg skal bruke i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt forskningsintervju skal jeg belyse tilpasset opplæring. Intervjuguiden er bygd opp slik at ulike sider av tilpasset opplæring belyses; hva mener lærere at prinsippet om tilpasset opplæring i skolen betyr, hvordan ivaretar lærere dette kravet i praksis og hvilke utfordringer byr det på å realisere kravet om tilpasset opplæring. Også spørsmål om profesjonalitet og skolens mandat om sosial utjevning trekkes inn for å få frem læreres tanker om sitt eget ansvar og om skolens møte med en mangfoldig elevgruppe som stiller krav til differensiering.

Gjennom litteratur, teori og kjennskap til skolen har jeg fått en forståelse av det temaet jeg ønsker å belyse. På grunnlag av denne kunnskapen og med problemstillingen som sentral ledetråd, er intervjuguiden utviklet.

4.4.2 Planlegging

Her planlegges tema, problemstilling, metode og utvalg i forskningsprosessen. I dette stadiet søkes det følgelig å legge planer for hele prosjektet. De valgene som tas, vil være basert på den kunnskapen og forståelsen som er opparbeidet i forkant av planleggingen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Å planlegge undersøkelsen var en krevende prosess. Her måtte jeg tenke igjennom de valgene jeg tok, fordi jeg visste at de ville påvirke hele intervjuundersøkelsen min. Jeg jobbet mye med hvordan jeg skulle få belyst problemstillingen min på en god måte, og hvor mange informanter jeg skulle ha. Jeg var også opptatt av hvordan jeg skulle utføre intervjuene, slik at lærerne naturlig fikk frem sine egne opplevelser og erfaringer med tilpasset opplæring. Det var også viktig for meg å sikre at informantene som stilte opp, fikk informasjon om prosjektet i forkant.

For å få en struktur på alle tankene mine, laget jeg meg en arbeidsplan for intervjuundersøkelsen, hvor jeg også satte en ramme for hvor mye tid jeg skulle bruke. Etter at problemstillingen var klar, begynte jobben med intervjuguiden. Da denne var klar, sendte jeg inn søknaden til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn AS (NSD). Mens søknaden var inne til vurdering hos NSD, fordypet jeg meg i teori, og skaffet en foreløpig oversikt over aktuell empiri på feltet. Jeg fikk raskt godkjenning fra NSD, og jakten på informantene var i gang. Jeg brukte mye tid på å få tak i informanter. Skolen er en travel arena, og det var ikke så enkelt å få tak i lærere som først antatt. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

4.4.3 Intervju

Mine intervjuer ble gjennomført med intervjuguiden som strukturhjelp. Guiden inneholdt relevante spørsmål og antydte i hvilken rekkefølge spørsmålene skulle besvares. Det ble gjennomført et prøveintervju slik at jeg kunne justere og presisere guiden, samt at det ga meg gode erfaringer med intervjusituasjonen. I tillegg inkluderte jeg nye underspørsmål i takt med at jeg fikk innsikt i ny teori/empiri. Spørsmålene fremsto, etter en grundig gjennomgang, som

velformulerte og lette å forstå. De kom i en logisk rekkefølge som holdt samtalen rundt temaet i gang. Samtidig var intervjuene preget av fleksibilitet i den forstand at det ble stilt relevante oppfølgingsspørsmål. Guiden var derfor en viktig strukturhjelp, og den ga rom for at informantene kunne komme med innspill. Jeg la vekt på å være lyttende og inspirerende, men la opp til at informantene skulle fortelle. Det var viktig for meg å skape trygghet, forståelse og interesse. Det anså jeg som nødvendig for at informantene skulle kunne slappe av og oppleve at det var tid til og rom for historiene deres. Jeg hadde også tenkt igjennom den mellommenneskelige og gjensidige påvirkningen som preger en intervjusituasjon og var bevisst på å ha tid til å la informantene tenke. Jeg gjorde også oppmerksom på at jeg tok om intervjuet på lydbånd.

4.4.4 Transkribering

Før man kan begynne å analysere materialet, må det klargjøres. Å transkribere innebærer å føre den muntlige tale til skriftlig tekst. I forhold til validitet hevder Kvale og Brinkmann (2009) at det ikke finnes en sann objektiv transkribering. Når jeg transkriberer oversetter jeg materialet fra muntlig språk, til et skriftlig språk som jeg kan bruke i undersøkelsen.

I min undersøkelse ble reliabiliteten forsøkt ivaretatt ved å sjekke tekst opp mot lydbånd etter at omgjøring av lydopptak til tekst var gjennomført. Intervjuene er m.a.o. først skrevet ned, så har jeg hørt gjennom og sjekket lydopptaket opp mot den skriftlige nedtegningen. På den måten har jeg forsøkt å sikre at utsagnene er korrekt gjengitt. Materialet som ble transkribert fikk en strukturert tekstform, som gjorde at oversikten ble lettere. Strukturen samsvarer med spørsmålene i guiden. Dialekter ble omformulert til bokmål. All informasjon er anonymisert, slik at kommuner, skoler eller lærere ikke kan gjenkjennes. Jeg transkriberte rett etter hvert intervju, før jeg gikk videre på neste intervju. Dette ga meg nye innspill med tanke på oppfølgingsspørsmål.

4.4.5 Analysering

Analyseprosessen min ble påbegynt allerede gjennom intervjuene og utviklet seg videre i transkriberingen, men hovedanalyseringen begynte etter transkribering. Jeg valgte å analysere manuelt. Mitt materiale er ikke så stort. Kvale og Brinkmann (2009) hevder analyseringen og

tolkningsarbeidet og dets ansvar ligger hos den som forsker. Derfor ble det for min forskning et godt valg å analysere manuelt. Slik fikk jeg en god oversikt over intervjuene.

Jeg satte opp stikkord som så ble sortert i temaer. Disse ble så slått sammen til hovedkategorier; ”Den profesjonelle lærer”, ”Lærernes forståelse av tilpasset opplæring”, ”Lærernes arbeid med tilpasset opplæring”, ”Lærernes utfordringer med tilpasset opplæring” og ”Møte mellom intensjon og virkelighet”. Karin Widerberg (2001) kaller dette å notere seg ”analysetrader”. Gjennom det har jeg kategorisert de funnene som har vekket min interesse og gått dypere inn i materialet og prøvd å fange opp både mønstre og forskjeller. Noen av beskrivelsene vil være sammenfallende, mens andre vil være motstridende.

4.4.6 Verifisering

Her skulle min intervjuundersøkelse verifiseres. Jeg viser til reliabilitet og validitet som tidligere nevnt i kapittel 4.3. ”Reliabiliteten min viser hvor pålitelig, riktig og sikkert mine resultater er” (Wormnæs, 2002, s.61). Mens validiteten sier noe om intervjuundersøkelsen og hva den skal belyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuets hensikt var å få frem lærernes oppfatninger og deres tanker om hvordan lærere forstår prinsippet om tilpasset opplæring, samt hvordan forsøker å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolehverdagen. Igjenom samtaler med lærere fikk jeg belyst lærernes oppfatning av tilpasset opplæring. Intervjuene får dermed frem hva som var hensikten med intervjuundersøkelsen, og prosessen er beskrevet slik at andre kan få innsyn i den.

4.4.7 Rapportering

Undersøkelsen funn og metodebruk skal overholde vitenskapelige kriterier, og ta hensyn til etiske sider (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg ønsker at leserne skal få ett innblikk i hvordan lærere i min undersøkelse opplever sitt daglige arbeid med å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Her har jeg presentert funn i form av sitater som mine informanter har kommet med. Ved å presentere funnene i sitater er det med på å synliggjøre både mønstre og individuelle forskjeller mht. hvordan mine informanter ser på begrepet tilpasset opplæring, i spennet mellom intensjon og virkelighet.

4.5 Intervjuundersøkelsen

4.5.1 Tilgang til feltet og utvalg av informanter

For å få tilgang til feltet og informantene sende jeg ut ett skriv til de respektive kommunene, slik at kommunen, og de regionale lederne kunne gi meg tilfeldige skoler. Dette lyktes jeg kun delvis med. Det å gi kommunal ledelse skriftlig informasjon som de skulle sende videre til skolene, gjorde at det var mange skoler som ikke fikk informasjonen. Jeg måtte også "mase" på kommunens kontaktperson for å høre hvordan jeg kunne få tilgang til skolene for å intervju.

Fordi det var vanskelig å få tilgang til skolene via kommunenes kontaktpersoner, valgte jeg å benytte meg av en "portvakt" til feltet (Atkinson og Hammersley, 2010). Min "portvakt" var en person som kunne henvide meg til ulike personer, gi meg telefonnummer og ta kontakt med noen av informantene for meg. Med "portvaktens" hjelp ble prosessen med å få tak i informanter betydelig lettere.

Da jeg fikk kontakt med informantene, møtte jeg på et nytt problem. Jeg hadde tenkt å ha intervjuene mine i oktober 2010, det ble vanskelig for informantene i en travel skolehverdag. Da var det foreldremøter, medarbeidersamtaler og andre møter som opptok informantenes tid. For å ikke miste de informantene jeg hadde fått, lot jeg dem velge tid og når det passet for dem. Det resulterte i at jeg gjennomførte intervjuene mine på rekke og rad de siste tre ukene i november 2010.

Før intervjuene skrev jeg et brev som jeg sendte ut til informantene, der jeg presenterte meg selv, utdanning og intensjonen med intervjuundersøkelsen. Jeg sendte også en kopi til rektor på de respektive skolene, slik at han/hun også skulle være informert om hva lærerne hadde meldt seg på. I informasjonsbrevet la jeg ved et samtykkeskjema som ble underskrevet, og gitt til meg ved intervjuet. Siden jeg skulle intervju yrkesprofesjonen lærere, og intervjuet skulle omhandle deres arbeid, var det få problemer i forhold til taushetsplikt og anonymisering.

Hovedkriteriene mht. til valg av informantene var at de var interesserte i temaet og var villige til å dele erfaringer med meg. Min studie tar sikte på å frembringe dybdekunnskap og jeg valgte derfor et begrenset utvalg slik at jeg hadde mulighet til å gå i dybden og belyse tematikken i samsvar med oppgavens problemstilling.

4.5.2 Fokusgruppeintervju - et vanskelig valg!

Utvalget mitt består av lærere i grunnskolen. Intervjuene var tenkt utført med grupper på 4-6 lærere, satt sammen på tvers av trinn, eller fra samme trinn. Jeg planla bruk av fokusgruppeintervju. En fokusgruppe er et strukturert gruppeintervju, hvor en eller to personer leder et intervju med 4 – 8 deltakere. Intervjuene har en uformell form, med mulighet for at deltakerne kan komme med egne tema og innspill. Ved at deltakerne samtaler om sine erfaringer kan man få frem mer informasjon enn ved å intervjuet ett og ett gruppemedlem. Her kan man fange opp nyttige diskusjoner og meninger om temaet (Fangen, 2004).

Skolen er en travel arbeidsplass, det er mye som foregår i skolen. Det å samle 4 – 8 deltakere på en skole til et intervju viste seg derfor å være vanskelig. Dette gjorde at jeg måtte gjennomføre individuelle dybdeintervjuer som var en reserveplan, som jeg også hadde informert NSD om i søknaden min.

Mitt endelige sammensatte utvalg ble fem lærere i individuelle dybdeintervjuer. To jobber i ungdomsskolen, og tre i barneskolen. Jeg fikk også til ett fokusgruppeintervju med fire lærere, som jeg velger å bruke i undersøkelsen min, på lik linje med de individuelle intervjuene.

4.5.3 Gjennomføring av intervjuene

Det er mange fallgruver, både vitenskapelige og moralske, som jeg må passe meg for når jeg skal gjennomføre mitt kvalitative forskningsintervju. Først og fremst er det viktig å være bevisst på eget forhold til emnet, og ikke se informantene i lys av egne følelser. Videre er det viktig for meg å avtale konfidensialitet. En informant som er sikker på at det han/hun sier ikke kan spores tilbake til han/hun selv, vil mest sannsynlig ”gi mer” av seg selv.

To av fem informanter i enkeltintervjuene kjente jeg fra før. De andre informantene som stilte opp var ukjente for meg. Jeg tenkte over hva det ville gjøre med intervjusituasjonen og de svarene jeg fikk fra informantene før jeg intervjuet dem. Jeg opplevde at de informantene jeg hadde kjennskap til fra før, verken var mer eller mindre engasjerte enn de andre informantene. En av informantene uttrykte spesielt at vedkommende var veldig takknemlig for at det var noen som tok tak i intensjonen med tilpasset opplæring i forhold til gjennomføring i ”virkeligheten”.

De fleste intervjuene ble gjennomført i lærenes arbeidstid, på de respektive skolene. Det var informantene som valgte tid og sted for intervjuet, noe som gjorde det lettere for informantene å

delta i en travel skolehverdag. Informantene hadde satt av egne samtale/konferanserom til intervjuet. Her fikk vi anledning til å sitte i fred og ro. Ingen ønsket å avbryte intervjuet før det var ferdig. Intervjuene varte fra 45 minutter til 1time og 15 minutter.

Alle informantene skrev under på samtykkeskjema, hvor det også sto at det som informantene fortalte under intervjuet, ble tatt opp på lydbånd. Det virket som informantene ikke var berørt av opptageren. Jeg var hele tiden oppmerksom på å fortelle informantene når jeg slo opptageren på og når jeg slo den av, slik at de fikk en påminnelse om at intervjuet ble tatt opp.

Jeg opplevde under intervjuene at jeg fikk gode svar på spørsmålene jeg stilte. Lærerne fremsto som engasjerte og glad i å diskutere, og samtale. Dette gjorde at jeg unngikk å få enkle og korte svar som ja og nei. Samtalen gikk nesten av seg selv, under noen spørsmål stilte jeg oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk utdypet det de mente. Flere av informantene kom selv naturlig inn på flere av spørsmålene underveis.

4.6 Etiske hensyn

Ordet etikk kommer fra det greske ordet ethos, som står for sted, skikk og karakter (Wormnæs, 2002). Kvalitative forskningsmetoder innebærer møter mellom mennesker, der normer og verdier utgjør viktige elementer i kunnskapen som utveksles og utvikles. Som forskere er det viktig å bruke metoder som kjenner til de spesielle etiske utfordringene dette medfører.

Da masterskissen var utarbeidet, og jeg hadde konkretisert mitt prosjekt, sendte jeg en søknad til NSD for godkjenning og gjennomføring, i samarbeid med veileder. NSD er en nøytral instans som har gitt meg en etisk vurdering av intervjuundersøkelsen. Jeg har fulgt retningslinjer fra NSD når det gjelder oppbevaring av data.

4.6.1 Samtykke og anonymisering

Det stilles store krav til tillit mellom forskeren og informantene. Jeg som forsker har kommet nært inn på informantene via intervjuene, og det har vært viktig for meg å ikke misbruke denne tilliten og nærheten som informantene har åpnet for.

Informantens samtykke ble gitt ved å inngå en skriftlig kontrakt. Jeg forsikret meg om at informantene hadde lest informasjonsbrevet om studien, om anonymiteten ved å delta, og at de

hadde forståelse for hvordan jeg skulle anvende dataene som ble samlet inn. Anonymiteten ble ivaretatt ved at det ikke ble brukt navn når funnene ble belyst. Her la jeg også vekt på at informantene skulle bli med etter eget ønske, etter å ha fått informasjon om intervjuundersøkelsen. Det ble også understreket for informantene at informasjonen ikke skulle brukes til noe annet enn min intervjuundersøkelse.

All data har blitt holdt konfidensielt, og blir slettet ved prosjektets slutt, og ingen data kan tilbakespores til de enkelte informantene. Informantene ble også informert om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at det ville få noen konsekvenser for dem. Intervjuundersøkelsen var tilpasset mine informanter, slik at de forsto hva prosjektet dreide seg om. Dette er det etiske forarbeidet som var på plass før intervjuene ble gjennomført.

Konfidensialitet bør være sikret før man setter i gang intervjuene. Verken skolene eller personer skal kunne kjennes igjen i intervjuundersøkelsen, og materialet må derfor anonymiseres. Jeg velger å presentere lærerne som informanter i undersøkelsen. Det indikerer at informantenes opprinnelige navn og personalia er anonymisert allerede i transkripsjonen av intervjuene.

I undersøkelsen lar informanten meg få innblikk i sine opplevelser sitt yrke og av fenomenet tilpasset opplæring i utdanningen sin. De forteller om hvordan de mestrer denne utfordringen i sitt daglige arbeid sammen med elevene. Skal man kunne beskytte informantene og deres nære omgivelser, må man ikke bare anonymisere navn på eventuelle informanter, men også på arbeidsplassen.

4.7 Betraktninger knyttet til egen undersøkelse

En av svakhetene i oppgaven kan være at utvalget er lite. Et større utvalg kunne kanskje ha brakt frem flere nyanser. Samtidig oppfatter jeg det slik at de gjennomførte intervjuene med både enkeltinformanter og fokusgruppe, har gitt innblikk i ulike sider av tilpasset opplæring. Et begrenset utvalg gir ikke grunnlag for generalisering. Dette har da heller ikke vært studiens hensikt. De innhentede dataene er knyttet til utvalget og kan ikke danne grunnlag for slutninger som omfatter enkeltskoler, lærere i sin alminnelighet eller skolen som virksomhet. Men selv om utvalget ikke er representativt og ikke kan brukes til generalisering, kan studien likevel frembringe informasjon og reise spørsmål som kan være aktuelle også ut over studiens utvalg.

En annen mulig svakhet ved undersøkelsen kan være at jeg bare fikk til å gjennomføre ett fokusgruppeintervju. Det viste seg, som jeg allerede har vært inne på, å være vanskelig å gjennomføre fokusgruppeintervjuer fordi det var problematisk å samle lærere i en travel hverdag. Ut fra den erfaringen jeg sitter med når det gjelder ”jakten på informantene”, burde jeg brukt mer tid på å planlegge etablering av fokusgrupper. Samtidig ga kombinasjonen av en fokusgruppe og individuelle intervjuer meg innblikk både i enkeltlæreres oppfatninger og erfaringer og i den faglige samtalen lærere imellom når det gjelder tilpasset opplæring.

Det ligger i følge Pål Repstad (2007) en utfordring i å få informantene til å formidle sine egne fortellinger uten å la dem gå gjennom et filter av forventninger basert på hva de tror forskeren ønsker å høre. Særlig aktuelt kan dette være når tematikken omhandler bærende prinsipper som intenderer å styre norsk skole. Når samtalen handler om tilpasset opplæring kan det derfor være en fare for at lærerne svarer det de tror er forventet av dem og at de tegner et bilde av en praksis som er så nær intensjonen som mulig. Jeg har vært bevisst på at jeg i mine spørsmål om lærernes forståelse og arbeid med tilpasset opplæring, lett kan lede dem til å komme med svar som de tror at jeg ønsker å høre. Derfor var jeg opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål som fikk frem eksempler som kunne konkretisere hvordan arbeidet med tilpasset opplæring forstås og realiseres. Jeg var også opptatt av å åpne for lærernes beskrivelse av reelle utfordringer knyttet til å realisere tilpasset opplæring slik at ikke bare idealbildet, men også dilemmaene kom frem. På denne måten søkte jeg å få et mer nyansert bilde av fenomenet jeg undersøkte.

5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I kapittel 2 har jeg vært innom ulike aspekter ved tilpasset opplæring i skolen. Hovedfokuset er på intensjonen ved tilpasset opplæring. I kapittel 3 er det forståelsen av den profesjonelle lærer som er i fokus, teoretisk belyst. I dette kapitlet er det lærernes syn på og erfaringer med tilpasset opplæring som skal belyses. Vi beveger oss fra intensjonssiden og ser på møtet mellom intensjon og virkelighet. Innledningsvis i dette kapitlet ser vi på lærernes forståelse av den profesjonelle lærer. Videre kommer jeg inn på lærernes forståelse av tilpasset opplæring, før jeg gjør rede for det informantene forteller om sitt arbeid med tilpasset opplæring. Jeg vil avslutte min presentasjon og drøfting av funn med lærernes utfordringer med tilpasset opplæring og hva som skjer i møtet mellom intensjon og virkelighet.

5.1 Den profesjonelle lærer

5.1.1 En sammensatt profesjonalitet

Informantene i min undersøkelse legger i sin beskrivelse av den profesjonelle lærer vekt på at læreren må være fagperson, pedagog og menneske. Det innebærer å beherske både fag, tilrettelegging og samspill med elevene. De fleste ser på sitt yrke som sammensatt. Profesjonalitet kobles til at lærere må være engasjerte i å undervise, lære bort, samt at de liker å jobbe med barn/ungdom og ser elevenes behov.

En av informantene i fokusgruppen sier dette om den profesjonelle lærer: ”Faglig dyktig og omsorgsfull. Samtidig må du være forberedt til timen”. En annen sier: ” Du må kjenne elevene og se dem. Ta dem på alvor”. En av de andre følger opp: ”Man må også ha oversikt. Oversikt over hva som foregår i klassen, og i friminuttene. Du må ha oversikt over elevene og du må ha oversikt over det du skal lære bort”. Denne informanten fra fokusgruppen understreker: ” Er du profesjonell er du også engasjert, og du liker å undervise. Du må like å være med elevene og du må synes det er greit å takle ulike utfordringer”.

Her er informantene inne på ulike sider av læreprofesjonaliteten. Det omfatter å ha faglig kunnskap, ferdigheter, være klasseleder, ha engasjement og evne til å se og møte elevene.

I læreryrket handler det mye om å gi av seg selv og forstå at elevene har rett til å få en undervisning i skolen som harmonerer med deres forutsetninger. Dette stiller krav til en sammensatt lærerrolle. En sier:

En profesjonell lærer skal være en person som ser elevene, og hvilket behov de har, og klarer å legge opp undervisningen etter det. En god lærer skal også være en faglig sterk person, som har kunnskap utover pensum. Den profesjonelle lærer må lære elevene noe. Læreren må kjenne elevene og vise respekt for dem.

Det er liten tvil om at det kan være givende å være lærer. Å bidra til at elever tar små og store skritt, og at de får en positiv utvikling i skolen er viktig. Hargreaves (1996) understreker at den største tilfredsstillelsen for lærere som regel ikke ligger i lønn eller prestisje, men i det som kalles psykisk utbytte. Den gleden det gir lærere å arbeide med elever understrekes også av denne informanten: ”Å se elever få til det du underviser i, trives på skolen og er engasjert, er en god følelse”. Å gi elever omsorg og se at elevene tar små og store skritt gir mye glede, og oppfattes som det viktigste med lærerrollen.

Selv om mine informanter får frem at det er givende å være lærer, kommer det frem at det også er krevende fordi det foregår mye i en klasse. Det er mange elever, alle er individer som trenger omsorg og et blick fra læreren. En av informantene uttrykker det slik: ”Samtidig har jeg mange roller å fylle, jeg skal lære dem noe, noen ganger må jeg oppdra dem litt og sette grenser, jeg må kunne løse konflikter sammen med dem og jeg må ha oversikt”.

Dette har vi allerede vært inne på i teorikapitlet. Der fremkommer det at kjennetegnet på en profesjonell lærer er å både kunne fagene, kjenne elevene og ta tak i forhold som er sentrale for livet i klasserommet (Svanberg & Wille, 2010).

Odd Harald Røkenes og Per Halvard Hanssen bruker begrepene handlingskompetanse og relasjonskompetanse når de beskriver hva en profesjonell fagkompetanse er. Det handler om “kunnskaper og ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med den andre, eller for den andre”. Relasjonskompetansen ”dreier seg om å forstå og å samhandle med de mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte” (Røkenes & Hanssen, 2006, s.8). Profesjonalitet knyttes til å inneha begge disse formene for kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med det informantene sier om at læreryrket er sammensatt og at profesjonalitet henger sammen både med fagkunnskap, samspill med elevene og evnen til å lede en klasse.

Hargreaves uttaler at man må skille mellom personlig vekst og formell læring. Han peker på at det ikke er nok å avlegge eksamen (Hargreaves, 2004). Den profesjonelle lærer må også utvikle sin klokskap, fornuft, trygghet og evne til å forstå. Informantene mine får frem at det er viktig å se og kjenne elevene, for å vite hva som må til for å få elevene til å rette fokus mot det som skal læres. Dette er et viktig grunnlag for tilpasset opplæring.

Læreryrket handler om å jobbe med mennesker, derfor blir lærernes evne i møte mellom mennesker sett på som sentral. Evnen til å inngå i menneskemøter som gir andre vekstmuligheter, og som ikke er krenkende eller fratrar dem deres verdighet, er en viktig del av det å være en profesjonell lærer. En av informantene beskriver relasjonen mellom lærer og elev slik: "En profesjonell lærer må kjenne elevene sine, vise at du er åpen og at de kan komme til deg om det er noe som plager dem. Det er bare da man vet hva de trenger av hjelp". En annen informant forteller noe av det samme, men understreker lærerens tilrettelegging: "Som profesjonell må du kunne se hvilket behov de har, og hva du må gjøre for at de skal forstå fagene".

Flere av informantene hevder at det er viktig for den profesjonelle lærer å vise trygghet, empati og lojalitet overfor elevene. De fremhever også at det å vise omsorg er en del av den profesjonelle læreres hverdag. I tillegg beskriver de mer konkrete ting som det å være forberedt til timen, tydelig, sterk, og punktlig overfor elevene. En sammenfatter det på følgende måte:

Som den profesjonelle lærer forholder vi oss til mennesker, elever, så vi må kunne involvere oss, vi må kunne engasjere oss, være glad i dem. Slik at vi kan møte dem der de er, for det er ikke alltid de er like opptatt av læring. Mange ganger er det andre ting som foregår i hodene på dem. Når man kjenner elevene vet vi også hvordan de lærer best. Så sånn sett er læreryrket ganske sammensatt.

Damsgaard beskriver også helheten i lærerprofesjonaliteten. Hun hevder at noen av kjennetegnene ved en god skole er målrettet læringsvirksomhet styrt av tydelige lærere, som samtidig er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene. Profesjonalitet knyttes også til at livet i klasserommet preges av ros, oppmuntring og tett oppfølging av elevene og arbeidet og til at skolekulturen er preget av felles verdier, forpliktelser og refleksjon i felleskap (Damsgaard, 2010).

Hovedinntrykket fra min undersøkelse er at informantene opplever den profesjonelle lærer som en lærer som ser og kjenner elevene sine, for at de best mulig skal kunne tilpasse undervisningen for eleven. For å kunne realisere tilpasset opplæring, må lærere utnytte de situasjonene som oppstår ut i fra elevenes forutsetninger, både på den faglige og sosiale arena. Da er det viktig at lærerne kjenner elevene sine godt. Å kjenne til elevenes bakgrunn og interesser er nødvendig for at læreren kan møte elevene ut i fra deres forutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2004).

Ut i fra sitatene er informantene indirekte inne på tilpasset opplæring når de ser elevens behov og legger opp undervisningen etter det. Det kommer også frem at informantene bruker mye tid på å bli kjent med den enkelte elev, og elevens forutsetninger for å lære. De snakker om nødvendigheten av å se elevene og deres behov. Men det er interessant å merke seg at informantene i sine beskrivelser av den profesjonelle lærer ikke bruker selve begrepet tilpasset opplæring. Hvordan kan det ha seg at informantene ikke bruker begrepet i sin beskrivelse av å være en profesjonell lærer? Kan det være at begrepet oppleves som uklart, utydelig og for lite konkretisert? Lærere har ansvaret for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, det er et sentralt ansvar som følger med den profesjonelles lærers arbeid. Likevel kan det hende at lærere opplever at de ikke har makt til å ivareta ansvaret om tilpasset opplæring slik de ønsker og slik velferdsstatens intensjoner tilsier. Som vi skal komme inn på senere i oppgaven, opplever lærerne at det er vanskelig å realisere kravet om tilpasset opplæring. Kanskje kan dette bidra til at det ikke er nærliggende for lærere å bruke begrepet som kjennetegn på profesjonalitet i læreryrket.

5.1.2 Klasseledelse

Informantene er også opptatt av at en profesjonell lærer må klare å fungere som leder i møte med en klasse. I beskrivelsen av hva som kjennetegner den profesjonelle lærer, kommer de fleste informantene i min undersøkelse frem til at det også handler om klasseledelse. En informant forteller: ”Å være profesjonell innebærer også klasseledelse. Jeg har ansvar for en hel klasse, og det er min jobb som lærer å lede dem i riktig retning, være engasjert og positiv”.

En annen informant uttrykker: ” Det er viktig å vite at klasseledelse er en del av læreryrket. Er du klasseleder har du ansvar for elevene dine, du gjør alt fra å følge dem opp i timene og løse konflikter for dem. Det er vanskelig å beskrive hva en klasseleder gjør”.

Det kan være vanskelig å gi en nøyaktig beskrivelse på hva det vil innebære å være en klasseleder. Peder Haug påstår at klasseledelse kan forstås som tiltak lærerne setter i gang, for å

skape et positivt klima i klassen, som igjen fører til arbeidsro og motivasjon for en bedre arbeidsinnsats (Haug, 2004).

En informant beskriver det å være klasseleder på følgende måte:

Som klasseleder kan du ikke bare forvente at du skal lære bort fag, du må lære dem å fungere sammen, lære dem regler og rutiner for hvordan vi skal ha det i klassen, du må tåle at de tøyser strikken, og du må være tilstede, våken og oppmerksom. Du kan ikke tro at elevene klare seg fint alene. Noen ganger blir man litt hønemor for dem. Jeg blir så glad i elevene mine, og jeg vil at de skal få gode opplevelser på skolen.

Her beskriver informanten ulike sider av en klasseleders funksjon og kobler også dette til en profesjonell lærerrolle. Spesielt legges vekten på det med å få klassen til å fungere som et fellesskap. Hoel (2008) understreker at det sosiale har vært et sentralt fokus i forskning om klasseledelse og mener det har ført til at det faglige fokuset er mindre når det gjelder forståelsen av klasseledelse.

Kristensen påpeker at klasseledelse ofte er utelatt i skoledebatten, fordi det ikke inneholder noe faglig fokus, tross for at klasseledelse er avgjørende for kvaliteten på læremiljøet. Klasseledelse assosieres ofte med tydelighet, klare rammer og forutsigbarhet. For å kunne lede andre må man i følge Kristensen også kunne lede seg selv. God selvinnsikt er derfor en forutsetning for klasseledelse (Kristensen, 2009).

En klasseleder har store muligheter for positiv innflytelse. I intervjuundersøkelsen er det noen av lærerne som kort kommer inn på at en klasseleder kan ha mye makt. For å få bedre tak i dette, stilte jeg oppfølgingsspørsmålet om hvordan lærere bruker sin makt i forhold til klasseledelse. Etter oppfølgingsspørsmålet sier noen av informantene at de har mye makt og ansvar. Denne informanten er opptatt av å få frem at hun bruker makt på en positiv måte, for å få elevene til å lære:

Som klasseleder bestemmer jeg mye, det innebærer at jeg har mye makt. Makt er ikke bare negativt vet du. Jeg bruker makt på en positiv måte, slik at elevene kan lære noe og se gleden av å gå på skolen. Når jeg tenker makt hos en klasseleder, da er man i hvert fall tydelig, konsekvent, hjelper elevene og roser dem, og får i gang arbeid. Det er viktig for å sette i gang en god arbeidsprosess i klassen. Her bruker jeg en makt ved å vise elevene at jeg kommer forberedt, og tidsnok. Jeg er klar til å undervise, NÅ!

Etter oppfølgingsspørsmålet blir informantene opptatt av å snakke om makt som en positiv mulighet, som er knyttet til rollen som leder av klassen, og for å få elevene til å lære. En sier: ”Jeg bruker makt, men på en positiv måte, jeg bruker den til å løfte frem elevenes arbeid. Som lærer tror jeg man har mye ansvar og også mye makt”. En annen informant sier: ” Du skal være veldig bevisst på din bruk av makt, du må hele tiden være bevisst på hvordan du ordlegger deg slik at du får elevene til å gjøre det du ber dem om. Ingen situasjon er lik, så det er også viktig å være tydelig som klasseleder”.

Det å være forberedt, å ha begrunnelse for det som skal foregå i klassen, og være fleksibel og ha evne til å improvisere, å tåle krevende situasjoner og kunne fange opp elevene er viktig. Informantene som nevner dette, trekker også frem viktigheten av å lede elevene i riktig retning. Dette kan forstås som det som tidligere er beskrevet som *makt til* (Damsgaard, 2010). Denne form for makt innebærer at lærere gjennom sitt arbeid har mulighet til å legge til rette slik at elevene kan oppleve å mestre ut i fra sine forutsetninger, som det ble skrevet om i teorikapittelet om tilpasset opplæring. Dette kan konkretiseres som det Damsgaard (2010) kaller definisjons- og stemplingsmakt som kjennetegnes av å trekke frem det positive hos elevene, beskrive ressurser og muligheter, unngå negativ stempling, åpne for elevenes opplevelser av sin egen virkelighet, ikke plassere skyld, og ta ansvar og se sin egen rolle i å få frem og utnytte mulighetene.

Selv om informantene kommer frem til at de har mye makt som klasseleder, sier de ikke noe mer enn at de bruker positiv makt, altså *makt til*. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er hvor bevisste lærerne er på de farene som kan ligge i å misbruke sin makt som klasseleder. Motpolen til den positive makten, er å opptre slik at man får det som er omtalt som en form for herredømme over elevene. Dette er tidligere beskrevet som *makt over*. I en profesjonell og sammensatte lærerrolle inngår også bevissthet om mulighetene for å trække feil som lærer og kritisk refleksjon om egen væremåte. Dette snakker lærerne ikke om direkte, men de knytter det indirekte til profesjonskjennetegn ved å definere hva den positive makten handler om.

Noen er nokså konkrete når de beskriver hva det å være en god klasseleder innebærer. Å komme forberedt og tidsnok er en viktig forutsetning. En sier: ”Jeg får gjensidig respekt av elevene om jeg selv møter tidsnok til timen og er forberedt.” En annen forteller om at å være forberedt viser at du ser på ditt ansvar for elevenes læring som noe viktig: ”Jeg forteller tydelig til elevene mine hva jeg forventer av dem og deres arbeid. Samtidig som jeg respekter at de jobber og lærer på

forskjellige måter”. Informantenes fortellinger viser at det er viktig å signalisere til elevene at de er forberedt og interessert i å starte undervisningen. Å ha klare mål viser elevene hvilken forventning læreren har. En fast ”åpning” av timen, slik at elevene skjønner at arbeidet er i gang kan være en god rutine på å fange elevenes fokus (Damsgaard, 2007).

Informantene får frem at som klasseleder må du kunne kombinere ulike roller og funksjoner. Det handler om å være organisator, tilrettelegger og administrator. I tillegg må man fungere som brobygger, mekler og grensesetter. Klasseledelse innebærer å være en nær, tilstedeværende og autentisk voksen. Overland påpeker at lærere skal være den som styrer og fremstår som en autoritet med oversikt over fag og struktur. På den andre siden skal lærere opptre slik at elevene føler seg sett, følge opp elevene, behandle dem med likeverd og lytte (Overland, 2007).

Det er viktig å fremme en relasjon mellom lærer og elev, som er bygget på tillitt og trygghet. Dette omtaler Kristensen (2009) som en kombinasjon av kontroll og varme. Hun understreker at den tillitten og tryggheten som læreren viser elevene gjør at elevene vet hva som forventes av dem, og det gjør skolehverdagen forutsigbar og trygg for elevene. Dette er samtlige av informantene inne på. De forteller at det ikke holder bare å være streng. Hvis vi bytter ut ordet streng med myndig eller bestemt, dvs. fast, åpen, trygg og besluttsom, har vi en lærer som har tenkt igjennom hva vedkommende vil gjøre fremover og forteller elevene det. Det er med på å skape forutsigbarhet og trygghet. Samtidig må en slik tydelighet kombineres med varme og interesse for elevene. Løgstrup hevder at en av de mest grunnleggende etiske kjensgjerninger i livet, er at vi møter vår tilværelse med tillit (Løgstrup, 2000). Skal lærere skape en relasjon preget av tillit til elevene, må elevene være det Nordahl (2003a) omtaler som aktører, møtes som aktører og få ansvar som aktører. Samtidig må læreren fastholde sitt ansvar for å lede klassen med tydelighet og forutsigbarhet. Dette er sentrale elementer i lærerprofesjonaliteten.

5.2 Lærernes forståelse av tilpasset opplæring

Under beskrivelse av den profesjonelle lærer er informantene inne på grunnlaget for tilrettelegging av opplæringen uten å bruke begrepet tilpasset opplæring. I denne delen skal vi først se på informantenes forståelse av begrepet.

Kriteriene for tilpasset opplæring er som jeg allerede har vært inne på i kapittel 2, uklare, og derfor forholdsvis subjektive. Dette bekrefter flere av informantene når de omtaler tilpasset

opplæring som et vagt og svevende begrep. En informant sier: "Jeg tror man er nødt til å gå runder med seg selv, for å få gjort begrepet tilpasset opplæring om til sitt eget begrep på en best mulig måte, for å tilrettelegge undervisningen. For begrepet er jo så uklart". En annen informant mener at lærere vet hva det betyr, men at det er vanskelig å omsette i handling: "Vi vet jo hva det betyr. Vi vet vi skal tilrettelegge etter hvordan elevene lærer best. Men det tar litt tid å finne ut av hvordan jeg vil gjøre det. De flotte orda er noen ganger litt uforståelig". En annen er inne på at det er vanskelig å vite konkret hvordan prinsippet skal realiseres: "Det er vanskelig å forstå, det gir oss ingen fasitsvar. Vi må klare å finne ut av det selv, men vi tilpasser så godt vi kan, ut i fra slik vi forstår det". En av informantene som også ser på begrepet som vanskelig å definere, forteller om sin egen fortolkning:

Tilpasset opplæring er et uklart, upresist, viktig og vanskelig begrep. Jeg ser på tilpasset opplæring som at hver og en elev skal lære ut i fra egne forutsetninger. Elevene må kunne lære der de er, om de jobber alene eller i grupper. Alle er ikke på det samme nivået. Alle lærer de på forskjellige måter. De må få tilrettelagt stoff, og situasjon for læring der de befinner seg for at de kan komme lenger.

Her er informanten både inne på elevenes ulike forutsetninger, nivåforskjeller og behov for differensiering for å oppnå økt mestring. Ut i fra Håstein og Werners (2003) definisjonen om tilpasset opplæring fra kapittel 2, ser det ut som informanten har forstått at tilpasset opplæring ikke er en bestemt måte å undervise på. Elever lærer forskjellig, og trenger tilrettelegging både i gruppe og på individnivå.

Selv om det er vanskelig å beskrive kjennetegnene på tilpasset opplæring, er det flere av informantene som syns begrepet tilpasset opplæring er viktig. Samtidig understreker flere at arbeidet med å omsette prinsippet til praksis er krevende. En uttrykker det slik:

Det er et veldig fint uttrykk og ett uklart uttrykk, som det er utfordrende å få til i hverdagen. Veldig utfordrende, vi har 23 individer i et klasserom, og når man er alene med dem, stort sett de fleste timene, så er det krevende å få til tilpasset opplæring. Det kan bli et litt pompøst uttrykk, med få kjennetegn.

Mangel på konkrete kjennetegn ved tilpasset opplæring åpner opp for en frihet og fleksibilitet som kan være gunstig, men det kan også føre til at begrepet blir lite førende for praksis og til at praksis kan bli både sprikende og uforpliktende. Bachmann og Haug hevder skolen og lærere

ikke har gode nok kunnskaper om det de opplever som vanskelig (Bachmann & Haug, 2006). Sånn sett kan vi se på begrepet tilpasset opplæring som et problematisk begrep. Både fordi det er mangetydig, men også fordi det er et lite presist begrep, kan det oppleves som vanskelig å omsette til praktisk handling. Dette bekrefter lærerne. De mener de står relativt fritt til å velge arbeidsmåter og tilpasse undervisningen slik de selv vil. Men de får lite konkret hjelp av lærerplanen og andre styringsdokumenter til å realisere en tilpasset opplæringen i skolehverdagen. En informant sier: ” Det er ingen som forteller meg hvordan jeg skal tilpasse oppgaver og undervisningen min for elevene. Det som står i læreplanen er uklart, det gir meg ingen eksempler på hvordan jeg kan gjøre det. Det må jeg finne ut av selv”.

En annen informant er inne på det samme. ”Jeg savner en mer konkret forståelse av selve begrepet tilpasset opplæring. Jeg savner at begrepet har et mer presist og nøyaktig innhold, med forslag og ideer om hvordan vi kan tilpasse undervisningen for elevene”. Damsgaard hevder at problemet med et prinsipp som tilpasset opplæring ikke er at det ikke anerkjennes. ”Problemet er å få til en skolehverdag som tar de hensyn som tilpasset opplæring krever. Den daglige utfordringen er å klare å gjennomføre en så variert undervisning at den ivaretar alle de ulike individuelle behovene som det finnes i en klasse” (Damsgaard, 2007, s. 87).

Informantene mener at det er viktig å tilrettelegge undervisningen for elevene. De er opptatt av at elevene har ulike forutsetninger for å lære, både i forhold til hva som gagnar eleven best og når det gjelder hva som er mest formålstjenlig, med tanke på læreplanens mål. Tilpasset opplæring stiller følgelig store krav til lærerne når elevmangfoldet øker. At elevene har ulike læringsstrategier kan også føre til at informantene kan få problemer med å tilrettelegge for den enkelte elev og elevgruppen. Det er viktig å vite at elevene lærer på forskjellige måter. En bestemt læringssituasjon passer ikke like bra på alle. Noen lærer best ved å lytte, andre ved å lese, noen lærer best alene, mens andre elever må ha noen rundt seg for å diskutere stoffet med (Svanberg & Wille, 2010). Dette er informantene ikke uenig i. De beskriver selv hvor viktig det er å kjenne elevene og ta hensyn til ulikhetene. Men hvordan det best kan la seg gjøre å ta slike individuelle hensyn innenfor klassens fellesskap, synes de det er vanskelig å vite. Det er altså ikke prinsippet som er problematisk, men hvordan det skal realiseres i klasserommet som fremstår som vanskelig.

Damsgaard mener at det trengs mer innsikt i hvordan det arbeides med tilpasset opplæring, og hvordan tilpasset opplæringen fungerer og tilrettelegges for den enkelte elev (Damsgaard, 2007).

Slik kan begrepet få et mer konkret innhold. Det er klart en utfordring hvis lærere ut fra et likhetsideal eller fordi de ikke klarer å konkretisere begrepet i liten grad legger til rette for faglig differensiering (Damsgaard, 2007).

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer også å anerkjenne at ikke alle kan nå samme mål, og at ulik progresjon fører til at noen ting må velges vekk for en del elever. Holmberg og Nilsen (2010) hevder at hvis lærere velger å gi samme oppgave til elevene, og de skal jobbe individuelt, kan vi ikke kalle dette for tilpasset opplæring. Da vil noen elever falle ut, fordi de ikke har forutsetninger for å mestre den oppgaven som blir gitt. Derfor blir det viktig at individuelle arbeidsoppgaver er differensiert og tilpasset elevens læringsforutsetning, det kan motivere elevene til å delta aktivt. På denne måten kan elevene lære å ta mer ansvar for egen læring og utvikling. På samme måte som noen må få utvikle sin kunnskap utover det som forventes, må andre få bruke den tiden de trenger på de grunnleggende ferdighetene. En konsekvens av tilpasset opplæring som et bærende element i skolen, burde derfor være differensiering både når det gjelder den konkrete opplæringen, mål, testing og eksamen. I kapittel 5.3 rettes søkelyset mot hvordan informantene i min studie forsøker å realisere kravet om tilpasset opplæring på i praksis.

5.2.1 Sosialt og faglig viktig

Når informantene snakker om tilpasset opplæring, kommer de inn på at det er en måte å fremme en god personlig utvikling, identitet og en positiv selvoppfatning på. Sosiale ferdigheter er også en viktig del av tilpasset opplæring. En informant sier: ” Det handler ikke bare om individuell tilrettelegging, men det innebærer også at elevene må delta aktivt i faglige og sosiale fellesskap”. En informant utdyper: ” Elevene skal ha mulighet til å få klassetilhørighet, jeg tror tilpasset opplæring kan føre klassen sterkere sammen både i forhold til fag og tilhørighet”.

Et annet fellestrekk i informantenes fortellinger om tilpasset opplæring er at det er sosialt og faglig viktig. En informant sier: ”En klasse med god tilpasset opplæring kan gi en stor takhøyde for at de lærer forskjellig, men respektere hverandre for det”. Noen av informantene forteller at det alltid vil være forskjeller mellom elevene når elever skal lære. Informantene forteller generelt at tilpasset opplæring kan bidra til faglig utvikling, hvor elevene kan lære slik det passer for dem. Samtidig kan det være med å opprettholde det sosiale fellesskapet i klassen.

Det kan være en spenning mellom de to mest sentrale aspektene i begrepet tilpasset opplæring, forholdet mellom individet og fellesskapet. Et element kan lett komme til å dominere (Nilsen, 2001). Informantene sier noe om hvor viktig det er å balansere individet og fellesskapet opp mot hverandre. Ensidig vekt på fellesskapets interesser skaper fare for at den enkeltes behov ikke blir tatt tilstrekkelig vare på. Fellesskap uten tilpasning kan føre til at individene blir oversett. Nilsen hevder at en ensidig vekt på de individuelle behovene kan lede til spesialiserte løsninger som skiller ut elever, og som er til hinder for et levende fellesskap (Nilsen, 2001). Tilpasning uten fellesskap kan lett skape segregering og stigmatisering.

Den læringen som skjer i klasserommet, er ganske sammensatt og komplisert, samtidig som livet i klasserommet kan ses i lys av både det kollektive og det individuelle. Noen elever vet hvordan de skal tilpasse seg skolen og de sosiale normene, andre elever trenger mer hjelp til å forstå kodene i skolen og utvikle gode læringsstrategier. Denne informanten understreker hvor viktig det er å møte elevene der de er:

Vi må se alle elevene, vi må se at de har det sosialt og faglig bra. For det vil alltid være forskjeller mellom elevene når de skal lære. Derfor er det viktig for meg å bli kjent med elevene. For da kan jeg få et bilde av elevene, og hvordan elevene lærer best. Når jeg vet dette kan jeg tilpasse undervisningen, og se om elevene har en god tilhørighet i klassen.

Dette understreket også flere av informantene da de snakket om kjennetegn på en profesjonell lærer. Det kommer frem i undersøkelsen at et inkluderende miljø ikke bare er en skole der alle barn skal være fysisk til stede på samme sted. En av informantene sier: "Et inkluderende læringsmiljø innebærer at også jeg må vise respekt og godta at ingen elever er like, da er det lettere å vise elevene hvordan vi kan skape gode sosiale forhold". Samtidig uttrykker informanten videre: "...men det er ikke alt jeg får med meg av det som skjer i klasserommet, men jeg ser når elever ikke klarer å være venner med hverandre, at de blir mobbet".

Informantene er gjennomgående enige om at det kan være en fordel at de ikke får med seg alt som blir sagt i klassen. Da kan elevene også få et sosialt fellesskap som de ikke trenger å være en del av. Samtidig er det slik informanten over nevnte at hun ser når hun må bryte inn i klassen, og ta tak i ting som kan påvirke opplæringen og det sosiale livet i klassen. Informantene kommer også inn på viktigheten av at lærere er observante. De sier også at de ikke kan få med seg alt, og gir elevene respekt ved at de kan ha noe for seg selv, uten at de selv trenger å vite det. Men de understreker at de er opptatt av å fange opp signaler og lete etter sammenhenger, og er

gjennomgående klar over hva som foregår i klasserommet. Læringen inkluderer også kunnskap knyttet til enkeltfag og tema, samtidig som det inkluderer å fungere i sosiale sammenhenger. Derfor mener mine informanter at å være en observant lærer er viktig. Damsgaard (2007) påpeker at lærere som skaffer seg informasjon, er gode lærere som kan hjelpe til å få til et godt læringsmiljø, både faglig og sosialt.

Denne informanten får frem at livet i klasserommet er både faglig og sosialt viktig: ” Det er i klasserommet det skjer. Det er her i dette rommet at elevene utvikler seg, får ny kunnskap og tilbringer store deler av barne- og ungdomsårene”. Den samme informanten sier videre: ”Så må vi ikke glemme at de får en lærdom i å tilpasse seg andre elever, de får venner på godt og vondt”. Det sosiale samspillet, leken, utfoldelsen og bryningen er som denne informanten er inne på, en sentral del av skolehverdagen.

Damsgaard (2007) hevder at læring inkluderer både kunnskap knyttet til hvert enkelt fag og temaer, sammen med det å fungere i sosiale samhandlinger. De fleste elever ønsker å være sammen med andre elever. Samspill med jevnaldrende kan være avgjørende for læring og utvikling. Imsen (2005) fremhever viktigheten med fellesskapet i skolen for at elevene skal kunne utvikle og bygge sin identitet og egenart i samspill med andre. Det er viktig at undervisningen tilpasses slik at det gir elevene mulighet til å kunne lykkes, få mestring og framgang. Alle elever må kunne lykkes på skolen i den forstand at de utvikler et positivt selvbilde, lærer å stole på seg selv, gleder seg over skolegangen.

Informantene i min undersøkelse ser at tilpasset opplæring er både sosialt og faglig viktig.

Skogen, Nes og Strømstad påstår at tilhørighet til det sosiale og kulturelle fellesskapet forutsetter et godt klasse- og skolemiljø der alle elever deltar ut i fra sine forutsetninger. I et slikt miljø lærer elevene å leve sammen, og de lærer å ta ansvar for både seg selv og andre. Tilpasset opplæring blir viktig for at skolen kan legge undervisningen til rette for mangfoldet av elever og samtidig skape tilhørighet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

5.2.2 Sosial utjevning

I følge Øya og Fauske (2003) stilles det krav til skolen om både likebehandling, utvikling av fellesskap, evne til å se den enkelte elev, variasjon og mangfold. Skolen skal gi barn og unge del både i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap, og gi vekstmuligheter for individuelle

forutsetninger og forskjeller. Elevers læringsmiljø har ikke bare egenverdi for de som til enhver tid befinner seg i skolen, men kan være en viktig forutsetning for å øke elevenes faglige utbytte. Å styrke skolens læringsmiljø kan også være et grep for å redusere, eller unngå å forsterke, sosiale forskjeller i elevenes læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skolen er følgelig en viktig arena for sosial utjevning. Med dette som bakgrunn stilte jeg mine informanter spørsmålet om skolen i virkeligheten bidrar med å skape en slik utjevning.

En av informantene svarer slik: "Sosial utjevning krever opplevelser og skal gi referanser til noe som elevene har en felles glede av, som kan styrke undervisningen". Informantene fremhever at elevmangfoldet er stort. Ikke bare i alder og kjønn, men i kultur, læreevne, lærelyst, sosialkompetanse, og oppvekstvilkår. En informant sier: "For å få alle elever til å føle seg som en del av klassen, må jeg vite hvordan de lærer best og hvordan hjemmesituasjonen deres er. Så jeg vet hvordan jeg kan få de inn et godt sosialt miljø". Men det er vanskelig å oppnå en slik utjevning. En informant sier: "Sånn som skolen er nå, får vi ikke dette til. Så skolen bidrar ikke med sosial utjevning. Vi har ikke nok kunnskap om hvordan vi skal få det til". En annen informant uttrykker noe av det samme og understreker betydningen av å samarbeide med foreldrene: "Det er vanskelig å lykkes med sosial utjevning. Skolen klarer ikke dette alene. Selv om skolen står på hodet og gjør det de kan, så hjelper det ikke hvis vi ikke har hjemmet med oss, uavhengig av hvilken utdanning foreldrene har".

Flere av informantene mener at det er viktig å "spille på lag" med foreldrene, men til tross for gode intensjoner, mener informantene i min undersøkelse gjennomgående at sosial ulikhet i virkeligheten opprettholdes eller forsterkes. Informantene får frem at det fremdeles reproduseres sosiale forskjeller, de mener at hvis skolen skal kunne utjevne sosiale forskjeller må de klare å samarbeide bedre med foreldrene. En av informantene forteller:

Skal man lykkes med å utjevne sosiale forskjeller må skolen ta i bruk foreldre som en ressurs. Vi kan ikke sette foreldre og elever i bås, de ressurssterke og de ressursvake. Vi må se på alle foreldre som gode ressurser for skolen. Men det gjør vi ikke, vi støtter oss mest til de ressurssterke, og det bekymrer meg. Det går ikke, vi må "spille på lag" med alle foreldrene.

En annen informant uttrykker:

Skolen skaper forskjeller når barna stiller med forskjellig bagasje og opplevelser. Når barna etter sommerferien kommer til skolen, ønsker vi at barna skal fortelle hva de har gjort i sommeren. Vi ser at flere barn kvier seg for å komme frem, for de har ikke så mye som et bilde fra sin sommerferie å vise frem. Skaper vi ikke sosiale forskjeller da?

Å la elevene fortelle om hva de har gjort i sommerferien, hvor langt de har reist, hva de har opplevd, kan være med på å sette elever og familier i bås, eller stemple foreldre som ressursvake eller ressurssterke. Dette kan føre til en negativ stempeling av foreldre, men også av elever. Foreldre og elever som utsettes for en negativ merkelappsetting, står i fare for å bli marginalisert. Marginalisering betyr å falle utenfor viktige sosialiseringarenaer. Det ligger mye makt i å stemple foreldre og elever. ”Som profesjonsutøver har man et særegent ansvar for å bryte slike mønstre og ikke bidra til å bevare fordommer eller negative egenskapsforklaringer” (Damsgaard 2010, s. 71).

Denne informanten knytter den manglende utjevningen av sosiale forskjeller til skolens økonomi:

Jeg tror skolen skaper flere sosiale forskjeller. Skolen har dårlig råd, og da kan vi ikke gi barna gode gratistilbud og opplevelser. En familie med gode ressurser er nok flinkere til å hjelpe sine barn og oppmuntre til skole, gi dem det utstyret de trenger. De er også mer engasjert i skolen, enn familier med dårlige ressurser.

Hvis skolene har dårlig råd, kan det gjøre det vanskelig å gi alle elevene mulighet til å få de samme opplevelsene fordi de ikke har det utstyret de trenger for å lære og foreldrene ikke har råd til å følge opp. Flere av informantene mener at de vet for lite om hvordan de kan løse utfordringene knyttet til den manglende sosiale utjevningen i skolen. Flere nevner som et eksempel at de prøver å utjevne den sosiale forskjellen ved å tilby leksehjelp på skolefritidsordningen (SFO). ”En av informant sier: ” På SFO tilrettelegger vi slik at alle skal få leksehjelp. Jeg mener at leksehjelp kan være en måte å utjevne sosiale forskjeller.” En annen sier: ”På SFO kan alle leke sammen, da er de på samme sted, og leker med de som er på SFO. Uavhengig av hvilken bakgrunn de har”.

Fokusgruppen er ikke helt enig. Informantene i fokusgruppen gir uttrykk for at skolefritidsordningen kan ses på som en arena som skaper sosiale forskjeller. En av informantene

sier: "SFO er vel den plassen i skolen som skaper de store forskjellene mellom rik og fattig. SFO er dyrt. Det er ikke alle som har råd til det. Det er der leksehjelpen også er, den blir ikke tilgjengelig for alle da". En annen av lærerne i fokusgruppa fortsetter: "De barna som havner utenfor SFO havner også utenfor mengden. For på SFO leker alle, de har leksehjelp og opplegg som blir en felles relasjon for disse barna". En informant sier: "Selv om leksehjelpen kan være med på å utjevne sosiale forskjeller, så er det vel bare de sosiale forskjellene innad i SFO gruppa som blir utjevnet. De andre går ikke på SFO og får ikke leksehjelp". Men skepsisen er også knyttet til hvordan det jobbes på SFO: "Samtidig så vet vi ikke hvor oppmerksomme de som jobber på SFO er. Raser de igjennom leksene, og håper alle gjør litt? Eller bruker de god tid på elevene, og lar dem hjelpe hverandre? Ser de hva elevene trenger av hjelp, og klarer de å hjelpe?".

Gratisprinsippet skal være ett ledd i å utjevne sosiale forskjeller. Men ordningen med SFO er ikke basert på et slikt prinsipp. Slik blir SFO et tilbud for noen. Hvis leksehjelpen også legges til SFO, blir dette tilbudet, som var ment å ha en utjevne funksjon, også bare tilgjengelig for noen. Dette kan føre til at elever faller ut både sosialt og faglig hvis de ikke får hjelp med lekser hjemme. Slik kan man ikke se bort fra at ordningen kan øke forskjellene.

Som jeg allerede har vært inne på, trekker informantene frem at skolen har en tendens til å kategorisere foreldre og putte dem i båser. Foreldrenes ulike kulturbakgrunner, ulike erfaringer fra egen skolegang og ulike yrkesbakgrunner kan føre til at de forskjellsbehandles. Dette kan gjøre at skolen i stor grad bidrar til å opprettholde en del sosiale forskjeller blant elevene.

Nordahl påstår at skolen i stedet for å definere foreldre som enten ressursvake eller ressurssterke, heller må se alle foreldre som en mulig ressurs både for skolen og i det enkelte barns læring. Å oppmuntre alle foreldre til å bidra til at barna gjør lekser, til å støtte opp om skolen, til å formidle til barna at skolen er viktig og at foreldre møter opp på foreldremøter, dugnader og lignende kan være et ledd i å utjevne sosiale forskjeller. Samarbeidet mellom hjem og skole forstås både som en direkte samhandling som foregår mellom lærere og foreldre, men også som det indirekte samarbeidet som foregår ved at foreldrene hjelper barna sine, støtter opp om skole og oppmuntrer til skolegang i ulik grad (Nordahl, 2003b). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3.3.

Informantene fra min undersøkelse ønsker å se alle foreldre som ressurssterke for sine barn, uavhengig av utdanning og karriere. En informant sier:

Elevene ser opp til foreldrene sine, så er det foreldre som har strevd og gjort så godt de kan for å hjelpe barna med leksene hjemme eller andre oppgaver som jeg har sagt de skal gjøre, og ikke helt har fått det til, kan jeg ikke bli sur for det. Men det hender jeg gir foreldrene noen tips til hvordan de kan forstå og forklare sine barn hvordan det skal gjøres. For foreldrene kan også mye bare du er villig til å vise dem hva vi driver med i timene.

Skolelederens og læreres holdninger er avgjørende for foreldrenes tro på og muligheter til å støtte barna i deres læring. En likeverdig dialog er et virkemiddel for å bedre læringsresultater og skolemiljø. Skolen må møte alle foreldre med en forventning om at de skal engasjere seg. Det er skolens ansvar å legge til rette for dialog og samarbeid. Her er det vesentlig å peke på at læring ikke bare skjer på skolen. Elevenes holdninger til læring og utdanning formes i stor grad av foreldre og miljøet rundt. Uavhengig av om foreldrene sitter med mye eller lite sosial og kulturell kapital, ønsker de fleste foreldre at deres barn skal lære, mestre, trives og lykkes på skolen (Nordahl, 2003b).

Pierre Bourdieu hevder at skolen verdsetter og forvalter kulturell kapital på en måte som ikke er like tilgjengelig for alle. Bourdieu hevder at kunnskapen som brukes i skolen og måten skolen formidler kunnskapen på, passer best til elever i bestemte sosiale klasser på bestemte måter. En slik favorisering mener Bourdieu ikke skjer bevisst. Som regel har ikke lærere intensjoner om å bidra til sosial sortering av elevene, og ofte vet de heller ikke at de gjør det. Dette betyr at lærere ubevisst, ifølge Bourdieu, utøver symbolsk vold og bidrar til reproduksjon av maktforholdene. Symbolsk vold er ikke fysisk, men innebærer at noen innehar og benytter seg av en makt hvor man får en bestemt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at de involverte vet at det er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse (Bourdieu, 1996).

Slik som jeg tolker Bourdieu, kan det virke som at arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller i skolen, er en stor og innviklet oppgave å ta tak i. Jeg mener ikke at dette gjør at informantene i min undersøkelse derfor kan velge å ikke ta tak i og se disse problemene, men at det kan være vanskelig å være bevisst alle de forhold som spiller inn når man skal arbeide for sosial utjevning. Slik det kommer frem hos flere av informantene, er skolen langt i fra målet om å bidra til sosial utjevning.

I Bakkens forskningsrapport som jeg viste til i kapittel 2 kommer det også frem at skolen reproducerer sosiale forskjeller ved at den samarbeider best med de foreldrene som har barn som lykkes innenfor skolesystemet (Bakken, 2010). Bakken ser også hvor viktig det er for at barn skal lykkes i skolen, at de har en lærer som ser på foreldre som en viktig ressurs i barns læring (Bakken, 2010).

I min undersøkelse får jeg noe av de samme resultatene. Informantene påpeker at en god lærer ikke dømmer foreldre. En god lærer plasserer ikke foreldre i båsene ”ressurssterke” og ”ressurssvake”. En god lærer vet at foreldrene er viktige i elevenes læring. Informantene i min undersøkelse sier at de oppmuntrer alle foreldrene til aktivt å støtte opp om skolegangen. De får frem at en god lærer vet at også foreldrene er ulike, men at uansett utdanning og bakgrunn, kan alle foreldre bidra. Samtidig kommer det frem at det er en tendens til å kategorisere foreldre og til å samarbeide med dem som anses som ressurssterke. Dette kan være et hinder med tanke på sosial utjevning.

Det er interessant at informantene først og fremst trekker frem SFO, gratisprinsippet og foreldresamarbeid når det er snakk om sosial utjevning. Informantene i min undersøkelse uttrykker at tilpasset opplæring er svært viktig for det faglige og sosiale i klasserommet, men når vi snakker om sosial utjevning, er det ingen som trekker inn at tilpasset opplæring og tilrettelegging ut fra elevenes forutsetninger, kan bidra til å redusere sosiale forskjeller. Det kan gjøre det nærliggende å spørre om hvilket fokus skolen har på den betydningen det å ta hensyn til elevenes ulike forutsetning og tilrettelegge undervisningen ut fra det, kan ha for sosial utjevning.

5.3 Lærerens arbeid med tilpasset opplæring

I min undersøkelse forteller lærere hvordan de varierer undervisningen, deler opp i grupper og bruker arbeidsplaner, som metoder for å tilpasse undervisningen.

5.3.1 Variasjon i arbeidsformer

Det kommer frem at flere av informantene ser på undervisning som et stadig mer komplisert arbeid. En av informantene sier: ”Det er ikke komplisert av den grunn at elevene skal lære så mye, undervisningen blir komplisert fordi vi må legge til rette for mange ulike elever. Det må vi fokusere på hele tiden.” En annen lærer forteller: ”Det kan aldri bli nok fokus på tilpasset

opplæring. Det er ikke mulig. Når vi lager planene våre, så er fokuset og utgangspunktet hele tiden på å tilrettelegge fagstoffet så konkret som mulig, slik at elevene skal lære”.

Informantene i fokusgruppen opplever også at de aldri kan få nok fokus på tilpasset opplæring. En av dem sier: ”Ja det tenker vi på hele tiden, vi må ha et godt fokus på det”. Men likevel er det som en annen sier ikke så enkelt: ”Selv om vi tenker på det, så møter vi oss selv i døra, ved at vi ikke strekker til”. Dette er informanten ikke alene om å oppleve: ”Den følelsen har jeg også. Jeg sitter alltid og tenker på hva jeg kunne ha gjort annerledes for elevene, i forhold til arbeidsform og undervisning”.

I tillegg til å ta utgangspunktet i elevenes kompetanse og forutsetninger forstår informantene tilpasset opplæring som variasjon i undervisningen. De får frem viktigheten av å variere undervisningen og legge opp planer med klare læringsmål. Dette mener de kan bidra til at opplæringen i større grad tilpasses elevgruppen og den enkelte elev. En forteller:

Du må ha fokus på tilpasset opplæring i alt du gjør. Alt i fra tilbakemeldinger i oppgaver til å gå nye veier å undervise på. Det hender at noe fra pensum er lettere å forstå på andre måter utenom tavleundervisning. Jeg tror man må tørre å gå litt utenfor tavla noen ganger. Samtidig som du må se elevenes behov.

En av lærerne i fokusgruppen sier: ”Jeg tenker at det ligger mye tilpasset opplæring i det å variere undervisningen”. En annen informant følger opp: ”Noen fungerer best ved tavleundervisning, noen fungerer best ved å bruke kropp og sjel. Det blir viktig å variere, og legge opp planer som gjør at alle får mulighet til å få med seg det jeg underviser i”.

En annen informant i gruppen supplerer: ”I tillegg kan klare læringsmål og deling av elevene i grupper også gjøre at de må strekke seg litt”.

Flere av informantene får frem at det er de som tilrettelegger og har ansvar for å formidle lærestoffet, slik at alle elever har mulighet til å lære noe. Noen ganger innebærer det å bruke læreboken, andre ganger innebærer det å presentere og tilrettelegge undervisningen på andre måter. Dette understrekes hos en av informantene på følgende måte:

I fjor hadde jeg en klasse som var raskt ute med å lære seg bokstaver og lese, her brukte jeg bare tavleundervisning, for de lærte så raskt. Så var det enkelt og greit for meg å bruke det. Men den klassen som jeg har i år er ikke så raskt ute med å lære seg bokstaver.

Her må jeg tilpasse på en annen måte. Jeg satte opp barna i nivågrupper. Jeg hadde fem ulike stasjoner. Jeg laget en spillstasjon hvor vi puslet bokstaver og ord, så en PC stasjon, så en formingsstasjon, hvor de skulle lage bokstaver, så en stasjon hvor de skulle øve på bokstavlyder og en lesestasjon. Når gruppene var på hver stasjon, kunne jeg og assistentene gå rundt og tilpasse oppgaver etter det nivået de var på. Jeg hadde ansvar for lesestasjonen, da fikk noen grupper trent på ulike lesetekninger, mens andre grupper leste som en foss. Å jobbe i sånne smågrupper var en fin arbeidsmåte og jeg fikk gitt barna det lille ekstra. Selv om jeg hadde 30 barn fordelt i grupper fungerte dette veldig bra, det var lite uro.

Denne informanten har også sett nytten av å finne andre måter å jobbe på:

Jeg varierer undervisningen med forskjellige ting. I matematikk har vi noe som heter ”mattemesteren”. Da står vi på pulten. Elevene står to og to, da er det førstemann til å svare riktig. Den bruker vi mye tid på. Da hører de andre på, eller de kommer med spørsmålene. Det lærer de mye av. Jeg har opparbeidet en filosofi om at det er lov til å svare feil, og det er ikke noe nederlag. Jeg tar med meg ”mattemesteren” til andre fag også. Så det er aldri de samme elevene som blir mestere. Denne fungerer for alle barn, du bare hever og sneker nivået på spørsmålene. Og så er det en motivasjon til å få elevene til å gjøre lekser. For de vet at jeg bruker ”mesteren” til å høre lekser av og til.

Informanten viser her hvor viktig det er å ikke skjule seg bak læreboken, men tørre å undervise på andre måter. Noen elever henter stoff fra andre kilder enn læreboka, for noen elever må kanskje læreren hente frem fagstoffet for dem. Dette er viktig å ha i bakhodet når en hele tiden tilrettelegger fagstoffet for elevene. Informanten forteller om å ta hensyn til at hver enkelt elev har sin egen måte å lære på.

Flere av informantene er kreative når tavleundervisning ikke fungerer. Denne informanten forteller:

I naturfag hadde vi om menneskekroppen og hvordan den fungerte. Jeg tenkte, i stedet for å lese i boken og finne frem bilder på nett, snakket jeg med en slakter, og fikk innvollene fra en gris. Griser er like oss mennesker. Vi gikk på fotballbanen og målte lengden på tarmene, hva de het og hvordan fordøyelsessystemet fungerte. Vi så på lungene og

hertet. Noen synes det var litt ekkelt, men alle fulgte godt med. Og når vi hadde naturfagprøve, var det dette temaet som elevene kunne mest om.

Informantene har gjennomgående tro på at variasjon i læringsmåter kan være gunstig for elevenes læring, og at elever lærer på ulike måter. Noen husker bedre ved å høre, andre lærer best ved å arbeide praktisk, noen lærer best ved å lese, og andre liker best å se det de skal lære. For at elever skal lære slik det passer for dem, er det viktig at lærerne differensierer oppgaver på en kvalitativ måte, slik det ble skrevet om i kapittel 2. Kvalitativ differensiering kan bevisstgjøre elevene på hva de trenger å fordype seg i og arbeide mer med. Elevene som får en form for kvalitativ differensiering blir presentert for ny kunnskap og ny fakta som kan gjøre det spennende for elevene, samtidig at det er viktig at undervisningsformen varieres (Damsgaard, 2007). Dette følges opp av denne informanten: ”Ingen elever er like, de lærer ulikt, og må få lov til å lære på den måten som passer for dem”.

Hargreaves ser på lærerne som kunnskapssamfunnets jordmødre. (Hargreaves, 2004). Kanskje er det noe i dette. Mine informanter forteller at de gjør så godt de kan med å formidle læring til elevene, slik at undervisningen gjennomføres på en måte som gjør at elevene får erfaring med å lykkes i sitt arbeid, tro på sine egne evner, og mulighet til å utvikle seg og oppleve en positiv skolelivskvalitet.

Nordahl påpeker at undervisningen fort kan bli en tilpasning til den kunnskapen lærerne har, istedenfor en undervisning der lærere våger seg ut i ny kunnskap og arbeidsformer, i et forsøk på å tilpasse undervisningen til elevene (Nordahl, 2007). Dette kjenner jeg ikke igjen hos mine informanter. De er opptatt av å få frem hvor viktig det er å tørre å tenke nytt, og våge seg ut i andre former for undervisning. Slik som sitatene har vist, er det mange av informantene som tør å være kreative.

Engelsen får frem hvor viktig det er for lærerne å gå utenfor tavleundervisningen og være kreative i undervisningen. Engelsen legger også til at valg av arbeidsmåter må henge sammen med lærestoff, elevforutsetninger og mål. Derfor kan det aldri være snakk om den ene arbeidsmåten, men de mange ulike tilnærmingene for å lære seg noe (Engelsen, 2006).

Slik som jeg forstår Engelsen, må lærere som har undervist i det samme lærestoffet, og med de samme arbeidsmåtene i forskjellige klasser, ha oppdaget at det er store forskjeller på hvordan både innhold og arbeidsmåter blir mottatt av ulike grupper. Dette kom også til uttrykk hos flere av informantene mine som derfor understreker behovet for varierte arbeidsmåter og forteller om letingen etter nye måter å jobbe på for å tilpasse undervisningen til nye grupper.

Selv om lærere varierer arbeidsmåtene for elevene, nevner de ikke at tilbakemeldinger på elevenes arbeid kan være en form tilpasset opplæring. Kanskje ser de på arbeidet med tilbakemeldinger som en naturlig del av jobben, som de må gjøre. Men det kan også være at informantene ikke ser hvor viktig disse tilbakemeldingene som de gir elevene er, og at å bruke tid på å gi individuelle tilbakemeldinger er en form for tilpasset opplæring.

Lærere som formidler at de tror på elevene, som gir tilbakemeldinger om fremgang, og ser hva som kan roses, setter sitt preg på klassemiljøet på en positiv måte, og kan være et viktig ledd i å sikre utvikling og forståelse hos elevene. Selv hos de elevene som strever faglig, er det mulig å finne noe å fremheve som bra eller bedre en forrige gang. Å gi positive tilbakemeldinger er ikke det samme som å overse eller la være å kommentere det som ikke har god nok kvalitet eller er feil. Elevene må også få tilbakemeldinger på hva de kan gjøre annerledes eller bedre (Damsgaard, 2010). Slike vurderinger er en sentral del av tilpasset opplæring.

5.3.2 Nivådeling og bruk av arbeidsplan

Det kommer frem i undersøkelsen min at de fleste informantene velger å dele elever i nivågrupper, som en måte å tilpasse opplæring på. En informant sier: "Nivågrupper er en fin måte å drive tilpasset opplæring på. Da kan vi sette sammen slik som vi ser det vil fungere bra ut i fra nivå og det klassen har forstått". En annen informant uttrykker: "Elevene befinner seg på forskjellige nivåer i de forskjellige fagene. Med nivådelte grupper kan elevene få de utfordringene som passer til det nivået de er på". Flere av informantene i min undersøkelse mener at nivågrupper vil være å forbedre undervisningen fordi man lettere kan tilpasse lærestoffet til gruppene. Her kan nivågrupper fungere som en kvalitativ differensiering, siden informantene kommer frem til at det er ønskelig at lærestoffet virker utfordrende på alle, samtidig som det gir elevene en følelse av mestring.

Informantene beskriver at for elever som strever med skolefagene, beregner man kanskje en langsommere progresjon med lærestoffet, der man oftere stopper opp ved overskriftene og snakker om ny erfaringer. I en slik nivågruppe som er kvalitativt differensiert er det ideelt med færre elever slik at flere våger å delta i undervisningen. En av mine informanter har erfart dette:

Jeg tok ut en nivågruppe i matte, dette var en gruppe som trengte litt hjelp med brøkgregning. Disse elevene er veldig stille under mattetimen, men i gruppen virket det som de slappet mer av, og de spurte om ting de lurte på og etter hvert ville de også hjelpe hverandre når det var noe de lurte på, og de presenterte det de hadde lært for hverandre.

Denne informanten understreker noe av det samme:

Når jeg deler klassen min i grupper synes de det er godt. De synes det er godt å være på grupper med andre elever som jobber med det de selv jobber med. Samtidig blir klassen mer roligere og arbeidsom. Jeg får mer tid til å være hos hver gruppe, og hjelpe dem. Samtidig at de er flinke til å hjelpe hverandre, det lærer de masse av.

Engelsen hevder at nivågrupper skal være bevegelige, slik at elevene føler det er mulig å utvikle seg og føle mestring. Dette vil være en motivasjonsfaktor som er viktig for undervisningen (Engelsen, 2006). Nivågrupper kan bidra til å gi elevene tilpassede utfordringer. Men slike grupper kan også ha klare svakheter. Golberg mener at den største ulempen med å nivådele elevene er at nivået fort kan bli så jevnt at elevene ikke har noe å strekke seg mot (Imsen, 2005). På den andre siden vil nivådelte grupper oppleves som lite utfordrende for elevene hvis det blir en fast gruppe. I Utdanning nr. 7, 2011 refererer Sonja Holterman til Michael Davidson. Han påstår at klasser delt etter mestringsnivå ikke gjør det bra i PISA-undersøkelsene. Han mener at myndighetene bør bruke mer ressurser på å styrke lærerne og mindre på å dele klassene opp i mestringsnivågrupper. Davidson har funnet fire skolefaktorer som gir gode resultater. Det er disiplin, lærernes oppførsel, foreldreengasjement og et godt forhold mellom elever og lærere (Holterman, 2011).

Vi kan også se på slike nivådelte grupper som grupper som kan fungerer stigmatiserende hvis de er stabile og inndelt utelukkende etter faglig nivå. Informantene problematiserer ikke dette, og det fremkommer heller ikke klart i intervjuene om nivågruppene er bevegelige eller faste. Er nivågruppene bevegelige, kan elevene som befinner seg på ulikt faglig nivå, strekke seg litt lenger. Hvis nivågruppene er faste, kan elevene som befinner seg på samme faglige nivå, ha en liten mulighet til å tilføre hverandre ny lærdom. Dette kan føre til begrenset grad av kollektivt løft i gruppen (Strandkleiv & Lindbäck, 2004). Muligheten for å benytte faglig sterke elever som læringskrefter blir liten ved organisatorisk nivådifferensiering

Informantene i min undersøkelse mener det er hensynet til elevene som gjør at de bruker nivådelte grupper. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at lærere nok også vil benytte nivådifferensiering fordi dette er praktisk for dem, og at valg av denne organiseringsformen kan være et resultat av lærernes manglende kompetanse innen pedagogisk differensiering.

I tillegg til å benytte nivågrupper velger samtlige informanter å lage arbeidsplaner med ulike nivåer. En informant som jobber med eldre elever forteller:

Jeg tar utgangspunktet i det elevene allerede har lært i undervisningen når jeg lager arbeidsplaner. Jeg har arbeidsplaner i flere nivåer. Så bruker jeg forskjellige bøker. En del læreverk har enklere utgaver, de er i utgangspunktet like i emner og innhold, men innholdet er forenklet.

Fokusgruppen får frem at det er viktig at forskjellige læringsstrategier tas i bruk. Videre syns de at det er viktig at elevene kan få mulighet til å velge mellom gitte alternativer som styrer rammen for arbeidet, samtidig som elevene involveres i valg innenfor disse rammene. Fokusgruppen er inne på en form for kvalitativ differensiering, som i følge Myhre (2001) innebærer at elevene involveres i valg av lærestoffet. En av lærerne i fokusgruppen sier: ”I arbeidsplaner kan det også tas hensyn til hva elevene trenger å jobbe med, og hvilke utfordringer de har behov for”. En annen følger opp: ”Ja, planene kan også gi rom for at oppgaver kan løses på ulike måter, praktisk eller teoretisk. Og elevene kan i større grad velge hvilke oppgaver de ønsker å gjøre, som de føler de kan”. En informant understreker: ”Så er det viktig at vi ser hva de gjør, slik at de ikke jobber i det samme sporet, men gir dem forslag om å prøve en ny oppgave, eller et annet nivå i planen”.

Ansvar for egen læring har vært i fokus i skolen over tid. Ogden (2001) påpeker at lærere ikke må overlate ansvaret til elevene, men fremstå som en klasseleder som veileder og følger tett opp også når elevene jobber selvstendig. Informantene er opptatt av å følge elevene tett opp. De gjør det ved å lage arbeidsplaner med klare læringsmål. De trekker også frem at i slike planer kan det tas hensyn til hva elevene trenger å jobbe med, og hvilke utfordringer de har behov for. Planene kan i tillegg gi rom for at oppgavene løses på ulike måter. Det er også viktig at disse arbeidsplanene er et realistisk redskap, og at man jobber i henhold til lærerplanens ulike kunnskaps- og ferdighetsmål. Derfor er det vesentlig at lærere, elever og foresatte jevnlig evaluerer disse planene, slik at man sikrer progresjon og bevissthet om læringsmål (Damsgaard, 2007).

Informantenes begrunnelse i forhold til at arbeidsplaner kan være en form for tilpasset opplæring er at de som oftest er nivådelte, med mulighet for at elevene kan få en forenkling av lærestoffet,

samt mulighet til å strekke seg lenger og variere innholdet. For å få til dette hevder Sissel Østrem at det bør være en kartlegging av elevene og en plan for klassens arbeid som skisserer mål, temaer og innhold. Man tilpasser så til hver elev uten at elevene skal ha helt forskjellige planer (Østrem, 2010).

Vi har ingen garanti for at to elever som har fått den samme undervisningen sitter igjen med samme versjon av det som er formidlet. En sentral utfordring som lærerne møter, er hvordan man skal møte elevenes private læringsrom og samtidig bidra til å styre læringens innhold i retning av det som elevene ikke alltid synes er så interessant å lære (Imsen, 2005). For at læring skal skje, er det også en forutsetning at man lykkes med å skape trivsel, fellesskap og utvikling hos den enkelte. Klassens mangfold utfordrer som jeg allerede har vært inne på, læreren på mange måter. Det er mye som må tas hensyn til på en og samme tid, ved å oppnå reell deltagelse, og ved å finne en balanse mellom fellesskap og individ. (Håstein & Werner, 2003). Den store variasjonen blant elevene bør bli formidlet til elevene som noe positivt. Denne variasjonen er med på å skape muligheter for læring og trivsel i klassen, så fremt variasjon og mangfold blir oppfattet som noe positivt.

5.3.3 Samarbeid med foresatte

Samtlige informanter legger vekt på at en god dialog med hjemmet, kan føre til at de får mer kunnskap om elevene, slik at de kan gi elevene en bedre form for tilpasset opplæring. På den måten kan også foreldrene bidra til barns læring og utvikling.

En informant forteller: ”For meg er det viktig at foreldrene engasjerer seg i det som skjer i mitt klasserom. Jeg sier til foreldrene hva jeg forventer av elevene, og hva de skal igjennom. Dette gjør at de fleste foreldrene får et bedre innblikk i hva elevene skal kunne”. En sier: ”Jeg gir ut infoskriv til foreldrene en gang i måneden, da jeg skriver kort om hva som har blitt gjennomgått og hvilke temaer som klassen har synes vært både gøy, ”kjedelig” og vanskelig. Jeg gjør dette i håp om at foreldrene snakker om disse temaene hjemme”.

En annen informant uttrykker:

Hvis vi ser foreldre som en stor ressurs for skolen, og får et godt samarbeid med dem, blir de også positive over skolen, som igjen smitter over på barna deres. Derfor må jeg vise at jeg ønsker et godt samarbeid, og ønsker at de skal være med å bidra til at jeg kan tilpasse undervisningen til barna deres.

De fleste av informantene ser på samarbeidet mellom hjem og skole som en viktig bånd for barn og unges læring og utvikling, og for foreldrene og lærerne. Fokusgruppen diskuterer dette. En av informantene sier: ”Det finnes mange slags foreldre der ute som er engasjert i barnas skolegang. Så finnes det også foreldre som ikke er det. Men jeg tror at vi ikke må sette dem i bås, uansett hva de er eller hva de gjør. For da får vi ikke noe godt samarbeid”. En annen informant i gruppen fortsetter ”Samtidig er det vanskelig å ikke sette dem i bås. Jeg må ta meg i det noen ganger. Jeg prøver å tenke på hvilke ressurser de kan gi barna sine, og hvilken ressurs skolen kan fylle på med”. Den første informanten kommenterer igjen: ”Mange er takknemlige for det, mange foreldre ser at vi ønsker å hjelpe barna. Men det finnes også noen som ikke gjør det. Det er kanskje de foreldrene det er viktigst å få til et godt samarbeid med”.

Som jeg allerede har vært inne på, har Nordahl forsket på samarbeidet mellom hjem og skole i Norge. Han poengterer betydningen av dette samarbeidet for elevenes skoleprestasjoner. Nordahl påpeker at gjensidig dialog, informasjon og medvirkning, gjør at foreldrene blir tryggere på at barna har det bra, og på at de har en sikkerhet for at de kan ta opp ting som er problematisk. Nordahl påpeker at læringsmiljøet på skolen ble bedre, samt at elevene lærte mer, når skolen så på foreldrene som en ressurs og hadde positive holdninger til skole – hjem samarbeid. (Nordahl, 2000).

Dette er også viktig for informantene i min undersøkelse. Alle ønsker et godt samarbeid med elevenes foresatte. For at samarbeidet med foresatte skal bli godt, er det viktig å bli bevisstgjort på hvordan ulike forståelser av samarbeid kan være. Nordahl (2003b) hevder at det er et gap mellom intensjonene i lovverket og realiteten i skolen, når det gjelder lærere og foreldres samarbeid om tilrettelegging av undervisningen. En av årsakene til dette gapet kan være maktfordelingen mellom lærerne og foreldrene. Lærerne i min undersøkelse er inne på dette når de snakker om skolens tendens til å sette foreldre i bås ut fra om de oppfattes som ressurssterke eller ressursvake. For at samarbeid mellom skole og hjem skal fungere, må lærere ha stor grad av bevissthet om at den makten de besitter som profesjonsutøvere kan misbrukes og bidra til at de konstruktive mulighetene til samhandling forblir ubrukte.

5.4 Lærernes utfordringer med tilpasset opplæring

Som vi allerede har vært inne på, opplever lærere det som en stor utfordring at den intensjonen som er nedfelt i lover og planer for skolen, ikke følges opp med noe konkret om hvordan man kan legge til rette for undervisningen slik at den når alle elever. I denne delen rettes søkelyset mot de utfordringene lærerne opplever å stå overfor når de skal realisere kravet om tilpasset opplæring.

5.4.1 Store klasser

Informantene forteller om sin fortvilelse over at kommunene legger ned de små skolene for å samle elever, og bygge større skoler. Dette gjør at antall elever på hver lærer øker, og det blir vanskeligere å tilrettelegge undervisningen. En av informantene uttrykker dette: "Store klasser er en utfordring. I hvert fall i krevende fag som matte, engelsk og naturfag. Alle trenger hjelp. Jeg må lage ulike oppgaver. Min utfordring er å klare å støtte og hjelpe alle elever med å tilpasse undervisningen". En annen sier: "Utfordringen er at vi ikke har så mange dobbelttimer lenger, da rekker du ikke å hjelpe alle". Denne informanten mener utfordringene både omfatter forarbeidet og selve undervisningen: "Det er store utfordringer med tanke på å planlegge undervisningen, og tilpasse undervisningen for elevene, og så skal du også hjelpe dem".

Informantenes utfordringer er å balansere mellom det å ta ansvar for undervisningen i klassen som helhet, samt støtte elevene som individer. De skal rekke over alle og legge til rette både for elever som trenger mye hjelp og de som trenger flere faglige utfordringer. Dette er vanskelig i en klasse med mange elever. Denne informanten uttrykker det slik: "Det vanskelig å rekke over alle, hjelpe alle og se alle".

Og det å leve med den utfordringen gjør noe med informantene. En av dem sier det slik:

Utfordringen er stadig at du har en vond følelse i magen, for du hele tiden ikke vet hvordan du skal få til tilpasset opplæring i hver undervisningstime. Med 30 elever i en klasse rekker jeg ikke over alle. Så jeg bruker noen ganger fritimer og friminutter på å hjelpe elever. Da får jeg så dårlig samvittighet overfor elevene, for jeg bruker jo deres fritid.

Flere av informantene opplever følelsen av å ikke strekke til som en stor utfordring. Historiene deres bekrefter at de strekker seg langt, for å prøve å gi en god nok tilpasset opplæring og sørge for en undervisning i samsvar med det elevene har krav på. Informantene i min undersøkelse er ikke alene om å ha dårlig samvittighet for ikke å rekke over og oppleve at de stadig ikke klarer å hjelpe alle elevene. Dette er også noe som kommer frem i en undersøkelse som Damsgaard (2010) har gjort. Hun understreker at lærerne i hennes utvalg gjennomgående har dårlig samvittighet for alt de ikke rekker, og at de opplever denne utilstrekkeligheten som en stor belastning. Det kan fort bli at lærerne opplever det som sitt eget nederlag når det er et gap mellom intensjon og virkelighet.

Dette kan ses i sammenheng med at lærere er bakkebyråkrater, som jeg har vært inne på i teorikapitlet. De dilemmaene som kjennetegner lærere som bakkebyråkrater er at de har et ideal om å imøtekomme elevenes individuelle behov og ønsker, men opplever skolens hverdag som et hinder med tanke på å nå dette målet. Dette kan gjøre at lærere utvikler mestringsstrategier for å tilby tilfredsstillende, men ikke optimal hjelp (Grung, 2008). Slik kan de oppnå en bedre balanse mellom intensjon og virkeligheten.

5.4.2 Å ta vare på de flinkeste

Flere av informantene forteller at det ikke bare handler å tilpasse for dem som strever med å forstå de ulike fagene i skolen, det handler like mye om å tilpasse for de som lett forstår fagene. Informantene synes at det kan være utfordrende å ta vare på de flinkeste elevene. En informant uttrykker:

Den største utfordringen min med tilpasset undervisning er kanskje de flinkeste. De som ikke er så flinke og de som er middels flinke bruker man mye tid på, for å gi utfordringer og legge til rette for dem. Men de flinke, de blir som oftest glemt, vi glemmer å gi de utfordringer. De klarer seg så bra de. Så de trenger vi ikke å bekymre oss over. Det gjør at de begynner å kjede seg, og synes skolen er kjedelig, og så blir de sånne uokråker. Det er min skyld, for jeg glemmer å tilpasse undervisningen til dem også.

Denne informanten ser en sammenheng mellom mangel på utfordring og uro. En annen er opptatt av at det at de flinke elevene ikke får tilstrekkelig med utfordringer, kan gjøre noe med

både motivasjon og kunnskapsnivå: ”Vi må ikke glemme de flinke elevene, de har like mye krav på tilpasset opplæring som de mindre flinke. Men de glemmer vi så fort, fordi vi tror de klarer seg bra. De gjør nok det, men de sitter der, gjør det de skal, og blir bare jevnt flinke”.

At tilpasset opplæring i praksis primært gjelder de som trenger mye hjelp, er det flere som er inne på. Informanter ser det som et etisk dilemma når noen trenger mye hjelp og får det på bekostning av de flinke elevene som trenger mer å bryne seg på. Flere av informantene uttrykker at de flinke elevene bør bli møtt med større krav. De mener at skolen gjennomgående bør bli flinkere til å møte elever med andre type oppgaver og gi en pedagogisk differensiering, slik at de får utviklet seg. Pedagogisk differensiering kan være et stikkord for å sikre de flinke elevens videre læring. Ved å benytte tempo-, nivå- samt bredde- og dybdedifferensiering, vil elevens individuelle læring ivaretas og utvikles. Dette understrekes av Dale og Wærnes (2003) som hevder at det å ta i bruk pedagogisk differensiering, kan bidra til at de flinke elevene selv oppdager hvordan de skal utvikle det de allerede kan, samt evner å bedømme effektiviteten av arbeidet de utfører.

Ulvund (2004) kaller det å ha flinke elever for et luksusproblem. Han påpeker også at de flinke uansett vil klare seg fint. Dette kan problematiseres. Det er et problem hvis disse elevene ikke får utnyttet evnene sine. De kan miste motivasjon, lære mindre og i liten grad videreutvikle og utnytte sine egne ressurser. Skoleflinke barn kan også få problemer med å finne seg til rette på skolen, dersom de ikke får undervisning på sitt nivå. Det kan føre til at de ser på skolen som et kjedelig sted å være, og at de viser en negativ atferd for å få oppmerksomhet. For at de flinke elevene også skal få utfordringer trenger de like mye tilpasset opplæring som de elevene som strever med skolefagene.

En av informantene sier:

En dag oppdaget jeg at tre av guttene i klassen begynte å bli mer urolige i mattetimene, dette var flinke elever som før hadde jobbet jevnt og trutt. Jeg tenkte at dette bare var fordi de var ukonsentrerte siden det var fredag. Neste uke fortsatte de med å være urolige, de forstyrret de andre i klassen. Jeg ble irritert og overrasket. Jeg kjente disse guttene godt og forsto ikke hvorfor de hadde begynt å bli så urolige i klassen. I en av timene mine gikk det så langt at jeg måtte bruke friminuttet til å snakke med dem. Guttene fortalte meg at de kjedet seg, for de kunne både gange og dele, der hvor de andre elevene

strevde. Det var da jeg forsto hvorfor de hadde vært så urolige. Neste mattetime fikk noen vanskeligere gange- og deleoppgaver. Da ble de stille, og de jobber som bare det.

Nordahl hevder at lærernes oppgave er å mestre og å kontrollere undervisningen og læringen. Han mener at mange elever kjeder seg på skolen og at undervisningen ikke fenger, den er forutsigbar og lite variert. Nordahl peker på at lærerne ofte ikke har tilstrekkelig innsikt i elevenes perspektiver på skole og læring, og at de i stedet legger skolens implisitte og nedarvede tradisjon til grunn både for hvordan undervisning foregår, og for vurdering av elevene. Det er de tilpasningsdyktige elevene som blir verdsatt (Nordahl, 2002). Skolepraksis som er preget av kollektive undervisningsformer, kan føre til at de flinke elevene overses. Lærere som bestandig underviser i det læreren har kompetanse til, og ikke utvikler seg til å lære noe mer, eller la elevene være med på å styre undervisningen, kan gjøre at de flinke elevene overses. En slik tilnærming kan også være problematisk for de elevene som strever faglig og følgelig trenger mye tilrettelegging.

5.4.3 Få ressurser

Informantene sier at utfordringen med tilpasset undervisning ikke bare handler om letingen etter konkrete måter å tilrettelegge undervisningen på, altså jakten på metodene. Flere av informantene i min undersøkelse trekker også frem skolens dårlige råd og få ressurser som en utfordring. De mener dette er med på å gjøre det vanskelig å drive optimal tilpasset opplæring. Tilgangen til pedagogisk materiale på skolen er betydningsfull for lærere. Informantene mener de trenger ulike typer materiell for å kunne legge til rette for elever med ulike forutsetninger for å lære. Samtidig vil forskjellige materialer og hjelpemidler være en forutsetning for å variere arbeidsformen. Informantene får også frem at det er vanskelig å bruke det utstyret skolen allerede har fordi noen deler mangler, eller ikke fungerer optimalt. En informant forteller:

Det er vanskelig å drive en god tilpasset undervisning når vi har lite ressurser. Det er én lærer på en klasse, da er det ikke lett å drive optimalt med tilpasset undervisning. Dessuten har vi ikke tilstrekkelig med hjelpemidler og utstyr som vi kan bruke. Det er en stor utfordring. Jeg har ikke tid til å reparere, eller å finne frem utstyr som andre roter vekk.

Denne informanten peker på utilstrekkelig ressurstilførsel til skolen, begrenset tilgang på utstyr og grupperom, dårlig kvalitet og uorden i det utstyret som allerede finnes. Dette er dessverre virkeligheten for mange skoler. Informanten er ikke alene om slike beskrivelser.

Vi skulle jobbe med geometriske figurer i matematikken, så skulle jeg finne ulike geometriske figurer som vi kunne se på, men det var så flaut å komme tilbake til elevene med disse geometriske figurene. Det var en kjegle som hadde en knekt tupp, sylindere, kuber og terninger som ikke hang sammen.

Denne informanten kommer tydeligere inn på at dårlig ressursbruk går utover den tilpassete opplæringen:

Få ressurser går ut over kvaliteten på tilpasset opplæring. Hjelpeutstyr til elevene svekkes, og materialer til å lære på andre måter har vi ikke råd til. Vi må øke disse ressursene og få flere lærere i klassen. Dårlige ressurser gjør at det er utfordrende å gi god tilpasset opplæring. Hadde vi hatt flere lærere i hver klasse kunne vi ha gitt alle elever en bedre kvalitet på tilpasset opplæring, samtidig som vi kunne ha dratt på tur og lært på andre måter.

Flere informanter mener at organiseringen av skolens ressurser er viktig. En informant sier det slik:

Det er viktig med organisering på skolen. At man er flink til å organisere og fordele ressursene. Det er viktig å se skolen som en helhet, ofte kan ressursen for å øke den tilpassete opplæringen, ligge på ulike trinn eller på skolen. Det å klare å se skolen som en helhet er viktig i forhold til den tilpassete opplæringen.

I en profesjonell skole er det viktig at det er dekkende ressurser til tilpasset opplæring. Det innebærer at det er nok lærere til at elevene kan få den opplæringen de trenger (Damsgaard, 2010). Samtidig er det behov for vikarer som kan settes inn ved behov, og at rommene og utstyret som brukes er godt tilrettelagt for undervisning. Informantene i undersøkelsen opplever en virkelighet langt vekk fra dette. De opplever at utstyr og ulike klasserom ikke er godt nok vedlikeholdt, mye mangler og ødelagte ting repareres ikke. Det er et problem for lærerne. I tillegg kan dette sende ut negative signaler til elever om at opplæringen ikke er så viktig, hvis ting som blir ødelagt ikke repareres eller vedlikeholdes.

I Damsgaards (2010) undersøkelse, Profesjonalitetens mange ansikter, fremkommer det at lærernes frustrasjon over mangel på ressurser er stor. Flere informantene i hennes studie trekker frem at de opplever det som et paradoks å mangle læremidler og utstyr i en virksomhet som handler om læring. Vike påpeker også at en virkelighet med få og begrensede ressurser fort blir et dilemma for lærerne fordi det blir vanskelig å realisere læreplanen, som de er forpliktet til å følge opp (Vike, 2004). Samtidig er det nødvendig å understreke at det ikke er noen automatikk i at flere ressurser vil gi bedre kvaliteten i skolen, hvis økningen av ressursene blir brukt til å gjøre mer av noe som ikke fungerer. Jensen hevder at selv om økonomi er en viktig rammefaktor for skolen og tilrettelegging for tilpasset opplæring, kan andre faktorer som å kartlegge hva lærere kan, og hvilke kunnskaper, kurs og videreutdannings de sitter inne med, hjelpe skolen til å gi en mulighet for økt tilpasset opplæring (Jensen, 2007). Det kommer også frem i Utdanning, nr 7, 2011, der Davidson påpeker at lærerkvaliteten er det som må ligge til grunne for å få en bedre tilpasset opplæring.

Selv om informantene i min studie trekker frem at det er noe å hente ved å se kritisk på hvordan skolens totale ressursmengde brukes og fordeles, er det slik de fastholder at det er behov for økt ressurstilgang til skolen. Dette er avgjørende for å få til reelt tilpasset opplæring både for de som trenger mye hjelp og de som trenger nye utfordringer. Hvis reelt tilpasset opplæring skal oppnås, må man kunne bruke ulike læringsarenaer, konkretisere undervisningen og følge den enkelte elev tett opp.

5.4.4 Få tilbakemeldinger

For at informantene til en hver tid skal klare å utvikle elevenes forutsetninger for læring, og legge til rette for tilpasset opplæring er det nødvendig få tilbakemelding på den jobben de gjør i klasserommet. Flere av informantene forteller at en annen årsak til at det er utfordrende å tilpasse undervisningen, er at de får lite veiledning og tilbakemelding fra andre kollegaer og rektor, på hvordan de driver tilpasset opplæring. Noen av informantene mener at de kanskje hadde fått mer tilbakemelding hvis de hadde gjort noe som hadde ført til en klage, men de får gjennomgående få tilbakemeldinger fra kollegaer eller rektor.

Informantene i fokusgruppen har følgende utveksling om dette: ”Jeg får ikke noe veiledning og ikke noe tilbakemelding. Jeg kunne ønsket det, for du er ganske ensom som lærer når du er i timene”. En annen informant i gruppen har samme erfaring: ”Ingen veiledning. Det er ingen som

vurder meg i timene mine. Hvis noen kommer inn er de hjertelig velkommen. Det er ikke sånn at vi vil være alene i timene”. En annen informant i gruppen bekrefter det: ”Det er ingen som vurderer deg, ingen som sier til deg hva du burde forandre på. Det er ikke alltid man ser sine egen feil, eller hva man har forbedringspotensial på. Jeg kunne også tenke meg at noen kom inn i timen min”.

Dette er frustrerende for mange av informantene i min undersøkelse, de ønsker seg flere konkrete og praktiske råd og veiledning i forhold til tilpasset opplæring som kan fungere i praksis. En informant sier: ”Noen ganger blir jeg så frustrert når jeg går tom for ideer for hvordan jeg skal kunne klare å få barna til å forstå det jeg underviser i. Noen ganger kjenner jeg virkelig behovet for veiledning av kollegaer”. En annen informant uttrykker: ”Her hvor jeg jobber må man søke veiledning selv, man må nesten gråte og være fortvilet for å få det. Det er ingen som tar initiativet for å spørre om du trenger noen form for råd eller veiledning. Det må du ordne selv”. En konsekvens av denne mangelen på oppfølging kan være en følelse av ensomhet.

En lærer sier: ”Jeg føler meg så alene, ikke alene i selve lærerrollen, men alene i timene og alene i hvordan jeg skal få tilrettelagt undervisningen. Jeg får ingen bekreftelse som sier at jeg gjør det bra eller riktig”. Flere av informantene ønsker en bekreftelse: ”Jeg skulle ønske det kunne komme en inn, lukke opp døren og si til meg: Vis meg hvordan du tilpasser undervisningen, så skal jeg gi deg forslag på hvordan du kan gjøre det bedre. Det hadde vært godt det”.

Tilpasset opplæring er et område som skolen og lærerne strever med å få tak på. Først og fremst strever lærere med å få tilpasset opplæring til å fungere i klasserommet. Det handler også om å forankre tilpasset opplæring i skolens kultur, og i hele skolen som organisasjon (Berge og Nes 2010). Dette er i følge informantene mangelvare på deres skoler.

I Talis-undersøkelsen kommer det frem at lærere generelt får lite tilbakemeldinger, og at de gir lite tilbakemeldinger til hverandre. Samtidig viser Talis-undersøkelsen at lærere har en opplevelse av at rektor og ledelsen på skolen ikke kjenner til deres arbeid i klasserommet (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). I likhet med i Talisundersøkelsen er også informantene i min undersøkelse frustrert over at rektor i svært liten grad kjenner til hva som foregår i klasserommene og hvordan de tilpasser undervisningen. Informantene opplever også at de ikke får konkrete forslag som kan bidra til en økt tilpasset opplæring i undervisningen. Dette gjør at de opplever utfordringene knyttet til tilpasset opplæring som en ensom affære som de selv må finne ut av i ”sitt” klasserom.

Bakkebyråkrater befinner seg ofte alene i uforutsigbare situasjoner hvor de må ta en avgjørelse der og da (Grung, 2008). Dette kan være kjent for mange lærere, fordi lærere har begrensede muligheter til å samarbeide og snakke med kollegaer når de opplever utfordringer med tilpasset opplæring i klasserommet. Kanskje kan dette være en av grunnene til at informantene vektlegger betydningen av samarbeid med kollegaer når de snakker om tilpasset opplæring i praksis.

5.4.5 Samarbeid

Informantene forteller meg at de samarbeider mye med hverandre i team eller på samme trinn. Under intervjuene kommer det også frem at informantene ser positivt på samarbeid. En informant sier: "Vi jobber alltid sammen i teamet om arbeidsplaner som har flere nivåer, vi snakker om hvordan vi skal bruke fagstoffet. Det gjør vi aldri alene. Det er godt å samarbeide".

Fokusgruppen kommer også inn på det samme. En av lærerne i gruppen sier: "Vi samarbeider om hvordan vi skal ha det pedagogiske opplegget. Så diskuterer vi hva slags fagstoff som skal inn i de planene vi lager". En annen følger opp: "Ja, vi samarbeider på det rent praktiske. Det med planer, oppgaver og organisering av timeplanen. Det er sjeldent vi snakker om hvordan vi er når vi er i klassen, eller hvordan vi tilrettelegger undervisningen i klassen". Den første informanten følger opp: "Ja, der er vi ganske dårlig, vi snakker svært lite om hvordan vi er i samspill med elevene, og hvordan de forskjellige elevene lærer".

Til tross for at lærerne samarbeider mye, opplever flere seg som "ensomme" i arbeidet i klasserommet. Dette kan knyttes til at hovedfokus i samarbeidet ikke er på lærerrollen og profesjonaliteten i yrkesutøvelsen eller på den konkrete tilpassede opplæringen. Det går mer på å samarbeide om det pedagogiske opplegget, enn på pedagogisk tilrettelegging, og lærernes samspill med klassen. En sier: "Vi samarbeider om det som er felles, men vi samarbeider ikke om hvordan vi kan bli flinkere til å formidle fagene i klassen." En annen informant sier: "Selv om det er godt å samarbeide så skulle jeg ønske vi kunne sette av mer tid til samarbeid i forhold til hvordan vi kan tilpasse undervisningen bedre, men det har vi sjelden tid til". Denne informanten er inne på noe av det samme: "Samarbeidet er viktig. Men jeg skulle ønske vi kunne legge det praktiske samarbeidet til side, og heller bruke tid på å fortelle hverandre hva vi ser, det som foregår i klassen og i friminuttene. Det har vi liten tid til."

Dette kommer også frem i Talisundersøkelsen; lærere ser nytten av å samarbeide, men samarbeidet går hovedsakelig ut på praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering. Talisundersøkelsen avdekker også at lærere sjeldent observerer hverandres undervisning, og i

liten grad deltar i et profesjonelt fellesskap for å diskutere hverandres undervisning (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009).

Hargreaves påpeker også at det ikke er noe kultur i skolen for å gi hverandre tilbakemeldinger (Hargreaves, 1996). Han er kritisk til det lærerne selv er inne på, nemlig at samarbeid lærere imellom ofte dreier seg om planer og i liten grad om lærerens utøvelse av yrket sitt, om selve lærerjobben.

Når informantene forteller meg om samarbeidet og teamsamarbeidet de har på skolen, ventet jeg at det skulle dukke opp noen ideer om hvordan de kunne bruke samarbeidet til å gi hverandre tilbakemeldinger på tilpasset opplæring. Det gjorde det ikke. Dette er kanskje knyttet til det informantene selv forteller om en skolekultur som gjennomgående i liten grad er preget av å gi hverandre tilbakemeldinger og samarbeide om den pedagogiske tilretteleggingen. De diskuterer sjelden hvordan man kan realisere intensjonen om tilpasset opplæring og heller ikke hvordan man er som lærer. Slik øker faren for at den enkelte lærer blir ”privatpraktiserende” og overlatt til seg selv med de utfordringene som er knyttet til en profesjonell lærerrolle som også innebærer realiseringen av tilpasset opplæring (Damsgaard, 2010).

5.4.6 Tidsbruk

Jeg spurte om informantene kunne beskrive egen tidsbruk i løpet av arbeidsdagen. En av informantene forteller:

I løpet av en dag har jeg 4-6 undervisningstimer. Så jeg bruker stort sett dagen min i klasserommet. Jeg bruker tid på å undervise, løse konflikter mellom elevene, og hjelpe dem. Tiden som er igjen bruker jeg til elevsamtaler, klargjøre ting som har med undervisningen å gjøre. Rette oppgaver og ha kontakt med hjemmet bruker jeg også tid på. Jeg er kontaktlærer så da må jeg bruke litt tid til å følge opp elevene.

Denne informanten er ikke kontaktlærer:

Jeg bruker mye tid på ungene, se dem og bli kjent med dem, og undervisningen. Når ungene går hjem bruker jeg mye tid på å ordne med oppgaver til neste dag. Jeg er ikke kontaktlærer så jeg bruker ikke mye til på å ringe hjem til foreldrene, jeg bruker mer tid til å lage opplegg til de ulike gruppene jeg har delt klassen inn i. Så bruker jeg mye tid på å planlegge uken, retting og prøver.

Det er flere av informantene som synes det er viktig å bruke tid på å bli kjent med elevene sine. En informant forteller:

Jeg bruker mye tid på ungene, og undervisningen. Det er viktig for meg å bruke mye tid på ungene. Når jeg blir kjent med dem, vet jeg også hvordan de lærer best. Når ungene går hjem bruker jeg tid på å ordne med oppgaver til neste dag. Da bruker jeg mye tid til å lage tilpasset opplegg til nivågruppene som jeg har delt klassen min inn i.

Det er viktig å engasjere seg i elevene, også i det som skjer utenfor undervisningen. Det innebærer at de er opptatt av å bruke tid til å snakke med elevene og de problemene som dukker opp, som kan påvirke elevenes læring. En forteller: "Ungene er ikke dumme, men de henger seg fast i ting, og de får det ikke til. Bare litt tid kunne ha hjulpet dem. Jeg blir frustrert over denne tiden. Du får ikke tid til å gjøre det du ser du kunne ha gjort for å hjelpe".

Denne informanten mener at det er viktig å bruke tid på å snakke med elevene også om klassemiljøet:

Jeg bruker mye tid på å snakke med eleven. Da snakker vi mest om klassemiljøet, og hvordan vi vil ha det i klassen. Noen ganger kan hele undervisningstimen gå på å ordne opp i de mellommenneskelige problemene som elevene har. Noe kan ha skjedd på skolen, hjemme eller på fotballen. Bruker jeg ikke tid på det, klarer de heller ikke å konsentrere seg. Men det er noen ganger et press, for jeg må jo også undervise.

Informantene forteller at det er svært viktig at de tar seg tid til å bli kjent med elevenes evne og forutsetning. Dette er ikke mulig hvis læreren ikke tar seg tid til å ha kontakt med elevene. Dette er en tidsbruk som informantene synes er viktig, og som de trives med.

En informant forteller:

Det som er så fint med å være lærer er at ingen dag er lik. Selv om jeg brukte mye tid på konflikter i dag, er det ikke sikkert jeg gjør det i morgen, da kan jeg bruke tiden på undervise. Selv om jeg synes det er fint å være allsidig, så har vi ikke et hav av tid. Det er mye jeg skulle ha gjort i dag, som jeg ikke rakk.

Mange av informantene beskriver at de føler seg presset i flere retninger med hensyn til hvordan tiden skal brukes. På den ene siden ser informantene behovet for å bruke tid på å løse

mellommenneskelige problemer, snakke med elevene og se elevene. På den andre siden uttrykker informantene at de også har en timeplan og pensum som de er presset til stadig å gå videre med. Berit Bae understreker at lærere må være villig til å oppgi sine egne planer og legge dem til side en stund, dersom lærere skal kommunisere åpenhet i forhold til elevene. Når læreren har laget arbeidsoppgaver for dagen, er det avgjørende hvor fleksibel læreren er i forhold til å bryte ut av dem hvis det er nødvendig (Bae, 1996). Lærerne må altså kunne kombinere det å være planlagt og forberedt med å kunne improvisere og endre når det er behov for det.

Flere av informantene er opptatt av at ingen dag i skolen er lik, og at de har et variert arbeid, noe de fleste trives med. Informantene ser på sitt varierte arbeid som en del av det å jobbe med mennesker, særlig barn og unge. Samtidig peker de på arbeid som de kunne ønske å bruke mer tid på. En informant sier: "Jeg kunne tenke meg å bruke mer tid på undervisning og mer tid på å finne metoder og løsninger som gjør at jeg bedre kan tilrettelegge for undervisningen". En annen informant uttrykker noe av det samme: "Jeg vil ha mer tid til å forberede undervisningen. Jeg ønsker meg mer tid og større frihet til å legge opp undervisningen slik jeg tenker er det beste". En annen informant er inne på mye av det samme: "Å få mer tid til å planlegge undervisningen, og finne frem gode ideer og hjelpemidler til tilpasset opplæring ønsker jeg meg mer tid til." Denne informanten ønsker tid til å bli kjent med elevene for å bedre vite hvordan man skal tilrettelegge: "Å bli kjent er viktig. Da vet jeg hvordan jeg kan tilpasse undervisningen til klassen min". En annen informant sier: "Jeg ble lærer fordi jeg ville lære bort, og være der for elevene. Men det er det jeg får minst tid til". Haug og Bachmann hevder at for å få til en god tilpasset opplæring handler det også om samhandling med elevene, og bruke tid på å bli kjent med elevene, for å få tilpasset undervisningen (Bachmann & Haug, 2006).

Informantene får frem at å være lærer verken er monotont eller kjedelig. De syns selv at en vanlig arbeidsdag er en travel hverdag med mange sammensatte oppgaver. Det kan gjøre at dagens gjøremål er en kamp med tiden. Damsgaard påpeker også at dette med en stadig opplevelse av mangel på tid, handler også om at arbeidet som lærere utfører er preget av at det stadig er uavsluttet. Lærere har stadig arbeid som ligger på vent, eller arbeid man må ta med seg hjem etter arbeidsdagen. (Damsgaard, 2010).

Flere av informantene understreker at de ønsker å bruke mindre tid på oppgaver som ikke er undervisningsrelatert. En informant forteller:

Jeg er veldig lite glad i fellesmøter, jeg syns de er utrolig kjedelig. Noen av de møtene brukes på ting som ikke har med min hverdag å gjøre, det blir bare snakk om pompøse overordnede mål. Jeg skjønner jo at vi må ha fellesmøter, men i mindre grad hadde vært fint. På de møtene tenker jeg heller at jeg kunne ha vært i klasserommet og forbered neste time, sett over elevenes bøker, snakket med dem. Gitt dem det lille ekstra.

En annen informant uttrykker noe av det samme. ”Allmøter syns jeg vi bruker for mye tid på. Men jeg bruker også mye unødvendig tid på dokumentasjon av elevenes fravær, og andre administrative oppgaver”.

Arbeid som ikke går direkte på undervisning og aktiviteter som tar tiden bort fra arbeid som i større grad kunne ha bidratt til elevenes læring, eller til å tilrettelegge for elevene kan være en ”tidstyv” for lærerne (Jordfald, Nyen & Arup Seip, 2009). I min undersøkelse beskriver informantene opplevelse av allmøter og administrative oppgaver som ”tidstyver”. Bilde av hvordan informantene bruker sin arbeidstid utenom undervisning forteller meg at de bruker mye av sin tid på oppgaver som verken har med undervisning og samspill med elevene å gjøre.

Tidsbrukutvalgets undersøkelse understreker at lærernes kompetanse og samspillet med elevene er de faktorene som har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte.

Derfor er det viktig at forholdene legges til rette slik at lærerne kan bruke mest mulig av tiden på skolens kjerneoppgaver: elevene, undervisning, vurdering og planlegging av undervisningen. Økte krav til kvalitet og tilpasset opplæring gjør at det må settes av god tid til disse oppgavene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Tidsbrukutvalget (2009) nevner også i likhet med mine informanter at myndighetene må stille til rådighet ressurser som gjør det mulig å utføre de oppgavene som er fastsatt for grunnskolen, og for å nå de målene som settes for den enkelte skole. Lærernes undervisning, kompetanse og samspillet med elevene er de faktorene som har størst betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Derfor er det viktig at forholdene i skolen er på plass slik at lærerne får brukt tiden sin på undervisning og tilrettelegging. Hvis læreren får bedre tid til dette, kan det bidra til økt tilpasset opplæring.

5.5 Møte mellom intensjon og virkelighet

Informantene får frem at utfordringene som følger med tilpasset opplæring kan komme av at begrepet er uklart definert, og til dels at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid. På den ene siden har vi politikernes intensjoner og ideer om tilpasset opplæring, ut i fra hvordan det er formulert i lov, læreplan og utdanningspolitiske dokumenter. På den andre siden har vi skolehverdagen, der den enkelte skole og den enkelte lærer skal realisere intensjonene om tilpasset opplæring på en bedre måte.

Informantene mener at tilpasset opplæring er mer en politisk intensjon enn en pedagogisk virkelighet. En av informantene i fokusgruppen forteller: "Intensjonen om tilpasset opplæring er nok veldig viktig for politikerne. Intensjonen er god, den er veldig bra. Men igjen er virkeligheten ikke alltid lett" En annen informant sier: "Men jeg syns ikke alle de flotte ordene som politikerne putter inn i planene våre har gode nok forklaringer og gode nok ressurser som trengs for at vi skal klare jobben vår. Sånn sett møter ikke tilpasset opplæring hverdagen vår". Denne informanten mener: "Det er kanskje ikke et sånt fullgodt realistisk prinsipp. Det er noe med det yrket vi har. Vi blir aldri ferdig. Vi kunne alltid ha tilpasset mer, vært mer grundig og mer tydelig. Men det er ikke alltid så lett når intensjonen med tilpasset opplæring er diffus".

Planer som ikke er tilstrekkelig presisert, kan medføre en stor avstand mellom intensjon og virkelighet i skolen. Dette kan føre til at tilpasset opplæring er et overordnet begrep for virksomheten i skolen, men at det likevel fremstår som en temmelig abstrakt størrelse. En av informantene i fokusgruppen kommer inn på det: "intensjonen er god, veldig god. Bare tenk så fint det hadde vært om det lot seg gjennomføre akkurat som intensjonen sier da. Forholdene vil ikke bli gode før noen tar tak i hvordan det egentlig er her i skolen". Flere av informantene uttrykker en frustrasjon over intensjon og virkelighet med tilpasset opplæring: "Konflikten mellom intensjon og virkelighet i forhold til tilpasset opplæring er stor. Den ligger der og ulmer. For det er ingen som er uenige i at vi skal tilpasse. Problemet er bare hvordan vi skal få det til". Flere av mine informanter forteller at de virkelig vil tilpasse, men at det er vanskelig å leve opp til intensjonen om tilpasset opplæring: "Det er mange fine ord, men det er veldig vanskelig å skulle klare å leve opp til disse målene. Jeg er sikker på at alle lærere gjør hva de kan for at elevene skal lære".

5.5.1 Gapet mellom intensjon og virkelighet

Informantene opplever gapet mellom intensjonene i lærerplanen og virkeligheten i skolen som stor. I følge Imsen kan denne forskjellen på intensjon og virkelighet gjenspeile forskjellen på analytisk og normativ didaktikk. I forhold til tilpasset opplæring kan hovedutfordringen være å sette de normative idealene ut i en ønsket virkelighet (Imsen, 2005).

Utydelighet i lovverk og læreplan kan føre til store kommunale og lokale forskjeller mellom skoler. Fra politisk hold gis, som jeg allerede har vært inne på, ikke noen bindende, eller klare forslag til hvordan tilpasset opplæring kan fremmes, eller identifiseres i skolens praksis. Det er lovverket som styrer skolen, og det har en del ord og uttrykk som er uklare og ikke oppleves som entydige for mange av informantene i min undersøkelse. En sier: ” Det er mange lærere som er frustrerte over alle de fine orda og de fine krava som rettes til oss, kontra hvordan vi egentlig har det i virkeligheten”. En annen informant sier: ”Alt blir så svært. Trådene kommer ikke sammen, vi klare ikke å få samlet alt sammen. Avstanden mellom slik politiker ser for seg at vi skal drive med tilpasset opplæring og slik som skolen er i dag, det henger ikke sammen i det hele tatt”. En annen informant uttrykker: ”Det blir veldig stort [intensjonen]. Så skal man heller tenke på hvordan det egentlig skulle ha vært. Men det er vel meningen med intensjoner. Virkeligheten er noe annet”.

Denne informanten mener at hvis skolen skal klare å realisere intensjonen med tilpasset opplæring må politikerne vite hva som skjer i skolen:

Jeg synes jo at politikerne bestemmer mye sånn uten at de helt vet hvordan det fungerer i vår hverdag. De skyver ting nedover hodene på oss i skolen, og tror at vi klarer å omstille oss på sekundene. Alle skal få tilbud om leksehjelp, dette skulle være en form for tilpasset opplæring. Men politikerne følger ikke opp med lærere som kan gi dem leksehjelp.

En annen informant uttrykker:

Det er noen ting politikerne sier at vi skal gjøre, og tanken er kanskje god, men da må man ha noen som setter det i gang, det må være gjennomtenkt. Det som kommer ned til oss fra politikerne er bare så uklart noen ganger. Så sitter man og bruker mye tid på hvordan man skal klare å løse dette i den virkelige skolehverdagen, før det kommer noe nytt.

Lovverkets bruk av ord og uttrykk kan gjøre det vanskeligere for lærere å få realisert tilpasset opplæring i hverdagen. Når lovverket bruker ord som ”pedagogisk forsvarlig”, hva vil det si? Når loven sier en ”del av undervisningstimen”, hvor mye er en del? Eller hvordan skal lærere tolke det når opplæringsloven sier at elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Hvordan skal en lærer kunne avgjøre når dette prinsippet er i varetatt? (Damsgaard, 2010).

Denne informanten kommer med en historie:

Når vi snakker om intensjon og virkelighet. Jeg husker da den siste påbyggingen var ferdig. Så fikk vi besøk av politikerne i byen. Da hadde jeg en klasse med 28 elever. Så kom politikerne inn, de lukket opp døra, smilte og lukket den igjen. Konklusjonen deres, uten å spørre noen, var at dette så hyggelig ut, det fungerer å ha to klasser sammen. Greia var at det ikke var to klasser sammen, men en. Jeg tror ikke de vet så mye om virkeligheten i skolen.

Det ligger en undertone av frustrasjon over begrepet tilpasset opplæring, noe som gjør det nærliggende å forstå møtet mellom intensjon og virkelighet som en form for kollisjon slik denne informanten uttrykker det:

Intensjonen og virkeligheten møtes i en kollisjon. Vi gjør så godt vi kan i den situasjonen vi er i, med de hjelpemidlene vi har og med de elevene vi har. Intensjonen er god, men forholdene er ikke lagt til rette for at vi skal klare å gjennomføre en god nok tilpasset opplæring i skolen.

Slik som skolen er i dag, syns flere av informantene at det er vanskelig å drive tilpasset opplæring. Både fordi begrepet er uklart definert for dem, og til dels for skolens økonomi, ressurser og mangel på flere lærere inn i hver klasse. En informant forteller: ”Jeg tenker at gapet fra intensjon til virkelighet er veldig stort. Hvis man skal få idealet om tilpasset opplæring til å fungere i virkeligheten må det flere lærere inn i skolen”.

Bjørnsrud og Nilsen (2008) hevder at hvis skolen skal kunne lykkes med intensjonen om tilpasset opplæring krever det at politikere og skolen følger opp med relevante tiltak som kan gi elever en god tilpasset opplæring. Da nytter det ikke å bare lukke opp en dør smile og si; dette så

hyggelig ut, slik en av informantene fortalte.

Forholdet mellom intensjon og virkelighet er sammensatt og dynamisk. Et av de avgjørende mellomleddene mellom intensjon og virkelighet er kultur og ulike tradisjoner på hver skole (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Når de fastsatte intensjonene om tilpasset opplæring møter virkelighetens holdninger og oppfatninger blant lærere i den enkelte skole, kan intensjonene tolkes veldig forskjellig. Kan dette også være en av grunnene til at informantene i min undersøkelse ikke nevner begrepet tilpasset opplæring før jeg kom inn på mer konkrete spørsmål om tilpasset opplæring? Informantene kommer ikke med noen indikasjoner som tyder på at skolen har nådd målet om å tilpasse opplæringen til alle. Når skoler og lærere tolker tilpasset opplæring ut i fra den skolekulturen som de er en del av, vil det føre til en runddans av små og store kollisjoner når intensjon møter virkelighet. Det gis for få klare retningslinjer om hvordan tilpasset opplæringen skal realiseres. Derfor blir forståelsen og bruken av tilpasset opplæring i undervisningen svært forskjellig fra skole til skole. Lærere tolker tilpasset opplæring både ut i fra sin egen praksis, og slik de forstår intensjonen. Samtidig er det grunnlag for å rette et kritisk spørsmål om hvordan lærere ville ha forholdt seg hvis det de etterspør ble gjennomført. Hvis det ble lagt konkrete føringer for hvordan undervisningen skulle tilpasses, hvis dette ansvaret ble overtatt av andre og fratatt lærerne, hvordan ville dette blitt mottatt? På den ene siden er det et behov for å konkretisere vage, men styrende prinsipper. På den annen siden har skolen og lærere en lang tradisjon knyttet til autonomi og mulighet til selv å ha stor innflytelse på skolehverdagen og livet i klasserommet. Man kan ikke se bort fra at klare føringer for hvordan kravet om tilpasset opplæring skal realiseres kunne ført til mye motstand i skoleverket. Både fordi det rokker ved lærerens autonomi og fordi det ligger i tilpasningens natur at den må kunne tilpasses. Dette er imidlertid ikke i motsetning til et behov for å tydeliggjøre og konkretisere mulige måter å drive tilpasset opplæring på.

5.5.2 Forpliktelse til å ivareta kravet om tilpasset opplæring

Selv om frustrasjonen over gapet mellom intensjon og virkelighet er stor blant flere av informantene mine, forteller de at de ser det på som sin plikt og selvfølge å ivareta kravet om tilpasset opplæring: ”Hva skal vi gjøre da? Vi forplikter oss til å drive med tilpasset opplæring, selv om intensjonen ikke samsvarer med virkeligheten. Slutter jeg med å tilpasse

undervisningen, slutter jeg med å gjøre jobben min”

En annen informant forteller:

Tilpasset opplæring er et forpliktende arbeid, jeg forplikter meg til å gi tilbakemeldinger på oppgaver elever har gjort, lage arbeidsoppgaver etter nivåer, forberede undervisning. Det er jobben min, og jeg forpliktes til å gjøre jobben min, selv om det gjør at jeg bruker mange kvelder hjemme. Men bruker jeg ikke kvelder og fritid så henger jeg etter og jeg får dårlig samvittighet.

En annen informant er inne på det samme:

Jeg forplikter meg til å jobbe og drive en tilpasset undervisning. Selv om intensjon og virkelighet ikke henger sammen må jeg bare gjøre jobben min. Jeg jobber stadig med å legge til rette, lage planer og ser at alle når sine mål. Men den dårlige samvittigheten av og ikke helt få det til, den plager meg. Akkurat som det ene og alene er min skyld, det med at intensjon og virkelighet ikke henger sammen.

Hargreaves (1996) understreker at skyldfølelse har en sentral plass i lærernes tilværelse. Skyldfølelse er en del av læreryrket, man kan aldri forberede, gjennomføre eller evaluere undervisningen sin godt nok hevdes det. Og i tider med mange reformer, er det læreren som må ta ansvar for at nye ting i planer iverksettes.

Skyldfølelse og frustrasjon over å ikke få til intensjonen med tilpasset opplæring i praksis kan være problematisk. Det kan virke som om informantene mine befinner seg i det komplekse samspillet mellom forventninger, krav og realitet til seg selv og sin yrkesprofesjon som lærer:

Jeg forplikter meg til å ivareta kravet tilpasset opplæring. Jeg forpliktes inne i hodet mitt, og ut i fra min nisje som lærer at jeg skal gjøre undervisningen min så interessant og variert, slik at alle får det med seg. Samtidig så får jeg en så stor skyldfølelse når jeg ikke får til tilstrekkelig med tilpasset opplæring.

En annen informant er inne på noe av det samme:

Jeg forplikter meg alltid til å gjøre det. Jeg kan ikke si at det går ikke!! Men samtidig så strekker jeg ikke til. Det er ikke alltid jeg klare å få laget et så godt tilpasset opplegg som

klassen min trenger. Jeg er nok den læreren som jobber seg til frustrasjon og tårer for å strekke til. For jeg må jo bare tilpasse undervisningen. Det forventer jeg av meg selv, og jeg forventer det av min rolle som lærer.

Jo større veske, jo større skyldfølelse! Hevder Hargreaves. Vesken som mange lærere bærer på, bunker med arbeid som de tar med seg hjem i håp om en ledig stund til å rette noen besvarelser, lage prøver, jobbe med nivåplaner til skoledagen etter. For så å slepe med seg bunkene tilbake til en ny skoledag, for igjen å bære vesken hjem igjen også neste ettermiddagen, og den neste og den neste. Et arbeid som symboliserer en forpliktelse og skyldfølelsen som lærere bærer rundt på. Jo større vesken er, desto større er skyldfølelsen (Hargreaves, 1996).

Hargreaves utsagn er også treffende for mine informanter. De uttrykker en glød overfor sine elever, og føler seg forpliktet til å gjøre sitt ytterste for å tilpasse opplæringen for dem. Ut i fra min undersøkelse ser jeg at denne forpliktelsen som informantene forteller meg, er uavsluttet for lærere. Omsorgsforpliktelsen og det uavsluttete arbeidet kan være en kilde til lærernes skyldfølelse. Lærernes forpliktelse og intensivering er en blanding som kan gi lærere skyldfølelse, gjennomtrengende uro, og frykt for at en ikke har oppfylt, eller ikke vil makte å oppfylle stadig økende forventninger til lærerne. Arbeidet med tilpasset opplæring føyer seg inn i en lang rekke av slike forventninger.

Informantenes fortellinger får meg til å tenke at intensjonen med tilpasset opplæring treffer virkeligheten i en kollisjon uten noen form for "air bag". Hargreaves hevder at vi etter hvert har fått så stor innsikt i hvordan lærere underviser og hva som er pedagogisk riktig, at vi helt glemmer hvordan lærere selv opplever sin skolehverdag og sitt arbeid med tilpasset opplæring. Fokuset har i liten grad vært på det lærerne har å si (Hargreaves, 1996). Når fokuset er rettet mot tilpasset opplæring er derfor lærernes egen stemme sentral.

6 AVSLUTTNING

Oppgaven og problemstillingen har i sin helhet fokusert på hva som skjer når intensjonen om tilpasset opplæring møter virkeligheten i en skole for alle. Den overordnede problemstillingen: Tilpasset opplæring. Hvordan forstås prinsippet og hvordan realiseres det? har blitt forsøkt belyst igjennom tre underordnede problemstillinger. Den første underordnede problemstillingen: Hva innebærer tilpasset opplæring? ble belyst i kapittel 2. Her fremkommer det av tilpasset opplæring er et sentralt element i en skole for alle med inkludering og tilhørighet som bærende verdier. Skolen har beveget seg fra et system med segregerte tilbud til elever med spesielle behov og over mot en enhetsskole som ideelt sett skal ha plass til alle, og legge rette for alles læring. Som en følge av en slik utvikling kommer intensjonen om tilpasset opplæring, forstått som tilrettelegging ut fra elevenes evner og forutsetninger. Så langt intensjonen.

Ut i fra intervjuene fikk jeg belyst oppgavens to siste underordnede problemstillinger: Hvordan forstår lærere tilpasset opplæring? Hvordan forsøker lærer å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolehverdagen? Lærernes fortellinger tydeliggjør at de opplever at det er et gap mellom intensjon og virkelighet. Det er ingen tvil om at informantene ser på tilpasset opplæring som en viktig del av sitt arbeid og at de er opptatt av og føler seg forpliktet til å tilpasse undervisningen for elevene. Samtidig ligger det også en frustrasjon over at tilpasset opplæring er så vagt formulert i lærernes fortellinger. Intensjonen om tilpasset opplæring gir ingen klare retningslinjer for hvordan informantene skal kunne tilpasse undervisningen. Følgelig opplever informantene at de ofte er alene med realiseringen av tilpasset opplæring i skolehverdagen. Når gapet mellom intensjon og virkelighet oppleves som stort syns informantene at det er utfordrende å forholde seg til intensjonen om tilpasset opplæring. Men hvordan oppstår dette gapet? Og hva er det som skaper lærernes frustrasjon?

Det kan handle om at intensjonen er vagt formulert med få føringer for praksis. Det kan handle om at skolen fortsatt bærer preg av en privatiserende praksis der mye overlates til den enkelte lærer. Men det kan også ses i lys av særpreg ved velferdsstatens yrker og bakkebyråkratiet.

Ideologien i norsk skole, om å være en skole for alle preget av inkludering og tilpasset opplæring, møter krav om effektivitet og økonomisering. I dette spennet skal lærere ivareta forpliktelsene sine. De skal være rettet mot elevene, men også lojale mot systemet, dets føringer og mangler. Lærere skal ivareta et stort ansvar samtidig som de kan oppleve å være fratatt

makten til å forvalte ansvaret. I dette spennet er det duket for dårlig samvittighet og opplevelse av å ikke strekke til. Dette skaper ofte en skyldfølelse blant lærere. En slik opplevelse preger ofte bakkebyråkratene fordi de skal forvalte ansvaret innenfor begrensede rammer. Innenfor slike rammer kan det oppleves som problematisk å realisere intensjoner man føler seg forpliktet til å følge opp i praksis.

At det er vanskelig å realisere tilpasset opplæring knyttes ikke til at lærere er i mot prinsippet. Informantene ønsker det realisert og etterspør diskusjonen og samarbeidet om hvordan. Samtidig påpeker de behovet for å kjenne at de som tar beslutninger som gjelder skolehverdagen kjenner til skolens virksomhet, dens muligheter og begrensninger.

Det er i følge informantene i min undersøkelse fortsatt en lang vei å gå for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. Hvis de gode intensjonene om tilpasset opplæring skal kunne utføres, må det, slik som informantene ser det, følge tilstrekkelige ressurser med og det må tydeliggjøres hvordan skolen skal nå målet om tilpasset opplæring. Dette kan ses i sammenheng med det Dalin fremhever; det ikke er nok å vite hvor man skal. Man må samtidig vite hvordan man kommer dit (Dalin, 1994).

7 LITTERATURLISTE

Atkinson, P. & Hammersley, M. (2010). *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakken, A. (2010). *Presentasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA). Rapport /10.

Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Rapport / 62.

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.) Oslo: Det norske samlaget.

Berg, G. D. & Nes, K. (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring. Støtte til læring*. Oslo: Opplandske bokforlag.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.). (2008). *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling. Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt. Artikkelutgave*. Oslo: Pax Forlag.

Dale, E. L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabbens publikasjon.

Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen. Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode. En kreativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, P. (1994). *Skoleutveckling. Teori*. Stockholm: Liber Utbildning.

Damsgaard, H.L. (2006). *Kunsten å lede en klasse, å være tydelig, forutsigbar og i møtekommende voksen*. I: P. Andresen. (Red.), *Klasse og læringsledelse*. København: Unge Pædagogers Forlag.

- Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller. Mulighet og utfordringer i den profesjonelle skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv og læring. I: O. Dysthe. (Red.), *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlag.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. & Breivik, J. K. (Red.). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grung, C. (2008). *NAV reformen fra bakkebyråkratenes ståsted. En sosiologisk casestudie av ansatte ved et lokalt NAV- kontor, og deres erfaringer med NAV- reformen*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. & Moen, B. (2005). *Tilpasset opplæring, idealer og muligheter*. I: H. Fotland. (Red.). *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, G.O. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærere og faglærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2004). Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskolen. I: *Skolepsykologi*. 2004/3. s 3-21.

- Haug, P. (2006). *Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I: P. Haug. (Red.). Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Oslo: Caspar Forlag.
- Hoel, T.L. (2008). *Førsteårslæraren. Er oppfølging i fag og fagdidaktikk nødvendig? I: T. Hoel., B. Hanssen., R. Jakhelln. & S. Østrem. (Red.). Det store spranget. Ny som lærere i skole og barnehagen.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Holmberg, J.B. & Nilsen, S. (Red.). (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Holterman, S. (2011). Styrk norske lærere. *Utdanning*, Nr 7, s. 6-7.
- Hovdenakk, S.S. & Erstad, O. (Red.). (2010). *Kunnskap i skolen.* Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (Red.). (2003). *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole.* Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jordfald, B., Nyen, T. & Arup Seip, Å. (2009). *Tidstyvene – En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon.* FAFO-rapport, 2009.
- Kirke & undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen.(M 89).* Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kristensen, M. (2009). Noen anbefalinger for god klasseledelse. *Bedre skole*, Nr 4, s. 44- 50
- Kunnskapsdepartementet (1984). *St.meld. nr. 61 (1984/ 1985) -om visse sider ved spesialundervisninga.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *St.meld. nr. 30 (2003/2004)- kultur for læring.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *St.meld. nr. 31 (2006). Læring i skolen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket. For Kunnskapsløftet (LK06).* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006c). *St.meld. nr.16 (2006 /2007) - og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbruketvalget*. Hentet 5.januar, 2011. Fra:http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbruketvalget/Rapport_Tidsbruketvalget.pdf.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Løgstrup, K. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.

Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nilsen, S. (2001). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I: E, Befring. & R, Tangen. (Red.). (s. 418-435). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA). Rapport 8/00.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.

Nordahl, T.(2003a). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. I: *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. Årgang 3, nr.2, s.69 -88.

Nordahl, T. (2003b). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. I: G. Imsen. *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskole*. (s. 221- 237). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse av LP modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA). Rapporten 19/05.

Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hentet 26. november, 2010. fra:http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problem løsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. Hentet 14.april, 2011. Fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Oslo: Fagbokforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Riksaasen, R. (Red.). (2010). *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.H.(2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena, selvoppfattning og motivasjon*. Oslo: Universitetsforlag.
- Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S.O. (2004). Hva er tilpasset opplæring? *Elevsiden*. Hentet 12. april, 2011. Fra: <http://elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av reform 97*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Svanberg, R. & Wille, H. P. (Red.). (2010). *La stå! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torsteinsson, V.W. (2000). (Red.). *Samspill og selvopplevelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ulvund, S.E. (2004). *Forstå barnet ditt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanning & forskningsdepartementet. *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskole. (L97)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.
- Vike, H.(2004). *Velferd uten grenser. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- Widerberg, K. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2002). *Vitenskap. Enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Østrem, S. (2010). *Pedagogikk og elevkunnskap. En første innføring til læreryrket*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Øya, T. & Fauske, H.(2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag.

8 VEDLEGG

Vedlegg 1 – NSD godkjenning

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Vedlegg 1

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

Hilde Larsen Damsgaard
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 27.08.2010

Vår ref: 24802/3/KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 24802 | <i>Fra intensjon til virkelighet. Tilpasset opplæring i en skole for alle.</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Hilde Larsen Damsgaard</i> |
| Student | <i>Veronica Aas Steinsbolt</i> |

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

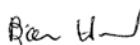
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Veronica Aas Steinsbolt, Kysthospitaleien 50B, 3294 STAVERN

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

Vedlegg 2

**Høgskolen i Telemark****Avdeling for helse- og sosialfag.**

Navn:

Adresse:

Tlf:

**FORESPRØSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED
MASTEROPPGAVE**

Jeg er masterstudent i helse og sosialfag ved Høgskolen i Telemark, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Tittelen på oppgaven er:

Når intensjon møter virkelighet. Tilpasset opplæring.

Her ønsker jeg å undersøke hva prinsippet om tilpasset opplæring (TPO) i skolen innebærer. Jeg er interessert i hvordan lærere oppfatter TPO, og hvordan de ivaretar TPO i skolehverdagen.

Det skrives og menes mye om norsk skole, men kanskje lytter vi for sjelden til dere som har deres daglige virke i skolen. Jeg er derfor opptatt av å få frem de synspunktene og erfaringene dere som lærere har for å kunne diskutere tilpasset opplæring som bærende prinsipp i skolen og forsøke å finne ut hva lærere tenker om møtet mellom intensjon og virkelighet.

Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 3 – 6 lærere på ulike skoler. Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju. Intervjuene har en uformell form der deltakerne samtaler om sine erfaringer med tilpasset opplæring. Spørsmålene vil dreie seg om oppfatning av lærerrollen, hvordan tilpasset opplæring fungerer i det daglige arbeidet, og hvilke utfordringer tilpasset opplæring byr på.

Intervjuet vil ta omtrent en og en halv time. Mitt ønske er at intervjuet legges til et teammøte, slik at jeg har mulighet til å intervju e ett samlet team. Hvis skolen ikke har team, eller hvis ikke

alle på et team er villig til å la seg intervjuet, kan gruppen av lærere settes sammen på tvers av team/trinn. Jeg er fleksibel når det gjelder tid og kommer gjerne til skolen for å foreta intervjuet.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Årsaken til det er at det blir mye enklere for meg å analysere samtalen når jeg har den på lydbånd. Alle innsamlede data blir anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner, skoler eller kommuner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av august 2011. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis i intervjuet hvis dere skulle ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom dere er villig til å være med på intervjuet, ber jeg om at dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til rektor. Vedkommende samler så samtykke skjemaene og sender dem til meg. På den måten får jeg ikke navnene på de som skal være med i intervjuet før de selv har sagt ja til å delta. Dere forplikter dere ikke til noe annet enn dette intervjuet. Jeg håper dere kan tenke dere å dele tankene deres om tilpasset opplæring med meg slik at jeg kan få et bilde av tilpasset opplæring i praksis, slik dere opplever det.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og gjennomføres etter gjeldende retningslinjer for slik forskning.

På forhånd takk

Navn:

Tlf:

Student ved Høgskolen i Telemark

Avd. Porsgrunn

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Dersom du ønsker å være med krysser du av.

Jeg har lest informasjonen og samtykker i å delta i
Studien:

Når intensjon møter virkelighet.

Tilpasset opplæring i skolen.

Jeg er kjent med at data vil anonymiseres, at deltakelsen er frivillig
og at jeg når som helst i intervjuet har anledning til å trekke meg.

Navn:

Telefon:

Dato

Underskrift

INTERVJUGUIDE**Vedlegg 4****Innledning:**

- Hvem er jeg!
- Infoskriv, lest og forstått
- Samtykkeskjema
- Formålet med intervjuet (lærernes stemme og arbeid med TPO)
- Intervjusituasjonen – tidsramme
- Taushetsplikt, anonymisering og lydbånd
- Frivillighet/ trekke seg når man vil

Spørsmålene:

1. Hva kjennetegner etter din/deres mening en profesjonell lærer?
2. Hva legger du/dere i begrepet tilpasset opplæring?
3. I hvilken grad fokuserer du/dere på tilpasset opplæring?
4. Hvordan jobber du/dere konkret med tilpasset opplæring i undervisningen? Kan du/dere fortelle om noen gode eksempler.
5. Hvorfor er tilpasset opplæring viktig for elevene, både faglig og sosialt?
6. Hvilke utfordringer byr kravet om tilpasset opplæring på?
7. Hva må etter din/deres oppfatning til for å gi mulighet til økt tilpasset opplæring?
8. I hvilken grad forpliktes du/dere til å ivareta kravet om tilpasset opplæring i skolehverdagen?
9. Får du/dere tilbakemeldinger eller veiledning, enten fra rektor eller kollegaer når det gjelder ditt/deres arbeid med tilpasset opplæring?
10. Hvilke tanker gjør du/dere deg/dere om utsagnet ”Tilpasset opplæring er mer en politisk intensjon enn en pedagogisk virkelighet”?
11. Lykkes skolen slik du/dere ser det med sitt mandat om å utjevne forskjellen elever i mellom? Hvilken betydning har tilpasset opplæring i denne sammenheng?
12. Fungerer fellesskolen sosialt utjevne?
13. Hva bruker du/dere som lærer mest tid på i løpet av en dag?
14. Hva kunne du/dere tenke deg/dere å bruke mer og mindre tid på?