

Mulig å mestre

Vurdering og tilpasset opplæring i norsk

Jeg har møtt en del elever i ungdomsskolen som på den første elevsamtalen jeg har hatt med dem, har erklært høyt og tydelig at norsk er et kjedelig fag. Noen har hatt opplevelser av ensidig terping på grammatikk, stiler uten mening, temaer som ikke berørte dem og ”rødpennretting” som ikke hadde annen effekt enn at de fikk følelsen av at de ikke fikk til. Andre assosierer norsk med lesing og tolkning av det voksne anser som riktig og viktig litteratur, og som de har bestemt tolkningen av. Noen av elevene synes det blir for få åpne og for mange lukkede spørsmål. En slik tilnærming kan så absolutt bidra til at også norskfaget får et slags riktig og galt - preg. Dette kan være knyttet til språkets oppbygging, grammatikalske regler og sjangerkjennetegn, men det kan også være slik at lærerens egne preferanser avgjør hva som betraktes som riktig og galt. Noen av elevene synes det er vanskelig å skjønne hva lærerne forventer og å få til det de tror lærerne ber om. For dem fremstår faget derfor som litt ullent og vanskelig å få tak i, og det hjelper dem lite med tilbakemelding fra læreren når de kun får den i form av karakterer og ikke skal bruke lærerens vurdering til noe. De opplever dessuten at kriteriene for elevarbeidene sjelden tydeliggjøres, og at lærerne setter karakterer ut fra noe elevene ikke har innsyn i.

Disse elevenes beskrivelser danner ikke på noen måte et entydig og nyansert bilde av norskfaget. Variasjonene er store både når det gjelder elevers erfaringer med faget, og når det gjelder læreres tilnærming til norskundervisningen. Til tross for at vi har rammer og læreplaner som er styrende for opplæringen i norsk skole, er det i praksis fortsatt i stor grad opp til den enkelte lærer hva et fag skal romme av innhold og arbeidsmetoder. Dette gjelder også hvordan man forholder seg til arbeid med vurdering og kravet om tilpasset opplæring. I ett klasserom har de klare kriterier for norskarbeidene sine, de jobber prosessorientert, får individuelle tilbakemeldinger på hvert enkelt arbeid og bruker vurderingen til å videreutvikle egen skrivekompetanse. I naboklassen glimrer mål og kriterier med sitt fravær, og lærerens rettinger brukes ikke til videre arbeid. I en elevgruppe vektlegges muntlig aktivitet og evne til å formidle fagstoff overfor medlever, i en annen elevgruppe på samme trinn er den muntlige delen av norskfaget redusert til et skriftlig prøvefag. I en klasse er læreren opptatt av å ha mange ulike skriftlige arbeider fordi elevene skal bli gode til å skrive gjennom å skrive mye og variert. I en annen klasse har elevene to skriftlige innleveringer på et halvt år fordi læreren mener dette gir grunnlag nok til å sette karakter i norsk. Eksemplene er mange, og de illustrerer at det fremdeles er mulig å finne store forskjeller mellom ulike elevers opplæring på en og samme skole, på ett og samme klassetrinn. Dette kan på mange måter sies å være et svakhetstegn ved norsk skole. En slik ”privatpraktisering” kan lett føre med seg at det foregår liten grad av kvalitetssikring, og at både faglig innhold og arbeidsmetoder i for stor grad avgjøres av lærerens preferanser. I denne artikkelen rettes blikket først mot vurdering og hvordan vi retter elevarbeider. Hensikten med en slik drøfting, er å belyse hvilke krav som er knyttet til vurdering av elevenes arbeider og å understreke at vurdering må inngå som en sentral del av læringsprosessen. Dette gjelder også for elever med spesielle behov. Videre belyser artikkelen tilpasset opplæring i form av prosessorientert skriving, de gode eksemplene, bruk av powerpoint som pedagogisk verktøy, temabasert undervisning, det å finne nøkkelen inn og dramatisering. Disse områdene er valgt for å konkretisere sentrale prinsipper i opplæringen. En bevisstgjøring omkring vurdering og tilpasset opplæring kan være med på å kvalitetssikre norskundervisningen og motvirke tendensen til det som allerede er omtalt som en form for ”privatpraktisering”.

Hvorfor og hvordan retter og vurderer vi?

I forskrift til opplæringsloven står det at elevene både skal ha vurdering underveis i de ulike fagene og en sluttevaluering. Underveisevalueringen skal gis som en rettleiding til elevene om hvordan de står i forhold til opplæringsmålene. Underveisevalueringen skal hjelpe til å fremme læring, utvikle kompetansen til elevene og gi grunnlag for tilpasset opplæring. I barneskolen skal vurderingen gis uten karakter, i ungdomsskolen skal elevene ha en vurdering som består av både karakterer og en kvalitativ vurdering. Det fremheves også at elevene skal kunne delta i arbeidet med vurdering av eget arbeid. I Forskrift til opplæringslova § 3.4 understrekes det at ”både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt”. Her er vurdering trukket inn som en sentral del av elevenes læringsprosess, og som noe som er avgjørende for at elevene skal få den tilpassede opplæringen de i henhold til opplæringsloven har krav på.

Retting av elevarbeider inngår som en sentral del av mange læreres arbeid. Vi bruker tid på det og legger masse krefter i det. Likevel uteblir mange ganger fremgangen. I alle fall er det ikke nødvendigvis samsvar mellom det lærere legger inn av innsats og det utbyttet eleven får i læringen sin. Hvis vi setter det på spissen, kan vi tegne følgende bilde. I barneskolen gir læreren fortsatt ofte respons på elevarbeider ved å sette på et smilefjes eller en R for riktig, eller ved en kort generell kommentar. Det er mindre vanlig med spesifikke individuelle tilbakemeldinger. De lærerne som har klare mål for hver enkelt elev, og som gir jevnlig tilbakemelding i henhold til disse målene, er trolig i mindretall. Når noe er galt i en besvarelse, markerer læreren muligens feilene. Kanskje tar elevene da en runde til med besvarelsen for å rette opp feilene, men ofte gjør de ikke det. Man jobber sjelden slik at arbeidet videreutvikles og forandres. Det kan være vanskelig å se det hensiktsmessige i en slik prosess i forhold til faglig utvikling og når det gjelder å nå spesifikke faglige mål. Det kan også godt hende at læreren ikke retter feilene. Dette kan henge sammen med et ønske om å unngå å gi elevene en følelse av ikke å mestre. Kanskje er man opptatt av at skrivegleden lett ødelegges av at læreren bruker ”rødpennen”. Dette er til å forstå, ikke minst som en motvekt til det mer tradisjonelle feilfinningsfokuset. Men det kan tenkes at dette er å gjøre elevene en bjørnetjeneste. En konsekvens av ikke å rette feil kan være at de feilene en elev til stadighet gjør uten å bli korrigert på, i elevens hode oppfattes som en riktig måte å gjøre det på. Ved ikke å korrigere kan man da som lærer bidra til at det utvikles et feilmønster, som eleven senere i skoleløpet må bruke mye tid og krefter på å forandre. Istedenfor å la være å rette, kan man få frem det positive i arbeidet og samtidig påpeke det eleven, sammen med læreren, må jobbe mer for å beherske. Det handler om en balansegang der man ivaretar gleden over å skrive og samtidig hjelper elevene til å utvikle egne skriveferdigheter. Det er følgelig vesentlig å prioritere hva elevene skal jobbe med slik at det er overkommelig for dem å jobbe videre.

Også i ungdomsskolen og i videregående skole kan elevene møte en lite funksjonell form for tilbakemelding og vurdering. Kanskje får de ofte oppgaver uten klare kriterier og skal gjennomføre arbeidet uten uttalte mål. Smilefjesene er erstattet med karakterer. Elevene vet muligens fortsatt ikke hva som forventes, og følgelig heller ikke hva som vurderes. Dette kan gjøre det vanskelig både for læreren, elevene og foreldrene å vite hva som kreves, hva som vektlegges, hva elevene skal lære gjennom den aktuelle oppgaven, og hva læreren vurderer ut fra. På denne måten er det også vanskelig å si når elevene har nådd målet. I 2006 ble 150 elever i ungdomsskolen og i 1. klasse i videregående bedt om å lage en tekst om en god lærer

(Damsgaard og Eftedal 2006). Noe av det disse elevene er opptatt av, er nettopp at lærerne må være tydelige på hva de forventer av en oppgave. Det innebærer å gi klare kriterier før elevene begynner på et arbeid og så vurdere ut fra kriteriene. Dette gjelder både i forhold til skriftlige og muntlige oppgaver. Hvis elevene jobber uten å ha klare kriterier eller mål for arbeidet, og utelukkende får en karakter som tilbakemelding, så kan de ikke bruke denne til noe annet enn å få bekreftet sitt eget nivå, enten sammenlignet med seg selv eller med andre. For noen er dette en god bekreftelse, for andre tegn på enda et nederlag. Elevene vet ikke hva som er bra med arbeidet, og hva de følgelig bør gjøre mer av. De vet heller ikke hvilke forbedringsområder de har. Det er tvilsomt om en slik tilnærming oppfyller kravene til underveisevaluering slik de fremkommer i forskriftene til opplæringsloven. Og hvis det fungerer slik at elevene registrerer karakteren sin og legger stilen vekk, hvis de ikke bruker tid på å gjennomgå lærerens retting og til å videreutvikle arbeidet sitt, hvorfor retter læreren da? Hvilken læring ligger det i en slik tilbakemelding fra lærerens side? Hvis elevene ikke skal bruke lærerens retting til noe, kan dette bli en nokså meningsløs prosess både for eleven og for læreren. Alternativet er at læreren retter og gir kvalitative tilbakemeldinger som elevene så *braker* for å forbedre arbeidet sitt. Slike tilbakemeldinger innebærer at elevene får vite hva som er bra med arbeidet, hva de bør endre eller bearbeide og hva de eventuelt bør fokusere spesielt på videre. En slik tilnærming innebærer at vurderingen er en del av selve læringsprosessen og ikke et haleheng som kommer når prosessen er avsluttet. Dette utdypes nærmere i beskrivelsen av prosessorientert arbeid senere i denne artikkelen.

Det er interessant å merke seg at mange av elevene i Damsgaards og Eftedals undersøkelse (2006) også kobler det å være en god lærer til å gi "ordentlige" tilbakemeldinger på elevens arbeider. For mange av dem er det ikke nok med en karakter eller en kort kommentar. De vil ha en respons som gir dem mulighet til å forbedre seg. En elev i 9. klasse belyser dette på følgende måte: *Den læreren jeg tenker på var unik. Hun var spesielt flink til å gi gode tilbakemeldinger. Det var ikke sånn at man fikk klasket en karakter ned på pulten og that's it, nei, man fikk grundige tilbakemeldinger, både positive og negative. Dette gjør at eleven får en sjanse til å forbedre seg.* En annen elev fremhever at det å få en ordentlig tilbakemelding når man har lagt mye arbeid i noe, også handler om å oppleve seg tatt alvorlig og bli sett.

I en undersøkelse blant elever i alternativ skole, uttrykker noen av elevene at de opplever karaktersystemet som årsak til nederlagsfølelse (Berger 2000). For at hyppige tilbakemeldinger til elevene på arbeider de har gjort ikke skal fungere slik, må de være både konkrete og nyanserte. Det er vesentlig at læreren er tilstedeværende og opptatt av å formidle at vedkommende ser elevene sine også gjennom vurderingsarbeidet. Det er lærerens jobb å fremheve det som er bra ved arbeidet. Dette bør være så konkret at elevene kan kjenne det igjen og være stolte av det. Fordi målet med vurdering er at elevene skal lære og få relevant veiledning med tanke på å nå faglige mål, er det helt nødvendig at vurderingen nettopp er kvalitativ og beskrivende. Ogden (2004) understreker også behovet for å prioritere tilbakemelding fordi dette er så viktig for elevenes læring. I tillegg fremhever han at tilbakemeldingen må komme raskt slik at det går kort tid fra elevene har levert et arbeid til de får tilbakemelding fra læreren. Dette henger sammen med at elevene da har arbeidet friskt i minne, men det handler også om at det er motiverende for videre arbeid at læreren signaliserer interesse ved å sørge for rask tilbakemelding. Hvis man også involverer elevene i diskusjon om deres eget arbeid, kan man utvikle en kritisk tekstbevissthet hos elevene som de kan ha nytte av i videre tekstproduksjon. Det kan derfor være en fordel å kombinere skriftlig tilbakemelding med vurderingssamtaler om elevenes arbeider.

Den tilpassede opplæringen

Skolen har et ansvar for å gi alle elever tilpasset opplæring. Det er et krevende, men like fullt et styrende prisnipp for skolevirksomheten (Overland 2007). Kjell Horn (1995) understreker at lærere ikke har anledning til å velge vekk de retningslinjene og beslutningene som gjelder for norsk skole. Dette inkluderer også prinsippet om tilpasset opplæring. Noen argumenterer mot tilpasset opplæring ved å fremholde at kravet er utopisk, og at det ikke er mulig for en lærer å lage 30 ulike planer. Tilpasset opplæring betyr ikke at alle elevene skal ha forskjellig opplegg. Ofte er det mulig å foreta god tilpasning uten en slik finmasket individualisering. Mye kan gjøres ved å variere arbeidsformene, ved å lage presentasjoner som er forenklede og samtidig ha lenker til fordypningsstoff og gjennom å lage oppgaver som legger til rette for kvalitativ differensiering. Formidlingsform, metodevalg og tilbakemeldingsstrategi er også med på å tilrettelegge opplæringen. I det følgende skisseres noen tilnærminger til arbeid i norskfaget som egner seg godt med tanke på tilpasset opplæring. Mye av det som her skisseres vil også være til hjelp for elever som mottar spesialundervisning.

Prosesorientert arbeid

En elev i 7. klasse har følgende tanker om norskundervisningen på ungdomsskolen:

Jeg har hørt om noen elever på ungdomsskolen som jobber med prosessorientert skrivning. De leverer en tekst en gang, så ser lærerne på den og retter den, og så leverer de teksten en gang til. Sånn håper jeg vi kan jobbe på ungdomsskolen. Da lærer vi mer, for da vet vi hva vi har gjort som ikke er så bra og så kan vi gjøre noe med det. Lærerne må si hva de synes er bra også, for ellers er det ikke hyggelig å få det tilbake, det må være hva vi har gjort bra også.

I følge Hildegunn Otnes er det slik at vi i norskfaglig sammenheng har ”en tradisjon der ordet prosess ofte viser til at det er en tekst som er ”underveis”, på vei til å bli et produkt som man kan publisere eller levere til vurdering” (Otnes 2004: 8). I praksis innebærer en slik tilnærming ofte at elevene får en oppgave og lager et utkast til besvarelse. De får så en tilbakemelding av læreren på dette utkastet og noen ganger også fra medelever. Elevene kan lære mye av å lese egne tekster for hverandre. Dette forutsetter en åpen klassekultur som er trygg nok til at elevene både tør å lese egen tekst og kan få trening i å gi andre konstruktiv tilbakemelding. Det er ikke tilstrekkelig å si at teksten er bra. Tilbakemeldingen må konkretiseres ved at elevene peker på akkurat det som er bra og prøver å forklare hvorfor det fungerer godt. Der klassekulturen preges av lyst til å gjøre andre større og glede over å kunne rose andre, er det mye enklere å ta i bruk den ressursen som elevgruppa representerer i forhold til å gi hverandre respons. En slik klassekultur utvikles lettere hvis læreren er opptatt av å kommentere og fremheve sterke sider hos elevene. Også når elevene deltar i vurdering av hverandres arbeider bør læreren være sentral i det å gi tilbakemeldinger, fordi vedkommende har en faglig kompetanse som elevene ikke har (Damsgaard 2006). På grunnlag av tilbakemeldingene fra læreren og evt. fra medelever lager så elevene et nytt utkast. Det nye utkastet er en videreutvikling og vil som regel være en forbedring i forhold til utgangspunktet. I tillegg til å utvikle elevenes skriveferdigheter kan denne måten å jobbe på være med på å gjøre elevene i stand til å vurdere egne og andres tekster. Denne ferdigheten inngår som en sentral del av målsetningene i de nye læreplanene. Når elevene er ferdig med grunnskolen, skal de kunne ”vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst”(Kunnskapsløftet, plan for norsk).

Som regel kobles en prosessorientert arbeidsform til utvikling av tekster, men det er fullt mulig å bruke samme prinsipp i andre fag. Mappevurdering, som etter hvert har gjort sitt inntog både i grunnskolen og i høyere utdanning, kan nokså forenklet sies å være bygd på det samme prinsippet om å være underveis i en prosess

I drøftingen av å gi tilbakemelding på elevenes arbeider, har vi vært inne på læring forstått som en prosess. Når læreren jobber systematisk med utgangspunkt i den enkelte elevs arbeid, får eleven en vurdering som er individuell og tilpasset elevens egne forutsetninger og utfordringer. En slik konkret veiledning fra lærerens side gjør det lettere for eleven å ta tak i eget arbeid og videreutvikle det. Brukt bevisst vil ulike former for prosessorientert arbeid derfor være et viktig ledd i den tilpassede opplæringen. Samtidig er en slik arbeidsform med på å gjøre vurderingen til en viktig del av læringsprosessen fordi tilbakemeldingene brukes til å videreutvikle arbeider.

Det er liten tvil om at prosessorientert arbeid kan være både meningsfullt og effektivt med tanke på elevenes læring. Når noen lærere likevel kvier seg for å ta i bruk en slik tilnærming, kan det henge sammen med at denne arbeidsformen oppleves som en merbelastning. Brukt over tid vil den prosessorienterte tilnærmingen kunne bidra til økte kunnskaper og ferdigheter hos elevene og til større selvstendighet og evne til kritisk tenkning, også i forhold til egne arbeider. Dette kan bidra til å øke kvaliteten på de arbeidene som leveres, noe som igjen påvirker omfanget av og innholdet i lærernes arbeid med retting. Langsiktig krever det derfor ikke nødvendigvis mer tid å jobbe prosessorientert hvis man sammenligner det med å måtte rette de samme feilene mange ganger fordi elevene ikke lærer av lærerens rettinger. Dessuten gir den prosessorienterte arbeidsmetoden en genuin mulighet til reell tilpasset opplæring og til å arbeide i henhold til målene i den nye læreplanen.

For å legge til rette for prosessorientert arbeid, kan følgende spørsmål være relevante: Hvordan kan man organisere skolehverdagen slik at det blir rom for samtale med den enkelte elev omkring arbeidene deres? Hvordan kan man prioritere annerledes for å få frigjort tid til dette direkte elevrettede arbeidet? Hvordan kan man fordele ansvar slik at ikke noen får for stor arbeidsbelastning, fordi de har mange klasser og krevende fag? Hvordan kan man samarbeide om å utvikle klare oppgavekriterier og tilbakemeldingsformer som både er kvalitativt gode og tidsmessig realistiske? Hvordan kan man lære av hverandres erfaringer når det gjelder hva som fungerer godt m.h.t. å gi tilbakemelding til elevene? Faglig samarbeid lærere imellom kan gi rom for å lese elevtekster sammen eller utveksle tekster sånn at man i større grad unngår at en lærers egne preferanser danner grunnlag for elevenes karakterer. Gjennom slike diskusjoner kan lærere utvikle økt kriteriebevissthet, og kvalitetssikre vurderingsarbeidet i større grad. Der lærere har tid til å samarbeide om faglige opplegg, ligger det til rette både for å dele kunnskap, utvikle læremidler og differensiere undervisningen. Diskusjon med kollegaer er også av betydning med hensyn til å trekke elevene inn i vurdering av deres eget arbeid. Hvordan er det hensiktsmessig å involvere elevene? Hva kan og bør de være med å vurdere? Hvordan kan man bygge opp elevenes kompetanse når det gjelder å delta i vurdering av eget og medelevers arbeid? Slike diskusjoner er viktige for å utnytte de mulighetene som den prosessorienterte arbeidsformen byr på.

De gode eksemplene

Som et ledd i den tilpassede opplæringen kan læreren lette skriveprosessen ved å lage et eksempel på en besvarelse, slik at elevene ser hvordan det kan gjøres. Dette kan være et viktig hjelpemiddel for en del elever når de skal lære seg å skrive for eksempel referater, anmeldelser eller formelt brev. Hvis målet er å beherske en bestemt fremgangsmåte, kan en slik strukturhjelp være hensiktsmessig. Det kan også være til hjelp for en del elever at læreren deler opp skriveprosessen og fokuserer på ett element av gangen. Først skriver for eksempel elevene en innledning. Når ulike elever leser opp sin å måte å innlede på, får elevene ideer om forskjellige strategier for å skrive en innledning. Deretter går elevene løs på hoveddelen. Når

også denne delen av prosessen er gjennomført og kommentert, skriver elevene avslutningen. Neste gang elevene skal skrive en tilsvarende oppgave, kan de velge om de vil jobbe med en del av gangen eller om de vil ta fatt på hele oppgaven på en gang. Norsklæreren kan også selv skrive en innledning som elevene bes om å fortsette på. For elever som strever med å komme i gang, kan dette være en viktig hjelp. Denne tilnærmingen kan også kombineres med å jobbe prosessorientert slik at det lages flere utkast både av deler av teksten og av teksten som helhet. Det kan videre være slik at læreren velger å lage både en innledning og en avslutning, og ber elevene om å lage hoveddelen. Når elevene skal lære å skrive artikkel, kan for eksempel læreren lage en ingress og en konklusjon. På den måten er rammene fastlagt og utfordringene begrenset. Det er imidlertid viktig å understreke at slike eksempler fra lærerens side er eksempler, og ikke en form for «fasit». Ved å nærme seg arbeid i norskfaget på denne måten, kan elevene få hjelp til å utvikle egen skrivekompetanse og sin bevissthet om oppbygging av tekster. For elever som er selvstendige skrivere og behersker ulike sjangere, kan utfordringene knyttes til å levere flere utkast som nyanseres og forbedres.

Å plukke ut gode formuleringer fra elevenes egne tekster, er også en måte å få frem de gode eksemplene på. I denne sammenheng er det vesentlig at læreren sørger for å hente eksempler hos alle elevene. Læreren tydeliggjør at han eller hun allerede har rettet opp feilene, slik at ingen skal være redd for at feil avsløres. Eksemplene kan handle om en fengende overskrift, en god start på en setning, en spennende innledning, en nyansert personkarakteristikk, eksempler på riktig bruk av tegnsetting, integrerte miljøbeskrivelser, en interessant måte å avslutte et arbeid på osv. Presentasjon av slike "godbiter" kan innimellom brukes som et alternativ til tradisjonell retting, fordi de gode eksemplene kommenteres slik at elevene bevisstgjøres både på innhold og formulering (Damsgaard 2007)

Powerpoint som pedagogisk verktøy

En alternativ tilnærming eller et supplement til å bruke lærebok, er at norsklæreren lager egne powerpointpresentasjoner av sentralt lærestoff. Hovedpoenget med slike presentasjoner er å koble sammen tekst, bilde/film og lyd, slik at stoffet anskueliggjøres på ulike måter som utfyller hverandre. De egner seg som innledning til et tema, et prosjekt, et mappearbeid eller lignende og må følges opp av differensierte arbeidskrav som også ligger til grunn for lærerens vurdering. I denne sammenheng er det ikke snakk om presentasjoner som består av tettpakkede sider med masse tekst som læreren leser opp for elevene. Det dreier seg om å utnytte de gode mulighetene som powerpoint gir til å koble sammen og ta i bruk ulike læringskanaler.

I slike presentasjoner kan lærere samle den viktigste informasjonen om temaet. Dette kan hjelpe de svakeste leserne til å holde fokus. Det bør være stor skrift og lite tekst på hver side. Lærerne vektlegger også å finne frem til bilder eller andre illustrasjoner som passer til teksten. Gjennom slik billedbruk forsterkes læringen for mange, og de som lærer best gjennom den visuelle kanalen, får både tekst og bilder som støtte til sin læring. Også filmkutt kan egne seg som tydeliggjøring. En powerpointpresentasjon er et egnet hjelpemiddel også for den "fortellende" læreren som kan supplere med informasjon som elevene bare kan lytte til. Dette gjør presentasjonsformen egnet også for de som foretrekker den auditive læringskanalen. I tillegg kan læreren koble til ulike former for lydskutt som også bringer frem informasjon. Det kan være musikk, et kort foredrag, en opplesning som supplerer lærerens egen formidling. For de elevene som trenger ekstra utfordringer, kan det være interessant å øve seg på å ta notater fra det læreren forteller i tillegg til det som står i presentasjonen. De kan også ha glede av å studere videre gjennom de lenkene som læreren har lagt til, eller gjennom å lese i de bøkene læreren har oppgitt som andre aktuelle kilder. Det er mulig å øke elevaktiviteten også under

presentasjonen ved å legge inn små konkurranser, oppgaver som elevene skal finne løsninger på sammen med læreren, bilder som i fellesskap analyseres før læreren fyller ut med mer informasjon osv. Avhengig av elevenes alder, velger læreren enten å vise hele presentasjonen på en gang, eller å dele opp i mindre enheter som utgangspunkt for mer atskilte oppgaver.

De arbeidsoppgavene som gis i etterkant av en slik presentasjon, må være differensierte. Det er da ikke snakk om å lage mange ulike opplegg. Man kan komme langt med å lage *en* forenklet versjon og *en* vanlig versjon med fordypningsmuligheter. Den *forenklede utgaven* må ha konkrete spørsmål som det er mulig for elevene å finne svar på i selve presentasjonen. Oppgaver av typen ”Beskriv tegneseriens historie”, kan være alt for diffus og omfattende for lesesvake elever og for elever som strever med å konsentrere seg. Ved å formulere mer konkrete spørsmål, gjør læreren det lettere for dem å ta fatt på oppgaven. Det kan for eksempel fungere bedre å dele opp på følgende måte: Når ble den første tegneserien laget? Hva het den? Hvor kom den ut? Når fikk vi tegneserier i Norge? Osv. Ved å stille konkrete og atskilte spørsmål gjør læreren det mulig for elevene å lage en presentasjon av historikken. Hvis elevene i tillegg finner alle svarene i lærerens powerpointpresentasjon, blir det overkommelig for dem å mestre å lage sin egen mappe om tegneserier. For elever som overmannes av et helt ark med oppgaver, er det mulig å bryte enda mer ned ved å gi dem en oppgave av gangen, istedenfor å presentere dem for hele mappekravet samtidig. Heller ikke dette handler om å lage noe helt annet, men om å sette opp de samme oppgavene på en annen måte. En slik tilrettelegging er viktig for elever som strever med faget og kan bidra til at de opplever mulighet til mestring. Ved å ta i bruk ulike undervisningsstrategier i sin presentasjon, kan læreren fange opp mangfoldet i elevgruppa og gi dem mulighet til å lære på forskjellige måter. Dette er også et vesentlig ledd i tilpasset opplæring.

I tillegg til konkretisering av oppgavene, bør det være rom for andre typer oppgaver enn bare faktafinning. I en mappe om tegneserier, kan elevene bes om å tegne en egen stripe og bruke ulike tegneserievirkemidler i sin egen tegning eller lage en datacollage av ulike tegneseriefigurer. Dette åpner for at de som liker å jobbe med data, får mulighet til det mens de som heller vil tegne for hånd, gjør det. På denne måten kan elevene vise kunnskap også gjennom selv å produsere. Elever som ikke trenger noen form for forenkling, forholder seg til det vanlige arbeidskravet som har mindre konkrete oppgaver. For dem kan oppgaver som ”Beskriv tegneseriens historie” fungere godt. De trenger ikke nødvendigvis at oppgaven brytes ned i detaljspørsmål. De kan finne svar på dette i powerpointpresentasjonen eller i fagstoff som læreren har oppgitt som andre relevante kilder. Elever som trenger ekstra utfordringer, kan i tillegg til å gjøre de obligatoriske oppgavene, gis ulike valgfrie oppgaver slik at de også kan velge ut fra interesser. Det kan handle om å lage en presentasjon av en tegneserieforfatter, om å beskrive produksjonsprosessen fra tegning til film, om å drøfte tegneserien som politisk virkemiddel, om analyse av virkemidler i ulike striper sett i forhold til hverandre, om selv å produsere striper som illustrerer ulike virkemidler osv. Det kan også være slik at elevene selv kan sette sammen et bestemt antall av en rekke mulige oppgaver, og på den måten i enda større grad selv prege arbeidet.

Powerpointpresentasjoner kan også gjøres tilgjengelig for elevene gjennom Classfrontier, It's learning eller andre tilsvarende systemer. Sammen med presentasjonen legges arbeidskravene og vurderingsskjemaer som innholdsmessig samsvarer med arbeidskravene. Noen lærere har forsøkt å etablere fagrom for foreldre i disse systemene. På den måten kan foreldre både se hva elevene jobber med, og de kan hjelpe dem faglig fordi fagstoffet er lett tilgjengelig. Der rutinen med å legge presentasjonene ut fungerer, vet elevene at de har tilgang til fagstoffet også etter selve undervisningen. Dette er en stor fordel for elevenes videre arbeid, men også

for at elever som er syke eller borte av andre grunner, skal kunne holde seg oppdatert på det klassen arbeider med. Hvis det er behov for det, kan lærere lage papirkopier av presentasjonen slik at elevene kan arbeide videre med oppgavene de får, også når de ikke har tilgang til data (Damsgaard 2007).

Temaarbeid med varierte arbeidsformer

Når elevene skal jobbe med et tema over lengre tid, gir det gode muligheter til bevisst å variere arbeidsformene. På den måten legger man til rette for læring via ulike kanaler, og samtidig får elevene mulighet til å utvikle forskjellige ferdigheter. Et eksempel kan illustrere. 8. klasse skulle i 6 uker jobbe med temaet folkediktning. Temaet inngikk i norsk, i musikk, delvis i engelsk og kroppsøving. Som en avslutning på perioden var det planlagt et tverrfaglig prosjekt som gikk over en uke. I norskfaget ble temaet innledet med at to klasseledere holdt et foredrag for to klasser. Foredraget var basert på en powerpointpresentasjon med sentral informasjon om folkediktning. Lærerne hadde plukket ut den viktigste informasjonen, satt inn bilder, lagt til tre lyd-kutt som besto av et lite foredrag om folkediktning på tvers av land, et innlest eventyr og en folkevise. I tillegg var det lagt til filmkutt som viste eksempler på filmatiserte eventyr av forskjellig slag. Elevene deltok aktivt i presentasjonen gjennom innspill, spørsmål og små konkurranser. Da foredraget var ferdig, fikk elevene presentert differensierte arbeidskrav og tilsvarende vurderingsskjema til en mappe med tittelen "Det var en gang".

Arbeidet skulle inneholde mange forskjellige elementer. Et av dem var å lage sitt eget moderne eventyr. Her hadde lærerne valgt en prosessorientert metode som innebar at elevene laget et førsteutkast som de leste for hverandre og så videreutviklet. Deretter leverte de utkastet til læreren som ga hver elev en individuell tilbakemelding som sa hva som var bra med teksten, hva elevene burde endre på og en eller noen få ting elevene burde øve på. Elevene laget et nytt utkast som de kunne få enda en tilbakemelding på hvis de ville det. Eventyret inngikk som en del av mappen deres. De elevene som trengte det, fikk et forenklet arbeidskrav. De som ønsket det eller trengte det, fikk presentasjonen i papirutgave. Elever som hadde enkeltvedtak og fikk spesialundervisning, fikk både presentasjonen og det forenklete arbeidskravet lagt inn på sin bærbare PC. Hvis det var behov for mer forenkling, tilpasset spesialpedagogen dette for de aktuelle elevene, men utgangspunktet var likevel klassens plan. Noen elever samarbeidet om å innhente fagstoff selv om de skulle levere hver sin mappe. De som trengte tett oppfølging fra læreren kunne få det, fordi så mange elever klarte å arbeide selvstendig når de hadde både bakgrunnsstoffet og arbeidskravene tilgjengelig. På denne måten kunne læreren gi noen elever ekstra hjelp uten at de andre ble sittende uvirksomme.

Parallelt med dette mappearbeidet foregikk det mye dramatisering. I første omgang ble tradisjonelle folkeeventyr dramatisert, senere også de moderne eventyrene som elevene hadde skrevet. Noen elever som strevde mye skriftlig, viste enorm kreativitet i dramatiseringen og ble en ressurs i gruppene sine. Det at alle dramatiseringene foregikk ute i skogen, ga nye og spennende rammer, men også utfordringer knyttet til å bruke skogen og naturen som hjelpemiddel. I den avsluttende prosjektuken, som i sin helhet foregikk ute, var målet å lage ferdig en forestilling som skulle vises for foreldre som et vandreteater med ulike stasjoner i området rundt skolen. Her hadde elevene bruk for det de hadde arbeidet med i hele perioden. De fikk mulighet både til å ønske seg samarbeidspartnere og hva de ville jobbe med ut fra en gitt oversikt med mulige oppgaver. Forestillingen viste elevene fra nye sider. En som aldri ellers turte å lese høyt, var forteller. En av de mest sjenerte var guide, noen av de som ofte strevde mye både med å lære og med å konsentrere seg, lagde den mest kreative av alle

stasjonene i skogen. De som ønsket seg en ekstra utfordring fikk et elevprodusert eventyr som skulle dramatiseres på engelsk. Alle deltok på ”scenen”, kanskje fordi kveldsmørket og snøen ufarliggjorde fremføringen.

Ulike metoder og arenaer for læring bidro til at opplæringen var tilpasset ulike elever. I tillegg inneholdt selve mappearbeidet en differensiering som var slik at noen svarte på konkrete spørsmål og hentet all sin informasjon fra lærernes presentasjon, mens andre brukte ulike kilder og foretok en analyse av avanserte eventyr. Opplegget krevde mye planlegging innledningsvis og også en del arbeid knyttet til individuell tilbakemelding på elevenes egne eventyr. I tillegg tok det tid å lage sitt eget læremiddel i form av powerpointpresentasjonen. Men når planene, presentasjonen, arbeidskravene og vurderingsskjemaene var laget, kunne lærerne konsentrere seg om å gi veiledning til elevene i deres arbeidsprosess. Den totale arbeidsmengden var dermed håndterlig for lærerne, ikke minst fordi de delte på arbeidsoppgavene.

Tankegangen som lå til grunn for dette opplegget, kan også brukes når man planlegger mindre omfattende temaer. Gjennom en introduksjon fra lærerens side som er variert og appellerer til ulike læringsmåter, kan læreren allerede innledningsvis fenge ulike elevers interesse. Videre vil differensierte arbeidskrav gjøre det mulig for elevene å jobbe på ulike måter. Når man også inkluderer individuelle elevarbeider som man gir tilbakemelding på, slik at elevene kan bearbeide dem, styrkes den individuelle tilpasningen. Klare vurderingskriterier gjør det tydelig for elevene hva læreren forventer og vurderer etter. På denne måten gjøres vurderingsgrunnlaget tilgjengelig for elevene både før arbeidet starter, underveis i prosessen og ved vurdering av sluttproduktet (Damsgaard 2007).

Nøkkelen inn

For elever som strever med å lære, er det ekstra viktig at lærere er kreative i arbeidet med å ”finne nøkkelen inn”. Det handler om å bruke interesser og sterke sider til å skape engasjement og gi mulighet til å mestre også for de elevene som sliter med å tilegne seg ny kunnskap og med å overføre og anvende kunnskap og ferdigheter. En dreining av norskfagets innhold slik at man for eksempel prioriterer arbeid med sammensatte tekster, faktatekster, film som medium, tegneserier, reklame, internett, chatting, SMS-språk osv. kan også bidra til tilpasset opplæring. Interessen for film kan for eksempel være en vei inn i bøkenes verden. Gjennom arbeid med anmeldelser av film og med slagord til reklame, kan man også utvikle grammatisk bevissthet og evne til å formidle seg presist og korrekt. Man kan holde foredrag om en film man selv har valgt, og gjennom det også utvikle sin egen muntlige formidlingskompetanse. Poenget her er ikke at slik kunnskap skal overta for mer tradisjonell kunnskap om litteratur og språk. Dette er trukket frem for å illustrere behovet for å utvikle og oppdatere norsk som fag og peke på muligheter til å finne nye innfallsvinkler til utvikling av relevant kunnskap innenfor faget. En slik tilnærming er ikke minst viktig for å tilpasse undervisningen til ulike elever og nå de målene som er beskrevet i den nye læreplanen.

Den samme tankegangen kan brukes hvis man velger å la elevene lage særoppgaver eller mapper. De kan jobbe med et emne de selv har valgt og er interessert i, og samtidig lære å forholde seg kritisk til kilder, oppgi kilder på en korrekt måte, planlegge og gjennomføre et strukturert skriftlig arbeid, jobbe med layout, skrive sammenhengende og kommuniserende tekst osv. Gleden ved å fordype seg og så formidle noe man selv er genuint interessert i, kan være et svært godt utgangspunkt for å utvikle sentral norskkompetanse.. Det som her er skissert, er bare noen av mange muligheter. Det handler om å finne nøkkelen inn for å gjøre elevene interesserte i å lære og gjennom det øke motivasjonen deres for å jobbe hardt og

mye for å videreutvikle egen kompetanse. I denne sammenheng er variasjon i tematikk og metodevalg sentralt.

Dramatisering

Dramatisering er en arbeidsmetode som åpner for læring gjennom selv å gjøre. Det kan være snakk om mer lekpregede aktiviteter eller om å bruke dramatisering som et ledd i å utvikle ny kunnskap. Dramatisering i grupper krever samspill og samarbeid og gir dermed elevene verdifull erfaring når det gjelder gruppedynamikk. Rollespill og dramatisering kan være gode arbeidsmetoder også når det gjelder å anskueliggjøre ulike moralske dilemmaer og hverdagssituasjoner som krever at elevene tar egne valg. Elevene kan også få ansvar for å dramatisere gitte roller fra en tekst eller et skuespill på en slik måte at det de spiller, stemmer mest mulig med den teksten som er utgangspunkt for dramatiseringen. En annen mulighet er at elevene lager sin alternative tolkning av en tekst, slik at dramatiseringen kan brukes til å diskutere ulike løsninger.

En klasse ble delt i grupper og bedt om å dramatisere avslutningen på Ibsens Et dukkehjem så tro mot det opprinnelige skuespillet som mulig. Gruppene fikk samme oppgave, men de løste den likevel forskjellig. Dette dannet basis for en interessant utveksling i klassen.

Deretter ble elevene bedt om å dramatisere en alternativ slutt og begrunne valget sitt. Her var mangfoldet enda større og de mulige løsningene svært forskjellige. Noen valgte å la Nora bli og fortsette som før. Andre lot Nora bli og konkluderte med at Helmer måtte reise.

Andre valgte harmonien, konflikten ble løst ved at Helmer endret syn på Nora. Engasjementet var stort både når det gjaldt selve dramatiseringen og i diskusjonen etterpå. Alle kunne mene noe, fordi alle hadde deltatt og vært med på å velge. Ingen svar var gale, fordi alle fortolkninger var mulige. Dette ufarliggjorde både det å spille skuespill og det å delta i diskusjonen. For forsiktige elever kan dette være en hjelp til å bli mer synlig, for elever som trenger nye utfordringer vil åpne oppgaver med mulighet for kreativ problemløsning kunne være en inspirasjon. De elevene som er utrygge på slike rammer, kan få klart definerte oppgaver også innenfor denne typen opplegg. Læreren kan legge til rette både gjennom etableringen av gruppene og ved å gi noen mulighet til en bestemt og avgrenset oppgave. Klasselederen kan dele ut rollene, slik at elevene får en rolle de kan beherske, eller elevene kan velge selv ut fra egne ønsker.

Ved å jobbe annerledes med tradisjonelt fagstoff, åpner man for læring gjennom andre kanaler. Samtidig blir det rom for ulike uttrykk og en variert problemløsning. Når elevene selv har erfaring med dramatisering, har læreren og elevene også et annet utgangspunkt for å snakke om hva som kjennetegner skuespill, det å ha en rolle, hvilke virkemidler man har å bruke når man dramatiserer osv. En slik tilnærming gir dermed rom for en mer erfaringsbasert læring der elevene selv har kjent på kroppen det de skal utvikle mer kunnskap om.

Kort oppsummering

Som denne fremstillingen viser, er det mange muligheter for tilpasset opplæring, også for elever med spesielle behov for tilrettelegging. Det finnes ulike innfallsvinkler til å vekke elevens interesse for norsk som fag og gi dem mulighet til å mestre. Selv om man som lærer skulle ønske seg mer tid til hver enkelt elev, er det mulig å få til ulike former for differensiering i skolen med de ressursene man har. Det å være opptatt av å lete etter tilpasningsmulighetene er et godt utgangspunkt for å finne dem. (Damsgaard 2003). Tydelige kriterier for vurdering av elevarbeider og et grunnprinsipp om at individuell vurdering inngår som en sentral del av selve læringsprosessen, øker mulighetene for tilpasset opplæring og tilpassede utfordringer. En viktig forutsetning for at elevene skal lykkes, er at

læreren både i holdning og handling er opptatt av elevenes behov for og rett til å få en opplæring som de kan ha utbytte av og som de kan mestre. En 9.klassing nyanserer dette gjennom sin beskrivelse av en god lærer:

En som klarer å lære bort det som skal læres bort. En elevene kan stole på.

En som viser hensyn. En som er tålmodig.

En som forstår at ikke alle får alle ting inn på en gang. En som gjør det morsomt å lære.

En som kan det hun prater om. En som kan være snill, men også streng.

En som kan holde orden på elevene. En som har forskjellige måter å lære bort på.

En som ikke har yndlingslever, og en som behandler alle elevene sine likt.

En som ikke bare sier «sånn er det», men forklarer sånn at alle skjønner det.

En som forstår seg på barn/unge. En som ikke dømmer folk etter førsteinntrykket.

En som har tro på elevene sine. En som oppmuntrer elevene til å jobbe.

Det er sånn en god lærer skulle vært, men ingen mennesker er perfekte. Selv ikke en lærer er det (Damsgaard og Eftedal 2006)

Kilder

Berger, Anne-Harriet (2000): Som elevene ser det. Hva får eleven til å bråke eller lære?
Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Damsgaard, Hilde Larsen (2003): Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Damsgaard, Hilde Larsen (2006) 1): Kunsten å lede en klasse – å være en tydelig, forutsigbar og imøtekommende voksen. I: Andersen, Peter (red): Klasse- og læringsledelse. København: Unge pædagogers forlag.

Damsgaard, Hilde Larsen og Cecilie Eftedal (2006): En god lærer. Upublisert materiale

Damsgaard, Hilde Larsen (2007): Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole. Oslo: Cappelen Akademisk

Forskrift til opplæringslova, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Horn, Kjell (2005): Læreren som leder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Kunnskapsløftet, læreplan for norsk, tilgjengelig på www.regjeringen.no

Ogden, Terje (2004): Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Otnes, Hildegunn (2004): «Prosesstekster – dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper» i Otnes, Hildegunn (red): IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Overland, Terje (2007): Skolen og de utfordrende elevene. Bergen: Fagbokforlaget