



Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring?

Hvilke oppgaver har kontaktlærer i forhold til spesialundervisning?

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk

Anita Havstein Gabrielli

Juni 2014

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært både krevende og lærerik, og jeg ville ikke vært denne tiden for uten. Det er derfor med vemod og glede jeg skriver disse ordene. Oppgaven har gitt meg mange nye ideer med tanke på å utvikle skolen til en enda bedre skole for våre elever.

Først vil jeg takke de ti kontaktlærene som takket ja til å være med i min forskning og har delt med seg av sine erfaringer og kunnskaper. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder gjennom disse to årene, Halvor Bjørnsrud. Du har på en trygg og kunnskapsrik måte veiledet meg til målet i arbeidet med å skrive denne oppgaven. Du har inspirert meg gjennom flere år som foreleser på Høgskolen i Vestfold og til slutt som min flotte veileder, hvor du på en profesjonell og varm måte har ledet meg trygt i havn.

Jeg vil også rette en takk til min kjære mann, som gjennom hele mitt lange studie, først med lærerstudiene og så med masterstudiet, har støttet meg og gitt meg rom og tid til å studere. Mine to jenter får også en takk siden de aldri har vært sure og klaget på meg fordi jeg i perioder ikke kunne være mer sammen med dem, men måtte lese eller skrive på oppgaver.

Til slutt ville jeg takke rektor på skolen min som har lagt til rette for meg, og gitt meg fri til å gjennomføre denne masteren.

Tønsberg 05. juni 2014

Anita

Innhold

SAMMENDRAG.....	5
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensninger.....	8
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave.....	9
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2.0 TEORETISK TILNÆRMING.....	11
2.1 Kontaktlærers oppgaver.....	12
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	16
2.3 Differensiering.....	21
2.3.1 Differensieringsrapporten til Dale og Wærness.....	23
2.3.2 Wolfgang Klafkis forståelse av indre og ytre differensiering.....	28
2.4 Kvalitet i opplæringen.....	30
2.5 Inkluderende fellesskolen.....	31
3.0 METODE.....	34
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ forskning.....	34
3.1.1 Hermeneutikk.....	37
3.2 Brevmetode/narrativ dokumentasjon.....	38
3.3 Valg av informanter og innhenting av empiri.....	39
3.4 Egen forskerrolle.....	42
3.5 Validitet og reliabilitet.....	43
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	46

4.0 DRØFTING AV EMPIRI.....	48
4.1 Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?.....	52
4.1.1 Kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring.....	53
4.1.2 Kontaktlærers oppgaver i forhold til samarbeid.....	55
4.2 Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?.....	58
4.2.1 Deltakelse i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene.....	58
4.2.2 Hvordan de bidrar til en best mulig tilpasning for elever med rett til spesialundervisning i den ordinære opplæringen.....	62
4.2.3 Samarbeid med PPT, foresatte, andre lærere og assistenter.....	63
4.2.4 Veiledning.....	64
4.3 Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?.....	65
4.3.1 Tilpasninger etter elevens evne og forutsetninger.....	67
4.3.2 Ulike bøker eller tilpasse oppgaver.....	69
4.3.3 Dele klassen inn i ulike grupper etter ulike kriterier.....	70
5.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	71
KILDEHENVISNINGER.....	74

Vedlegg 1: NSD godkjenningen

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta

Vedlegg 3: Spørsmål til brevskrivningen

Vedlegg 4: Kategorisering av dataene

SAMMENDRAG

Kontaktlæreren har et spesielt ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene hos alle elever (Opplæringslova § 8-2). Signalene fra Kunnskapsdepartementet er at man ønsker en bedre tilpasset opplæring og spesialundervisning i et inkluderende fellesskap. Med utgangspunkt i dette hadde jeg lyst til å undersøke om kontaktlærers deltakelse i det sosialpedagogiske arbeidet kunne bidra til å styrke den tilpassede opplæringen, slik at behovet for spesialundervisning kanskje på sikt kunne blitt mindre.

Oppgavens problemstilling er:

Hva er kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

For å finne svar på dette, laget jeg tre forskningsspørsmål de skulle bruke i arbeidet med å skrive brev til meg og fortelle om sin egen praksis og sine erfaringer:

1. Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?
2. Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?
3. Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?

Det er viktig å bruke teori som belyser problemstillingen, og som kan gi en helhetlig og bred innsikt i den videre drøftingen (Johannessen mfl. 2006). Derfor har jeg valgt å belyse hva som er kontaktlærers oppgaver og hva som ligger i begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning, inkluderende fellesskole, kvalitet og differensiering. I den teoretiske tilnærmingen tar jeg utgangspunkt i hva lovverket og andre styringsdokumenter sier og annen relevant teori og forskning.

Mine funn viser at kontaktlærerne har en god forståelse av hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er, og de er aktivt deltakende i samarbeidet rundt elever med særskilte behov, og rett til spesialundervisning. De er bevisste sin plikt til å drive tilpasset opplæring, og noen uttrykker at dette er vanskelig. Når det gjelder hvordan de differensierer og tilpasser undervisningen, ser jeg av mine funn at de er opptatte av å tilpasse etter elevens evner og forutsetninger og de tilpasser i forhold til mengde, ulike bøker og oppgavetyper. Ut i fra mine funn ser jeg at det kan være behov for å øke

kompetansen hos lærerne i forhold til bedre å kunne differensiere opplæringen, slik at flere elever får et godt læringsutbytte i et inkluderende fellesskap. Da vil intensjonen om å være en inkluderende fellesskole med rom for alle og blikk for den enkelte, blir en realitet.

1.0 INNLEDNING

Myndighetene ønsker at man skal styrke tilpasset opplæring, slik at behovet for spesialundervisning blir mindre. I den forbindelse ønsker jeg å se på hvilken rolle kontaktlærer kan ha i dette arbeidet, for å kunne gi en bedre helhetlig opplæring for barn med særskilte behov. Dette for på sikt å kunne gi tilstrekkelig med tilrettelegginger innfor den ordinære undervisningen, slik at behovet for spesialundervisning kan bli mindre. Derfor har jeg valgt «fra spesialundervisning til tilpasset opplæring» som et overordnet tema på oppgaven.

Målet med opplæringen er at elever skal ha et læringsutbytte, som gir de økt kompetanse.

Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blikk for den enkelte (LK06:29)

Dette innebærer at en kontaktlærer skal ivareta alle i en klasse, og kjenne til den enkeltes behov. Jeg ønsker derfor å undersøke om den helhetlige opplæringen blir bedre dersom kontaktlæreren har mer kunnskap og er mer involvert i spesialundervisningen hos en elev. Kanskje en slik involvering og kunnskap på sikt vil gjøre at eleven får et tilfredsstillende utbytte av sin opplæring innenfor den ordinære undervisningen.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, har omfanget av spesialundervisning økt kraftig. I 2010 fikk hele 8,2 % av skoleelevene i Norge spesialundervisningen mot 5,9 % i 2006. På ungdomskolene får hele 10 % av elevene speilundervisning (link 1). Midtlyngutvalget 2009¹ skrev i sin rapport at frafallet i videregående er stort og at innsatsen settes inn for sent. I kommunen hvor jeg har gjort min undersøkelse har man både satt inn støtet på den tidlige innsatsen (statlig føring) og man satser på å fange opp elever som strever på en eller annen måte tidlig, ved at man har innført Kvello-modellen. Dette er et tverrfaglig samarbeid mellom skole, helsesøster, PPT og barnevern. Man filmer og observerer lærene og elevene, for å se om man kan gjøre endringer i undervisningen, og hvordan man bedre kan legge til rette for den enkelte elevs opplæring.

1

Offentlig utvalg som har gjennomgått organisering, ressursbruk og resultater av spesialundervisning.

Den tidlige innsatsen ligger på 1. og 2. trinn ved skolen jeg har undersøkt. Her er 1. trinn styrket, slik at det er to voksne i alle timer (er 3 pedagoger og 1 assistentressurs på trinnet), og 2. trinn er styrket med 1 pedagog ekstra på de to klassene som skal styrke fagene norsk og matematikk. Dette som et tiltak for å fange opp elever som strever på en eller annen måte slik at man kan sette inn tiltak tidlig i håp om at det senere ikke vil bli behov for spesialundervisning.

1.1 Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensninger.

Skoleåret 2003-2004 endret man klassestyrerbegrepet til kontaktlærer. Dette blant annet fordi man ønsket at eleven skulle knyttes sterkere til en kontaktperson, for å kunne følge opp elevens helhetlige opplæring gjennom læringsmiljø, individuell oppfølging og samarbeid med hjemmet. Kontaktlærers ansvarsoppgaver er tydeliggjort i forskriften til opplæringsloven (Stette 2006). Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble kontaktlærerbegrepet ytterligere styrket. Den tidligere klassestyrerrollen hadde fokus på det administrative rettet mot klassen og klasseledelse, mens kontaktlærers oppgaver er mer knyttet opp mot den enkelte eleven. Dette innebærer også at kontaktlærer må ta del i det spesialpedagogiske arbeidet for å kunne gi en tilpasset opplæring for elever med særskilt behov.

Ut fra dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling i arbeidet med undersøkelsen:

Hva er kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

For å kunne få svar på ovennevnte problemstilling, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?
2. Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?
3. Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?

På bakgrunn av oppgavens omfang og mitt formål med oppgaven har jeg valgt å avgrense oppgaven. Hovedfokus vil være hvordan kontaktlærer deltar i det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan de tilpasser og differensierer den ordinære undervisningen, slik at *alle* elever opplever mestring og får et læringsutbytte. Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett, men skolen har en individuell plikt til å tilpasse undervisningen etter alle elevers evne og forutsetning (link 5). Har kontaktlæreren den kunnskapen som skal til for å gi alle elever en tilpasset opplæring, også elever med særskilte behov? De må ha rom for alle og blick for den enkelte (LK06).

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisninger, er at jeg mener det er av betydning for elevens helhetlige opplæring at det er et godt samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Det å se på hvordan kontaktlærers rolle er i forhold til spesialundervisning og hvordan det påvirker den helhetlige opplæringen til eleven, er noe jeg finner interessant. Dette fordi jeg har sett at mange som har spesialundervisning jobber mye alene med IOPer, halvårsplaner og halvårsrapporter, og knytter innholdet i spesialundervisningen lite opp mot klassens planer. For to år siden ble jeg ansatt som inspektør ved skolen jeg jobber på. Jeg har et ønske om at vi som skole skal gi en så god tilpasset opplæring som mulig, til alle. Det handlingsrommet som læreren har i forhold til å drive tilpasset opplæring, blir mindre jo flere timer som bindes opp til spesialundervisning. Det er en kjensgjerning at en lærer som er alene med 25-30 elever har et mindre handlingsrom i forhold til tilpasninger i klasserommet, enn om det er to pedagoger til stede. Dette kan oppleves som en frustrasjon hos lærerne og som kan gjøre at flere elever på sikt kan ha behov for spesialundervisning, fordi det blir mindre resurser til tilpasset opplæring, etter min vurdering.

Formålet med oppgaven vil være å undersøke hvordan kontaktlærer forholder seg til arbeidet med spesialundervisning og hva de gjør for å sikre en helhetlig og tilpasset

opplæring for alle elever, også elever med særskilte behov. Hvis min forskning kan være med på å bevisstgjøre lærerne på at det er av betydning for elevens utbytte at kontaktlærer er en del av planleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet rundt en elev, så har det kommet noe konkret ut av studiet, som kan være med å gjøre en forskjell. Siden jeg nå er en del av ledelsen på min skole, har jeg større mulighet til å kunne påvirke dette.

Hvis forskningen for eksempel viser at det er lite samarbeid eller mangel på veiledning fra kontaktlærer, så er det en viktig oppdagelse, som det er nødvendig å gjøre noe med. Det å ha evnen til å kunne sette seg inn i det man oppdager i forskningen og prøver å forstå det man finner, er viktig. Derfor er et mål at hvis det er noen som jobber på en så god måte at elever føler seg inkludert i klassen og at læringsutbytte til eleven er likeverdig med sine medelever, da må skolen sørge for at slik god praksis blir delt med de andre på skolen.

Ved å få kontaktlærernes fortellinger kan jeg dokumentere de pedagogiske prosessene som foregår slik at den gode praksisen kan deles med alle. Dette kan igjen føre til utvikling av praksis og det vil gi ledelsen en meningsfull og anvendelig oversikt over noen kontaktlæreres praksis, og som forhåpentligvis vil gi pedagogene nye og meningsfulle verktøy de kan bruke i sin egen praksis (Hedegaard Hansen 2009).

1.4 Oppgavens struktur

Etter å ha presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene i første del av oppgaven, har jeg valgt å dele den videre oppgaven inn i fire hoveddeler; teoretisk tilnærming, metode, drøfting av empiri og til slutt en oppsummering og veien videre.

I del 2 tar jeg for meg hva lovverket og styringsdokumenter sier om hva kontaktlærers oppgaver er. Begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning, fellesskolen og differensiering blir belyst. Hva kvalitet i opplæringen kan være, vil også belyses i teoridelen.

Valg av metode beskrives i del 3, hvor jeg beskriver den kvalitative forskningsmetoden, da det er metoden jeg har valgt i denne oppgaven. Jeg vil redegjøre for brevmetoden/narrativ dokumentasjon, som er valgt i dette forskningsprosjektet i innhenting av empiri. Ti kontaktlærere har skrevet brev til meg og fortalt meg om sine erfaringer og praksis i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg har valgt ut seks av besvarelsene i den videre drøftingen.

I den fjerde delen presenterer jeg funnene fra informantene og drøfter disse opp mot teorien, med fokus på de syv differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2003), forskningsspørsmålene, problemstillingen og egne erfaringer.

Til slutt i oppgaven oppsummerer jeg de viktigste funnene jeg har gjort og reflekterer rundt disse og beskriver mine erfaringer fra forskningsprosjektet og veien videre.

2.0 TEORETISK TILNÆRMING

Det er viktig å velge teori som belyser problemstillingen og er med på å gi en helhetlig og bred innsikt i den videre drøftingen. Jeg vil avklare flere begreper, og mine forskningsspørsmål ligger til grunn for valg av teori og forskningsmetode (Johannessen mfl. 2006). Det er viktig å plassere min forskerrolle opp mot teorien.

Kontaktlærers oppgaver har endret seg, og det er viktig å synliggjøre hvilke oppgaver en kontaktlærer har, som en faglærer ikke har. Dette for å kunne drøfte svarene fra mine informanter opp mot teorien.

Fra sentralt hold ønsker man mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Derfor ønsker jeg å se på kontaktlærers rolle i forhold til spesialundervisningen for eventuelt å kunne få til mer tilpasset opplæring i klasserommet, slik at spesialundervisningen blir redusert til fordel for en mer tilpasset opplæring i klasserommet (Bjørnsrud 2014, NOU 2009 18: Rett til læring).

Skolen har en plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring, og noen elever har rett på spesialundervisning. Informantene har redegjort for hvordan de definerer tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette gir meg en innsikt i deres forståelse av begrepene.

Differensiering er et begrep som jeg bruker i et av mine forskningsspørsmål, og derfor må jeg få frem hva som ligger i dette begrepet, og om informantene vet hva begrepet betyr og hva det vil si å differensiere undervisningen. Det er ikke en tydelig definisjon i styringsdokumentene, men mange forskere har kommet med gode definisjoner av hva som menes med differensiert undervisning. Jeg tar for meg hva sluttrapporten til Dale og Wærness (2003) og Wolfgang Klafki (2001) sier om dette med differensiering i skolen.

Vi er alle opptatt av at opplæringen skal være kvalitativ god. Derfor vil jeg ta for meg hva styringsdokumentene og andre forskere mener med kvalitet. Alle vil ha god opplæring og det skal være kvalitet på den undervisningen som gis.

For å forstå dagens skole, belyser jeg hva som kjennetegner den offentlige skolen i Norge; fellesskolen. Det er mange utfordringer i fellesskolen hvor alle ulike typer elever har rett på opplæringen ut i fra sine evner og forutsetninger. Alle har rett på en likeverdig og inkluderende opplæring i fellesskolen.

2.1 Kontaktlærers oppgaver

Læreren har en avgjørende betydning for alle elevers læring i skolen. Den gode læreren gjennomfører sin opplæring med struktur og engasjement, er faglig dyktig, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger til eleven og driver tilpasset opplæring. Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring, men de skal også samarbeide med kollegaer, ledelsen, hjemmet og andre instanser utenfor skolen, samt delta i utviklingen av skolen som organisasjon. Det er i tillegg ulike forventninger til hva en lærer skal gjøre, som blant annet å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen som for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer som finnes på

hjemmefronten. Lærerrollen er stadig i endring, og forventningene til dagens lærer er mer omfattende enn tidligere (St.meld.nr 11 (2008-2009)). Kontaktlærerrollen setter grenser men gir læreren også et handlingsrom i forhold til det arbeidet som skal utføres (Ertsås 2011)

Det forutsettes at dagens lærere har solid kompetanse på mange områder;

1: Gode fag- og grunnleggende ferdigheter ved at de blant annet kjenner til kompetansemålene i læreplanen og har innsikt i hvordan fagene kan bidra til læring av de grunnleggende ferdighetene.

2: Kan forbedre elevene på den videre utdanningen og deres deltakelse i familie -, samfunns- og arbeidsliv.

3: De skal handle i tråd med det verdigrunnet som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket (etikk).

4: Lærerne må ha pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, slik at de kan virkeliggjøre læreplanverket ved å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. De må derfor ha innsikt i hvordan den enkelte elev lærer og legge til rette for et godt læringsmiljø.

5: De skal ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeidet i en sammensatt elevgruppe (klasseledelse).

6: En lærer må ha evne til å samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og andre i og utenfor skolen. Det krever også at de har god kjennskap til hvilke forutsetninger og evner eleven har for å lære.

7: Endrings- og utviklingskompetanse er en viktig ferdighet en lærer må ha for at de skal kunne reflektere over egen praksis, delta i det lokale læreplanarbeidet, kunne orientere

seg om endringer i de ulike styringsdokumentene og samhandel med andre om skolens utvikling (Olsen og Skogen 2014, St.meld. nr.11 (2008-2009)).

I skolen kan noen være faglærere og andre er kontaktlærer i tillegg til å være faglærere. Det å være kontaktlærer er ikke en undervisningsstilling, men en funksjon med hensikt å sikre tettere kontakt mellom læreren og den enkelte elev (Halland 2009). Skoleåret 2003-2004 endret man klassestyrerbegrepet til kontaktlærer. Dette blant annet fordi man ønsket at eleven skulle knyttes sterkere til en kontaktperson, for å kunne følge opp elevens helhetlige opplæring gjennom læringsmiljø, individuell oppfølging og samarbeid med hjemmet. Kontaktlærers ansvarsoppgaver er tydeliggjort i forskriftene til opplæringsloven (Stette 2006). Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble kontaktlærerbegrepet ytterligere styrket. Den tidligere klassestyrerrollen hadde fokus på det administrative rettet mot klassen og klasseledelse, mens kontaktlærers oppgaver er mer knyttet opp mot den enkelte eleven og er lovhjemlet i opplæringslovens § 8.2:

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal ivareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn og etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærer (kontaktlærer) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, blant annet kontakt med heimen (Opplæringsloven § 8.2: 98).

Funksjonen til en kontaktlærer skal være å sikre tettere kontakt mellom lærerne, være et bindeledd mellom den enkle elev og andre faglærere, resten av klassen og andre instanser som helsesøster og rådgiver, gi bedre oppfølging og en mer tilpasset undervisning i tillegg til de felles oppgavene og forventningen som ligger hos en lærer, som er nevnt tidligere. En kontaktlærer får dermed ansvaret for både de faglige, pedagogiske, praktiske og sosiale utfordringene hos den enkelte elev (Olsen og Skogen 2014, Hallan 2005 og 2009). Arbeidsoppgavene som ligger på kontaktlæreren fører til at lærere som innehar denne funksjonen, daglig stilles overfor nye utfordringer (Ertsås 2011).

Det ble innført at kontaktlærerne skulle ha en samtale med eleven minst en gang hvert halvår, som en del av veiledningen, hvor man kan gi en vurdering uten karakter (§ 4-5 i opplæringslova) og oppfølgingen av den enkelte elev. Kontaktlæreren har ansvaret for å skape en god relasjon mellom seg og eleven, gi eleven en vurdering av fagene og for

læring og få en oversikt over elevens psykososiale miljø (opplæringslovas § 9a-3). Alle voksne på en skole (ledelsen, alle lærerne og assistentene) har ansvar for å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Skogen 2005). Kontaktlæreren har et ekstra ansvar i forhold til dette, og det krever kompetanse og skolen skal sørge for at denne kompetansen blir gitt til de ansatte på skolen (Olsen og Skogen 2014). I tillegg skal kontaktlærer ha jevnlig dialog med eleven «*om anna utvikling*» (§ 1-2 i opplæringslova § 4-5a i forskriften, Læreplanverket for Kunnskapsløftet generell del og prinsipper for opplæringa). I forhold til samarbeidet med hjemmet er det nedfelt i opplæringslovas § 20-3 at kontaktlæreren skal holde kontakt med foreldrene gjennom skoleåret og som minimumskrav skal kontaktlæreren: 1) ha et foreldermøte ved starten av skoleåret, 2) ha foreldersamtaler to ganger pr. år, 3) varsel foresatte om fravær og 4) varsel foresatte hvis det er manglende karaktergrunnlag. I tillegg skal de gi en halvårsvurdering i orden og oppførsel (Olsen og Skogen 2014).

Mange kan nok oppleve at kontaktlærernes oppgaver har blitt betydelig flere og at kravet og behovet for mer kompetanse har blitt større, siden læreren skal gå fra en «*rolle som kontaktperson og koordinator til en veileder og coach*» (NOU:16 2003:100). I tillegg til dette forventes det at kontaktlærere skal kunne ta ansvar for spesialpedagogisk tilrettelegging (NOU:16 2003).

Det finnes ulike krav i tillegg til de formelle oppgavene som en kontaktlærer er pålagt innenfra, altså fra egen skole (Ertsås 2011). Dette kan være lokale instruksjoner som har en formell karakter, men det finnes også uformelle oppgaver som er en del av skolekulturens skolekoder (Arfwedsom 1984).

Det er ikke bare en kontaktlærer, men alle læreres oppgave å legge til rette for læring. Ut i fra et kognitivt perspektiv, legges det stor vekt på læringsstrategier og at lærerens rolle blant annet er å legge til rette for læringssituasjonen, slik at eleven kan velge sin optimale strategi (Dysthe 1996). For å kunne vite hvordan elevene lærer og opplever mestring og hva som motiverer dem i deres læring, må læreren ha alle de kompetansene

som er nevnt tidligere, og i tillegg må de ha en kartleggingskompetanse, slik at de er i stand til å kunne kartlegge hvilke evner og forutsetninger den enkelte elev har.

Barnekonvensjonens artikkel 12 oppsummerer hva skolen skal gjøre på en god måte; alle tiltak som settes inn skal være til barnas beste (Olsen og Skogen 2014).

2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I opplæringslovas §1-2 heter det at «*opplæringa skal tilpassast evenene og førestnadane hjå den enkelte eleven, læringen og lærerkandidaten*» (Stette 2006:16), og i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) understrekes det i forordet at «*vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov*» (St.meld. nr. 4 (2003-2004): 4). De tiltakene skolen setter inn for å sikre at elevene får et best mulig utbytte av opplæringen, er tilpasset opplæring (St.meld.nr.18 (2010-2011)).

Tilpasset opplæring er ikke et nytt prinsipp i norsk skole, men har vært et begrep innen norsk skole siden 1970-tallet. I Mønsterplanen for grunnskolen (M87) var tilpasset opplæring et grunnleggende og overordnet prinsipp. I Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble prinsippet om tilpasset opplæring godt ivaretatt. Begrepet er nå forankret i Opplæringslova av 1998 § 1-3:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

I blant annet St.meld. nr 16 (2006-2007) kommer det tydelig frem at «*tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring*» (ibid:76). Tilpasset opplæring er altså ikke et overordnet mål, men et prinsipp i all undervisning i den norske skolen. Begrepet tilpasset opplæring ble omtalt i generell del og «Broen» i L97. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06), er tilpasset opplæring videreført i generell del og i den nye

Læringsplakaten (Bjørnsrud 2009). Det er flere kjennetegn på hva som ligger i tilpasset opplæring;

Tilpasset opplæring dreier seg om lokalt å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og organisering av opplæringen vil derfor måtte variere i tråd med det lærings situasjonen krever (St.meld. nr.16 (2006-2007):76).

Arbeidet med tilpasset opplæring er noe som aldri vil ta slutt, siden det er et virkemiddel og ikke et mål for opplæringen. Dette er da en kontinuerlig prosess som skoleledere og lærere må forholde seg til hele tiden, for å skape en best mulig tilpasset opplæring for den enkelte elev (Bjørnsrud 2009, St.meld. nr.16 (2006.2007), Skogen 2005).

Begrepet kan virke både innlysende og selvforklarende. Det vil likevel i praksisfeltet være stort rom for tolkning. Dette blant annet fordi begrepet er politisk og ikke faglig skapt.

Det er ulik forståelse av hva som menes med tilpasset opplæring; en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen tar utgangspunkt i elevens sterke og svake sider og den enkelte konkrete undervisningen og arbeidsform. Det er det enkelte individ som får tilpasset oppgaver slik at elevens indre motivasjon økes ved at de lykkes med oppgavene de får. Denne forståelsen av tilpasset opplæring blir et prosjekt med fokus på enkeltindividet. Derimot ved den vide forståelsen er det fokus på at opplæringen er prosesser som foregår i et sosialt rom, hvor både den psykologiske tilstanden til enkeltindividet og klassefelleskapet er med på å drive fram læringspotensialet til hver enkelt. Undervisningen har fokus på både den indre og ytre motivasjonen, samt struktur og tydelighet i undervisningen, noe som er kjennetegn på generelle kvalitative prinsipper for god undervisning. Man utnytter den kunnskapskapitalen som finnes i klasserommet til alles beste (Hausstätter 2012, NOU 2009). Norsk skole er nok i en epoke hvor tilpasset opplæring forstås i vid forstand hvor læringsfelleskapet og kvalitet på undervisningen vektlegges, men det kan være lett å tenke en tilpasning av den enkelte i hverdagen for det. Allikevel peker Jensen og Lillejord (2010) på at den stadige endringen av innholdet i hva som ligger i tilpasset opplæring kan skape en usikkerhet i skolen, som igjen kan føre til handlingslammelse. Dette understreker også «Evalueringen av L-97» og «Rapporten om tilpasset opplæring» hvor skolen og lærerne strever med å få tak på hva som ligger i

tilpasset opplæring. Hver skole må i samarbeid komme frem til en felles forståelse av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, slik at den enkelte vet hva som skal til for å skape god kvalitet i opplæringa og en likeverdig opplæring for alle elevene (Backmann og Haug 2006). For *tilpasset opplæring er et middel for å nå målet om læring for alle gjennom god undervisning i et inkluderende læringsmiljø* (Berg 2012: 172). Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i undervisningen (Backmann og Haug 2006).

Norge skrev under Salamanca-erklæringen i 1994 hvor Norge forpliktete seg til å jobbe for en inkluderende skole (Hausstätter 2012). Inkludering erstatter integrering som begrep. Inkludering er et begrep som ofte knyttes opp mot spesialundervisning og på hvilke måter den skal organiseres; i eller utenfor klasserommet? Dette bli den smale forståelsen av begrepet, mens den vide forstanden (som er mest brukt) betyr at skolen skal ha en organisering og et innhold som er til det beste for alle. Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming (Backmann og Haug 2006).

I forarbeidene til Opplæringslova blir spesialundervisning sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på, for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Backmann og Haug 2006). I spesialundervisning settes det inn tiltak, utenom den ordinære opplæringen, som skal sikre en likeverdig opplæring for elever som har andre behov enn det den ordinære opplæringen kan gi. Det er selvsagt av betydning avhengig av hva skolen har satt inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innenfor den ordinære opplæringen, om eleven har behov for spesialundervisning. Retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens muligheter for et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Grøgaard 2004, Solli 2004). Derfor vil behov for spesialundervisning variere fra skole til skole i forhold til hvordan den enkelte skole har mulighet og kompetanse til å tilrettelegge innenfor den ordinære opplæringen.

I 2006 hadde Riksrevisjonen en undersøkelse hvor rektorene mente at god lærertetthet var grunnleggende for å sikre tilpasset opplæring. Samtidig viser forskning at læreren er den viktigste faktoren for elevens faglige utvikling, ikke nødvendigvis at det er flere av dem (Bjørnsrud 2009). I mitt forskningsarbeid vil dette bli interessant å se på i forhold til kvaliteten og læringsutbytte til elever med spesialundervisning og utbytte de har av den ordinære undervisningen.

Før spesialundervisning settes inn, mener departementet at mange skoler må gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring, og det forutsettes at skolen hele tiden vurderer, varierer og endrer sin egen praksis (St.meld. nr. 18 (2010-2011)), og høsten 2013 kom det et nytt lovkrav om at før skolen melder elever opp til PPT, skal de har prøvd ut ulike tiltak på skolen innenfor den ordinære opplæringen (link 6). Balansen mellom hva som er tilpasset opplæring og spesialundervisning er det mange meninger om. Regjeringen tar utgangspunkt i at fellesskolen og det mangfoldet som er der, er de beste rammene for den enkeltes mulighet for å lære.

Retten til spesialundervisning kommer tydelig frem av opplæringslovens§5-1:

Elever som ikkje har eller som ikkje kan få eit tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning (Stette 2006: 80).

Spesialundervisningen må gis slik at den ikke segregere barnet, men at det er hensynet til barnets beste som skal være i fokus (St.meld. 18 (2010-2011)). Det er mange ulike måter å organisere spesialundervisningen på; innenfor rammen av ordinær undervisning, som enetimer, i spesialklasser, med tolærerundervisning eller i mindre grupper. Undervisningen kan gis til mindre grupper på fast basis eller etter behov og elevene kan ha en assistent inne i timene hvis det er behov for det (Grøgaard mfl. 2004). En av de største utfordringene i forhold til spesialundervisning i norsk skole er den sosiale inkluderingen. I en undersøkelse svarte 1 av 4 at de synes det er flaut med den ekstra oppmerksomheten ved at de tas ut av undervisningen og 60-65 % heller vil ha to lærere i klassen (Dale 2003).

Hvis man knytter begrepet inkludering opp mot spesialundervisning, ser man at det finnes to typer inkludering; segregerende inkludering og inkluderende inkludering. Med

segregerende inkludering menes at spesialundervisningen er organisert innenfor skolen rammer, men ikke nødvendigvis i en klasse sammen med andre elever. I en inkluderende inkludering er eleven i en vanlig klasse og får sin spesialundervisning der. Det mønsteret som går igjen i grunnskolen er at omlag halvparten eller mer av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet, resten har den innenfor klassen eller delvis på gruppe og delvis inne i klassen (Backmann og Haug 2006).

En skolen kan ikke gi elever spesialundervisning utenat det foreligger en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak. PPT skriver en sakkyndig vurdering etter at elevens styrker og behov er kartlagt. Det kan være mange ulike instanser som skole, PPT og BUPA som har utredet elevens ferdigheter, men det er PPT som er sakkyndig instans og som lager den sakkyndige vurderingen. I en sakkyndig vurderingen skal det komme fram hvilket utbytte eleven har av den ordinære undervisningen (helhetlig tilbud) og om noen av elevens vansker kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringsstilbudet. Videre skal det være med hvilke lærevansker elever har og andre forhold som er viktig for opplæringen, og hvilke opplæringsmål som er realistisk for eleven. Det er nødvendig at behovet i antall timer også er med i en sakkyndig vurderingen, slik at skolen ser omfanget av behovet (Link 2). På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fatter skolen et enkeltvedtak. Enkeltvedtaket skal ha med innholdet i opplæringen og hvordan den skal gjennomføres. Videre må den inneholde hvor stort omfanget er (antall timer) og om det skal være andre støttetiltak i opplæringen enn ren undervisning. Det er mulig å avvike fra den sakkyndig vurderingen, men da må dette begrunnes. Det er ikke mulig å avvike fra enkeltvedtaket, når den er godkjent av foresatte. Siden vedtaket om spesialundervisning er et enkeltvedtak, er det mulig å klage på vedtaket hvis man ikke er enig i tilbudet. Når en elev har fått et enkeltvedtak, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Denne skal lages i samarbeid med kontaktlærer, spesialpedagog, assistenter og eventuelt andre faglærere. Ut ifra de målene som settes opp i IOPen lages det en halvårsplan hvor den som har spesialundervisningen setter opp delmål, arbeidsmåter, metoder og materiell for opplæringen. Denne ligger så til grunn når det skal lages en halvårsrapport hvor målene vurderes og nye mål for neste halvår settes. Det har vært et krav til at det skal

utarbeides to halvårsrapporter, en til jul og en til sommeren, med fra og med 1. august 2013 skal det bare utarbeides en årsrapport (Link 3).

2.3 Differensiering

På 1960-tallet var differensiering et hovedbegrep i utdanningsdebatten i Norge i forbindelse med at grunnopplæringa fikk fra 7-årig til 9-årig skole. Man mente at det var nødvendig å differensiere elevene i ulike kursplaner i forberedelsene til gymnasen (som den videregående opplæringen het da). Da utdanningspolitikken ble innrettet på at alle elever skulle få rett til å gå på videregående, tapte begrepet differensiering noe av sin posisjon. Det var begrepet tilpasset opplæring som tok over som hovedbegrep på 1970- og 1980-tallet, men differensiering er og vil i økende grad være et aktuelt tema i norsk skole (Dale 2008). I Mønsterplanen av 1974 var differensiering overskriften til ett av de tolv hovedavsnittene. Her ble differensiering omtalt på følgende måte: *Det en ønsker å oppnå, ved differensiering, er å tilpasse undervisningen og skolearbeidet, så langt som mulig til den enkelte elevs forutsetninger* (Dale og Wærness 2003: 46). Når den nye Mønsterplanen kom i 1987, var det begrepet tilpasset opplæring som var i forgrunnen.

Differensiering er et begrep som betyr å *gjøre en forskjell* (Dale mfl.2005: 27), og er i mange sammenhenger et virkemiddel for tilpasset opplæring. Det innebærer at det legges vekt på forskjeller og at det handles ut i fra at elevene er ulike, og man gir elevene forskjellig undervisning eller behandler dem forskjellig i undervisningssammenheng (Dale mfl. 2003 og 2005). Målet med differensiering er å møte elevens ulikheter gjennom variert undervisning og varierte arbeidsmetoder. Det å differensiere sier noe om hvordan man må legge til rette undervisningen for å nå de ulike elevene, og er helt nødvendig for å utvikle alle elevens læringsmotivasjon (Dale 2008). Dette er en side ved tilpasset opplæring som er særskilt utfordrende, men som er et nødvendig middel for å oppnå en tilpasset opplæring (Berg 2012). Skaalvik (i Dale mfl. 2003) beskriver differensiering så sterkt som at den undervisningen en elev eller gruppe får, er forskjellig fra den undervisningen en annen elev eller gruppe får.

Det tredje prinsippet i læringsplakaten er at *skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder* (link 4:2), og det er derfor viktig at elevene lærer å bruke og mestrer varierte arbeidsmåter og - metoder (Aasen 2007).

Da Kunnskapsløftet kom var det et ønske om at det måtte utvikles en felles forståelse av hva tilpasset og differensiert opplæring er. Først da *kan skoleeiere, skoleledere og lærere sammen realiserer opplæringens kvalitet, og Kunnskapsløftet kan ha som mål å utvikle en kultur for tilpasset og differensiert opplæring som gjelder hele utdanningssystemet* (Dale mfl. 2005: 29). I dag eksisterer det ikke en slik felles begrepsforståelse av tilpasset opplæring og differensiert opplæring.

Den didaktiske relasjonstenkingen har vært dominerende i norsk lærerutdanning i 30 år og er en modell for systematisk planlegging av undervisningsprosessen. Den tar utgangspunkt i fem faktorer; mål for undervisningen, det faglige innholdet, hvilke læringsaktiviteter skal benyttes, evaluering av undervisningen og hvilke didaktiske forutsetninger ligger til grunn som antall elever, fysiske rammer, læreren osv. (Dale 2008). Denne modellen kan være et godt arbeidsredskap i arbeidet med å differensiere undervisningen ut ifra elevens behov.

Det er vanlig at man skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering, tempo-, bredde og nivå-differensiering, og kvalitativ og kvantitativ differensiering. I den organisatoriske måten å differensiere på blir enkeltelever eller elevgrupper skilt ut fra klassen i lenge tid, mens i den pedagogiske måten får elevene forskjellig opplæring innenfor en og samme klasse. Her får eleven forskjellig fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemeldinger, oppmerksomhet, krav og vurderinger. Hvis det er slik at denne måte å organisere på innenfor samme klasse varer over tid, vil den få en karakter av å være en organisatorisk differensiering.

Når det gjelder tempodifferensiering, menes det at elevene arbeider seg gjennom fagstoffet i ulikt tempo, og i bredredifferensieringen er det ulikt i hvor stor grad man jobber i bredden av et emne. Det at elevene jobber i ulikt tempo vil kunne skape ulikheter

i elevens breddekunnskap og elevens faglige nivå, men det er nå engang slik at alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger med hensyn til læring. Læreren kan holde alle elevene samlet ved gjennomgang av et emne, men de får ulike arbeidsoppgaver på ulikt nivå når de skal jobbe med emnet i etterkant av felles gjennomgang. Dette kalles nivåddifferensiering. Denne måten å differensiere på kan også sees på som en administrativ utfordring og ikke bare en pedagogisk.

Hvis målet med å utjevne forskjellen mellom elever blir at « de som henger etter» må jobbe med mye stoff, mens de flinke får lite å gjøre (kvantitativ differensiering), kan føre til kvalitative forskjeller mellom elevene. Man må i slike tilfeller også ha med seg elevens kulturelle og språklige ferdigheter, som er en forutsetning for å kunne jobbe med kvalitativ differensiering (Eriksen mfl.2011).

For å få en forståelse av hva som kan ligge i begrepet differensiering, vil jeg ta for meg hva differensieringsrapporten til Dale og Wærnes fra 2003 sier og som deler opp differensiering i syv grunnleggende kategorier i et opplæringsløp (Dale og Wærnes 2003). Deretter vil jeg belyse hva den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2001) mener med indre og ytre differensiering (Haug og Backmann, 2007Klafki 2001).

2.3.1 Differensieringsrapporten til Dale og Wærnes

Det ble en endring i perspektivet på differensiert opplæring fra å ha fokuset på å tilpasse for den enkelte ut i fra dens forutsetninger til et fokus mot å skape ulikheter i opplæringen den enkelte får for å utvikle en helhetlig kompetanse. Lærerstedet må ha tilgang til ulike læringsarenaer og systematisk ta disse i bruk. I tillegg må ulike arbeidsmetoder og arbeidsmåter benyttes i arbeidet mot å styrke elevens helhetlige kompetanse. Med bakgrunn i denne nye forståelsen av differensiering og de utfordringene som norsk skole sto ovenfor, ble differensieringsprosjektet gjennomført i perioden 1999-2003 med fokus på det enkelte lærestedets forutsetninger og evner til å bedre kvaliteten på den videregående opplæringen gjennom å differensiere. Målet var å skape en ny og bedre forståelse og anvendelse av tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiert

opplæring (Dale og Wærness 2003). Selv om dette prosjektet foregikk på en videregående skole, mener jeg funnene kan benyttes på lavere trinn i skolen også.

En hovedidé i Kunnskapsløftet er at alle elever skal ha muligheter til å se at de blir bedre, og vurderingen av elevens resultater kan brukes som en mulig fornyelse av elevens evner og forutsetninger. De syv differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2003) kan brukes i forbindelse med å organisere elevens læringsprosesser (Dale 2008). Videre kan man benytte disse syv kategoriene i utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter; lese, regne, skrive, muntlig og IKT. Ved å benytte de syv kategoriene kan man bidra til utvikle ulike læringsstrategier hos eleven

Eleven må ha tilgang på arbeidsoppgaver de kan trene på for å uttrykke seg muntlig, lese, skrive og regne (fire av de fem grunnleggende ferdighetene), og gjennom vurderingen må eleven kunne vise hva de kan både muntlig og skriftlig og ved bruk av digitale verktøy (femte grunnleggende ferdighet) (Aasen 2007).

Sluttrapporten til Dale og Wærness sitt differensieringsprosjekt beskriver sju grunnleggende kategorier for differensiering av et opplæringsforløp: (1) elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering (Dale og Wærness 2003).

Kategori 1; evner og forutsetninger: Differensieringen må ta utgangspunkt i elevens oppnådde dyktighet og lærepotensialet, og man må ha med seg at elevens evner og forutsetninger for å lære ikke er statisk. Forutsetningene kan endres og evnene kan utvikles. Dale og Wærnes (2003) viser til det kan være lurt å bruke læringsstøttene og diagnostiske prøver i arbeidet med å kunne differensiere på en best mulig måte. De sier videre at det er elevens læringspotensiale som bør kartlegges, og ikke hva elevene ikke mestrer uten hjelp. Elevene må involveres mer i opplæringsprosessen, og det er her elevmedvirkningen begynner. Eleven må tas på alvor. Å bruke elevsamtaler er en fin måte å følge opp eleven på videre.

Kategori 2; arbeidsplaner og læreplanmål: Et bevisst læreplanarbeid fra lærernes side er viktig i skolens differensieringsarbeid. Hvis elevene får opplæring i hvordan læreplanene er bygd opp, kan det være med å bevisstgjøre eleven på deres egne læreprosesser, når de vet hva de skal lære fremover i det enkelte fag. Et opplæringsmål er at elevene lærer å sette seg sine egne mål, og kan lage sine egne arbeidsplaner, ut i fra sine egne evner og forutsetninger.

Kategori 3; nivå på arbeidsoppgaver og tempo: Nivå på oppgavene og tiden som settes av til arbeidet med arbeidsplanen er viktig i differensieringsprosessen. Når eleven blir mer involvert i å se sammenhengen mellom mål, plan, oppgavenivå og tidsbruk, kan de utvikle mer realistiske forventninger som igjen kan øke deres læringsdyktighet. Det er viktig å ha ulik vanskelighetsgrad på oppgavene som gis dersom tilpasset opplæring skal kunne realiseres. Ved å legge til rette for elevene via differensiering, kan eleven selv oppdage hvordan de best lærer og selv bedømme hvor effektive de er i det arbeidet de gjør. Alle de fem grunnleggende ferdighetene skal ivaretas i alle fag (Dale mfl. 2005)

Kategori 4; organisering av skoledagen: Hver skole må kunne tilrettelegge timeplanene, slik at organiseringen av skoledagen gir elevene økt positivt læringsutbytte. Skolene kan løse opp timeplanen slik at det blant annet kan jobbes tverrfaglig, at elevene selv velger hvordan de vil bruke dagen sin eller at timeplanene er laget i tråd med eleverens ønsker, et aktuelt tema eller et spesielt opplegg. Bruke timeplanen fleksibelt til elevenes beste. Dette viser seg for mange å være en av de vanskeligste måtene å differensiere på, men det har fungert bra hos de som har prøvd det (Dale mfl. 2005).

Kategori 5; Læringsarenaer og læremidler: Skolene må rette fokuset mot ulike læringsarenaer, som for eksempel klasserom, bibliotek, gymsal, datarom og uteområdet, og bruk av læremidler via for eksempel tekst, lyd og bilde, IT-relaterte læremidler og ulike lærebøker, men som alle har til hensikt å ta seg av bestemte opplæringsmål. Lovverket gir elevene rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov (Dale mfl. 2005). Det er gjennom læringsarenaer at arbeidsplanene settes ut i livet.

Opplæringsarenaer og læremidler knytter elevens arbeidsplaner og arbeidsmål, oppgaver og tempo og organisering av skoledagen sammen. Skolen må ha som mål og systematisk bruke ulike læringsarenaer, ikke bare på skolen, men kanskje også arbeid i en bedrift (eldre elever).

Kategori 6; arbeidsmåter og arbeidsmetoder: Elevene skal lære å mestre forskjellige arbeidsmåter og metoder. Arbeidsmåtene og arbeidsmetodene har først og fremst til hensikt å gi elevene et godt læringsutbytte. Forskjellen i bruk av arbeidsmetoder bør knyttes til hvordan de bidrar til at målene i lærerplanene nås. Det må være en klar sammenheng mellom valg av metode og målene som er beskrevet i læreplanen. En differensiering innebærer at skolen systematisk tar i bruk forskjellige metoder sammen med de ulike lærerressursene skolen har. Aktuelle arbeidsmetoder kan være tavleundervisning, entreprenørskap, problembasert læring, storyline, samarbeidslæring og prosjektarbeid (mindre brukt nå enn tidligere). For å kunne differensiere opplæringen, må læreren benytte ulike metoder i sin opplæring. Bruken av de ulike arbeidsmetodene bør knyttes opp til hvordan de bidrar til at målene i læreplanen nås (Dale mfl. 2005). Det er viktig at det er en systematisk vurdering av valg av arbeidsmetoder og arbeidsmåter knyttet opp mot elevens læringsresultater.

Kategori 7; Vurdering: Denne kategorien henger tett sammen med kategori 1, evner og forutsetninger. Den skal gi eleven kunnskap om hvor godt de har lyktes med arbeidet sitt og om de har nådd sine mål. Dette skal være et kontinuerlig arbeid med støtte fra læreren sin, og den kommunikasjonen som finnes mellom elev og lærer er av betydning for elevens videre motivasjon i å nå sine mål. For at skolen skal kunne utvikles som en lærende organisasjon må den vurdere seg selv og det læringsutbytte som oppnås. Vurderingen som eleven og opplæringen i skolen får, må sees i forhold til mål, innhold og prinsipper i læreplanverket. Vurderingen har som mål å øke læringsenergien og lysten hos eleven til å lære mer. Dette krever stor grad av profesjonell kompetanse hos læreren. Det finnes to ulike former for vurdering; formell og uformell vurdering. Den formelle vurderingen gis med en karakter, mens den uformelle gir en utfyllende tilbakemelding på det arbeidet eleven har gjort og gir råd om hvordan eleven kan bedre sine resultater.

Dale og Wærnes (2003) peker på særlig fire strukturelle dimensjoner som en bør ta hensyn når det gjelder forholdet mellom læring og vurderingssystemer:

1. Læringsmotivasjon: Elever som ofte får negative vurderinger vil utvikle et negativt selvbilde og er ofte mindre villige til å yte i skolearbeidet sitt. Elevvurderingen fremmer læringsmotivasjonen hvis eleven opplever en følelse av å lykkes i det de jobber med, og virker lite motiverende, hvis de ofte opplever at de ikke mestre det de skal gjøre. Dersom elevene utvikler en følelse av å være en dyktig elev, fremmes læringsmotivasjonen hos den enkelte.

2. Vurderingssystemet bør øke elevenes evne til å bestemme hva som skal læres: Tilbakemeldingene fra læreren må fortelle eleven hva de lykkes med og de må lære seg å skille ut hva som er viktig og hva som er mindre viktig. Læreren skal fremme elevens evne til å beskrive, fortolk og analysere sine egne prestasjoner slik at de selv finner ut hva som gir best uttelling for sin egen læring (egenvurdering). Til dette kreves det at eleven har klare kriterier hva som ligger til grunn for hva et godt utført arbeid er.

3. Vurderingssystemet bør hjelpe eleven med å utvikle selve læringsdyktigheten- læringen av hvordan en lærer: Eleven må læres til å få en forståelse av seg selv som lærende (metakognitive ferdigheter) og ta ansvar for egen læring. Eleven selv skal være aktiv i læreprosessen og må få tilbakemeldinger på deres sterke og svare sider. De skal være aktive i valg av strategier og i utviklingen av sine evner til selvregulering.

4. Vurderingssystemet bør hjelpe eleven til å bedømme effekten i læringen: Eleven bør lære å vurdere effekten av sin læring gjennom tilbakemeldingene som gis, noen ganger konsolidere den og noen ganger for å forstå ny læring. Hele tiden må læreren ha med seg elevens motivasjonsfaktor og elevens selvfølelse knyttet opp mot læringen.

I arbeidet med å analysere hvordan skolen organiserer opplæringen, kan de syv kategoriene i forhold til differensiering også benyttes. Skolen må ha ulike tiltak innfor de

syv kategoriene for at de skal være i stand til å tilpasse opplæringen. I arbeidet med differensiering må man også se på hvilke forutsetninger og muligheter skolen har il å skape ulikheter og forskjeller. Har for eksempel skolen forutsetninger til å ta i bruk ulike læringsarenaer og forskjellige arbeidsmetoder? Dette må også kartlegges før man kan sette i gang ulike differensieringstiltak for de ulike elevene (Dale og Wærness 2007).

2.3.2 Wolfgang Klafkis forståelse av indre og ytre differensiering

Målsetningen i fellesskolen er å skape like muligheter, eller i motsatt fall fjerne ulike muligheter, og idealet er at alle barn og unge skal undervises i et fellesskap. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki bruker betegnelsen indre differensiering som en mulig løsning for å kunne gi alle barn optimale læringsmuligheter. Med indre differensiering mener han at alle former for differensiering skal skje innenfor en felles undervisning, en klasse/læringsgruppe eller med andre ord en tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, noe som er idealet i fellesskolen. Derfor kan indre differensiering sammenlignes med tilpasset opplæring i følge Klafki, og det er læringsgruppa som er kjernen for enhver tilpasning (Haug og Backmann 2007, Klafki 2001).

Klafki beskriver to former for indre differensiering;

1. Man kan differensiere metoden og læremidlene man bruker, men ha samme læringsmål og læringsinnhold.
2. Man kan differensiere læringsmål og læringsinnhold.

Den første formen for differensiering er vanskelig å få til, ja nesten umulig i følge Klafki (2001), så må man allikevel tilstrebe å nå idealet om at alle skal strekke seg etter de samme målene og møte det samme læringsinnholdet, slik at man sikrer en likeverdig opplæring. Den andre formen for indre differensiering derimot vil være uunngåelig siden alle læringsmål og alt læringsinnholdet ikke kan gjøres forpliktende for alle elever i en klasse (Haug og Backmann 2007). Dette blir også tydeliggjort i læringsplakaten i Kunnskapsløftet hvor man skal ta utgangspunkt i at elevene har ulike interesser, ulike

evner og forutsetninger. Hver enkelt elev skal ivaretas innenfor et fellesskap i fellesskolen.

Den indre differensieringen er ikke knyttet til bestemte undervisningsformer, men beskriver at enhver undervisningsprosess inneholder ulike faser² og hvordan differensiering kan være en del av de ulike fasene, alt etter tema og spredning i elevgruppa (Klafki 2001). Det er å drive med indre differensiering er ingen enkel undervisningsform, og den må bygges opp gradvis. For å få til dette må læreren ha kompetanse på de ulike måtene elevene jobber på (kategori 6), kjenne elevens evner og forutsetninger (kategori 1) og kunne benytte ulike undervisningsmetoder (kategori 6).

For å kunne drive med indre differensiering, må det finnes ulike undervisningsmateriell som er differensiert, som for eksempel ulike ”steps” i engelsk eller ulike løyper i matematikken, slik flere læreverker vi benytter ved vår skole har, men man må være oppmerksom på at bruken av dette kan føre til økende forskjeller i elevens læringsprogresjon. Derfor er det viktig at man tilstreber, hvis man jobber over tid, at man arbeidet mot det samme målet med det samme innholdet selv om elevene har ulike tilnæringsmåter til stoffet og har et ulikt resultat. Eleven må også få kompetanse i ulike arbeidsformer og studieteknikker (Backmann og Haug 2007).

Med ytre differensiering menes at elevene deles inn forskjellige grupper etter elevenes prestasjoner eller interesser, hvor de er fysisk atskilt og har opplæring av ulike personer og til ulik tid. Det er slik at indre og ytre differensiering ikke utelukker hverandre (Backmann og Haug 2007).

2

De ulike fasene: 1) oppgaveformulering, oppgaveutvikling og introduksjonsfasen, 2) tilegnelsesfasen, 3) rotfestning/øvelse og 4) anvendelse/overføring

2.4 Kvalitet i opplæringen

Hva som menes med kvalitet er ikke alltid så enkelt å forklare, men i denne oppgaven skal jeg belyse kvalitet i forhold til opplæring og læringsutbytte til eleven.

I St. meld nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ble det satt opp følgende mål for grunnopplæringen som er knyttet opp mot kvalitet:

1. *Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre de grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.*
2. *Alle elever og læringer som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.*
3. *Alle elever og læringer skal inkluderes og oppleve mestring (ibid: 11).*

Kvalitet i grunnopplæringen kjennetegnes også av i hvilken grad de ulike målene i opplæringen virkeliggjøres (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Skoleplakaten eller læringsplakaten, som den heter i Kunnskapsløftet, er en type definisjon på hva som defineres som rammeverk for kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2006, St. meld 30 (2003-2004),).

Det er flere perspektiver på hva som menes med kvalitet i opplæringen. Skoleledere, lærere, elever og foresatte kan se ulikt på hva kvalitet er i forhold til opplæringen. Nilsen (2010) og Haug (2012) benytter tre ulike perspektiver på kvalitet; Struktur eller -rammekvalitet, Prosesskvalitet og Resultat- eller utbyttekvalitet. Med strukturkvalitet menes de ytre faktorene i en skole som økonomi, skoleanlegg, ressurser, læreplaner, læremidler osv. I prosesskvalitet ser man på den indre aktiviteten på skolen som innholdet i opplæringen, metoder, arbeidsformer, relasjoner, læringsmiljø osv. Det siste perspektivet omhandler resultatkvaliteten. Det er både det faglig, sosiale og personlig læringsutbytte man oppnår gjennom prosessene og innenfor strukturene. Ut ifra disse perspektivene må man også ha med seg at en del av kvaliteten har med opplevd kvalitet å gjøre og deler har med det registrerte å gjøre. I forhold til det opplevde ser man på hvordan aktørene (lærer, elev og foresatte) selv opplever og vurderer kvaliteten på opplæringen. Dette kan gjøres bla gjennom spørreundersøkelser. Ulike former for kartlegging, tester og prøver etter målbare forhåndsdefinerte kategorier, blir registrerte svar på kvalitet i forhold til de tre perspektivene (Haug 2012, Nilsen 2010).

Opplæringen må tilpasses den enkelte. Det er i seg selv et kvalitetsstempel når man legger til *tilpasset* til opplæringsbegrepet. Opplæringen skal altså tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner, slik opplæringsloven også understreker (Holmberg og Nilsen 2010). I arbeidet med å forbedre kvalitet på opplæringen er det både hensynet til fellesskapet og individet som må tas med. Dette gjelder også når man skal lage individuelle planer (IOP) for en elev.

Kvalitetsutvikling av skolen som en lærende organisasjon, krever kompetanse. Senge understreker at formålet til en lærende organisasjon er å bidra til felles refleksjon og utvikling. Alt henger sammen og inngår i en helhet, altså et system perspektiv (Senge 1999 i Holmberg og Nilsen 2010). Ut i fra dette mener jeg at spesialundervisningen er en del av en elevens helhetlige opplæring og det er viktig at kontaktlærer har en aktiv rolle i utarbeidelsen av IOPen, slik at den tilpassede opplæringen i klasserommet blir av best mulig kvalitet ut i fra elevens evner og forutsetninger. Skoleledere har en oppgave i å legge til rette for og bidra til en kompetanseheving av personelt, slik at opplæringen kan bli kvalitativt bedre (ibid). Kvalitet er noe man opparbeider seg over tid og ikke gjennom skippertak, og derfor er arbeidet med å bedre kvaliteten på opplæringen en kontinuerlig prosess (Skogen 2010).

2.5 Den inkluderende fellesskolen

Et kjennetegn ved grunnskolen i Norge er at den er et samordnet skolesystem og at oppbygningen er lik over hele landet. Tidligere ble fellesskolen omtalt som enhetsskolen, men i Kunnskapsløftet ble begrepet på norsk skolen omtalt som fellesskolen (Bjørnsrud 2009). Fellesskolen er en skole for alle, blant annet gjennom et sosialt fellesskap og med en felles lærerplan. Elevene får opplæring i de samme målene og det skal være like god opplæring over hele landet. Et dilemma med fellesskolen er å forene hensynet til den enkelte og mangfoldet, til fellesskapet og tilpasninger i opplæringen (Nilsen 2008). For å kunne inkludere det kompliserte mangfoldet av elever kreves det en pedagogisk tilrettelegging (Bjørnsrud 2014). Å integrere alle elevene i de ulike prosessene i skolen og utvikle felles kvalitetsrammer, er en utfordring i fellesskolen (Dale 2008).

Fellesskolen bygger altså på at alle elever skal ha en opplæring i et samordnet skolesystem som er bygd på et felles læreplanverk når det gjelder struktur, felles arbeids- og møteplass, et felles innhold og like god kvalitet på opplæringen uavhengig av hvor du kommer fra og hvor i landet du bor. Dette med bakgrunn i at man mener at en felles struktur gir anledning til at ulikheter i sosial bakgrunn, kjønn, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne skal møtes i et sosialt fellesskap hvor fellesfølelsen kan utvikles mellom de ulike gruppene (Dale mfl. 2003). Det er hensynet til den enkelte og fellesskapet som må finne en tilpasset balanse i en inkluderende skole (Bjørnsrud 2014).

Begrepet fellesskolen er ikke omtalt i Læringsplakaten, men omtales i del 2 til Kunnskapsløftet (Bjørnsrud 2009). Den offentlige fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet. Den skal formidle kunnskap og ferdigheter, og utvikle elevenes identitet og selvstendighet i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2006).

I St. Meld nr. 20 (2012-2013) stilles det krav til faglig samarbeid i fellesskolen, og nasjonalt sett har man stor tro på at teamarbeid er en god løsning på å skape en bedre skole for alle elevene. Felles refleksjon i temaene og utforming av elevenes læring er sentral i arbeidet med å utvikle en inkluderende fellesskole. Skolen og den enkelte lærere må hele tiden reflektere og vurdere sin egen praksis. Det er en felles oppfattelse at gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap hvor man sammen er med på å utvikle skolen som lærende organisasjon (Bjørnsrud 2014). I team kan man sammen drøfte ulike problemstillinger og komme frem til felles gode og praktiske løsninger på bakgrunn av tidligere erfaringer og kunnskap. Dette vet man fører til læring (Dewey 1994 og 1997 i Bjørnsrud 2014). Det er refleksjon og praktiske handlinger i teamene som gir mulighet for samspill og kraft i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Dette har Irgens også understreket når han hevder at skoler som har en kultur hvis de har kollektive verdier, har et godt grunnlag for å utvikle skolen. Han skriver videre at det ikke er mulig å utvikle en skole og elevenes læringsutbytte bare ved hjelp av den enkelte gode lærer eller skoleleder, og derfor må man jobbe i team (Irgens 2012 i Bjørnsrud 2014).

I 1997 dukket begrepet inkludering opp i Læreplanen uten at det hadde vært en debatt eller annen forberedelse omkring dette. Meningen med begrepet er å øke individets deltakelse i skolen, og det kan virke som om det skulle erstatte begrepet integrering, som ofte var brukt og er et viktig prinsipp i forbindelse med spesialundervisningen, men inkludering har en langt videre betydning enn hva integrering har. Vislie poengterer at inkludering ikke handler om hvordan hver enkelt elev skal tilpasse seg det eksisterende skolesystemet, men *it is related to the reconstruction of curricular provision in order to reach out to all pupils as individuals* (Vislie 2003 i Bjørnsrud og Nilsen 2011).

Det er fire viktige arbeidsoppgaver skolen må gå inn på for å bli en mer inkluderende skole:

1. Å øke fellesskapet: Alle elevene må delta i det sosiale livet på skolen og være en del av fellesskapet.
2. Å øke deltakelsen: Skolen må legge til rette slik at flere opplever en økt deltakelse i fellesskapet ut i fra sine forutsetninger.
3. Å øke demokratiseringen: Alle elever og foresatte skal bli hørt og få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
4. Å øke utbytte: alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både faglig og sosialt (Backmann og Haug 2006).

Inkludering handler om å utvikle kvaliteten på opplæringen, organisering av undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonen i undervisningen og resultatet av opplæringen for alle, slik at de ikke ekskluderes fra fellesskapet (Bjørnsrud 2014)

3.0 METODE

I denne delen vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt i arbeidet med å få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode hvor kontaktlærerne skriver brev til meg. Metoden jeg har valgt kan plasseres i en hermeneutisk forskningstradisjon. Først har jeg redegjort for forskningsdesignet og hva kvalitativ forskning er. Videre følger en redegjørelse av narrativ dokumentasjon/brevmetoden som jeg har benyttet i innhenting av empirien og hvordan jeg har valgt informantene og hvordan prosessen har vært rundt innhenting av selve empirien. Til slutt beskriver jeg rollen som forsker, hva som menes med validitet og reliabilitet og forskningsetiske betraktninger..

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ forskning

Valg av forskningsdesign og metode vil alltid være avhengig av hva som er formålet med forskningen (Maxwell 2005). Formålet med min studie er å få innsikt i hvordan kontaktlærer tar del i det spesialpedagogiske arbeidet rundt elever og hvordan de legger til rette på en slik måte at den helhetlige opplæringen blir kvalitativt god. Dette for at behovet for spesialundervisning kanskje kan bli mindre på sikt.

En metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri om virkeligheten på. Den metoden man velger, skal være et hjelpemiddel til å gi en beskrivelse av virkeligheten. Det er mange oppfatninger av hva denne virkeligheten er, hvordan man kan finne ut om den og hvordan man best kan samle inn informasjon, slik at det blir en best mulig tilnærming av virkeligheten (Jakobsen 2005). Det er av betydning for forskningen at man velger metode ut i fra det konkrete forskningsarbeidet (Johannesen mfl. 2009, Jacobsen 2005, Grønmo 2004).

Det er to paradigmer innenfor samfunnsforskning som er vesentlig, kvalitativ og kvantitativ forskning (Tjora 2010). Kvalitativ metode er en metode med vekt på meningsinnhold og struktur, mens kvantitativ metode egner seg bedre når man ønsker å få frem meningene til et større antall. Andre forskjeller er forholdet mellom forsker og

informanter, hvor forskeren er tettere på sine informanter i den kvalitative metoden og at den kvalitative metoden går mer i dybden, slik som i min forskning, mens den kvantitative går mer i bredde (Johannessen mfl. 2006). Kvalitativ metode kjennetegnes blant annet ved at den kan gjennomføres på mange ulike måte og det er ikke en analytisk hovedretning (Johannessen mfl. 2009). Når man forsker kvalitativt ønsker forskeren å forstå deltakerens perspektiv og har blikket rettet mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. I min forskning er det å finne ut hvilke oppgaver de mener en kontaktlærer har og deres praksis i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. En kvalitativ forskning tar ofte utgangspunkt i en eller flere hypoteser som skal undersøkes, og hypotesene utledes ofte ut i fra teori eller tidligere forskning (Tjora 2010). I kvalitativ forskning finnes det mange anbefalinger og råd om hvordan man kan analysere og tolke teksten man har, men det er du selv som velger hvordan resultatet skal presenteres. Det er av betydning at det skrives slik at ander forstår hva du fant og hvordan du fant det. Det er ikke slik at forskningen gir oss det ene sanne svaret, men den kan gi oss noen svar. Man må også ha med en beskrivelse av forskningsprosessen ved hjelp av teori eller «thick descriptions» slik Geertz (1974) kaller det (i Nilsen 2012).

Relasjonen mellom forsker og deltaker er av svært stor betydning, da det er et nært samarbeidsforhold mellom dem (ibid), slik som i min studie hvor jeg forsker på kontaktlærerne på egen arbeidsplass. Selv om forskeren skal være så nøytral i sin forskning, farges den også av forskerens teoretiske ståsted (Postholm 2010), og forskeren må både anerkjenne og være oppmerksom på sin subjektivitet og ta det med seg inn i forståelsen av studien som skal gjøres. (Nilsen 2012). En slik forskning kan aldri bli helt objektiv eller fri for verdier (Greswell 2007 i Nilsen 2012).

I kvalitative studier er målet å få frem menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Nilssen 2012), som i mitt tilfelle vil være hvordan kontaktlærere er deltakende og tilrettelegger undervisningen i forhold til elever med særskilte behov. Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode.

Metoden jeg bruker vil nok bære preg av å være et abduktivt design, siden empirien og teorien vil påvirke hverandre vekselvis. Mitt forskningsarbeid vil være en form for forskende partnerskap, siden jeg skal forske sammen med deltakerne (Bjørnsrud 2005). I og med at jeg vil se på praksisen og kulturen ved egen skole i forhold til hvordan kontaktlærer involverer seg i det spesialpedagogiske arbeidet, for eventuelt siden å benytte det jeg har funnet i det videre utviklingsarbeidet ved skolen. Det kan være ulike kjennetegn på forskende partnerskap og jeg belyse noen av disse opp mot min forskning. For det første bør forsker og deltakere ha samme interesse for det det skal forskes på, og det er viktig at det legges til rette for det praktiske arbeidet som skal gjøres. I mitt tilfelle har deltakerne selv valgt å delta, selv om det hadde vært ønskelig i et forskende partnerskap at alle kontaktlærerne deltok. De har fått en gjennomgang av målet med forskningen er på forhånd, at de har mulighet til å komme med spørsmål både før og under brevskrivningen. For det andre er det viktig at skolen legger til rette for dette arbeidet slik at man får frem deltakernes erfaringer og fortellinger (empirien), som skal brukes i den skriftlige delen av studien. Rektor har gitt tid til brevskrivningen i skolens utviklingstid. Dette for på best mulig måte å legge til rette for gjennomføringen av forskningen. Jeg er selv en del av den kulturen jeg skal forske på og som tredje punkt er det viktig at jeg som forsker anerkjenner og forholder meg til den kunnskapen og praksisen som finnes. Det at deltakerne selv har valgt å være med på forskningen kan tyde på at de har tro på at deres kunnskap kan bidra til å skape en enda bedre praksis og at de ser nytten av å sette fokus på kontaktlærers oppgaver i forhold til elever med rett til særskilt opplæring. Det at jeg som forsker har legitimitet i personalet både i forhold til rollen som forker og som veileder, er av betydning for hvor mye arbeid den enkelte deltaker også legger ned i brevskrivningen. Som siste punkt må jeg i størst mulig grad ha distanse til selve brevskrivningen, men også i tolkningsarbeidet i etterkant. Jeg må være bevisst å ikke tillegge meninger hvis de ber om veiledning underveis skriveprosessen, men være så nøytral som mulig, slik at det er den enkelte deltakers erfaringer og kunnskap som kommer frem (Bjørnsrud 2014).

Det finnes ulike former for kvalitativ design. Mitt forskningsprosjekt har en deskriptiv design fordi jeg skal beskrive et fenomen: hvilke oppgaver har kontaktlærer i forhold til

spesialundervisning? Formålet mitt er å belyse *hva* som skjer, *hvilke* oppgaver som utføres, *hvordan* de arbeider, *hvem* som gjør hva av kontaktlærer og spesialpedagog og *hvorfor* de har valgt å gjøre som de gjør. Det er nok ønskelig at studiet skal føre til en forbedring, og da vil forskningen også bære preg av ha en konstruktiv design. Konstruktiv design er en del av deskriptive design (Maxwell 2005).

I en kvalitativ tilnærming er det mulig å studere fenomenet i dybden og i mer detalj, siden antall informanter er mindre, i mitt tilfelle noen kontaktlærere på en skole. Som forsker må jeg gjøre det ubevisste bevisst, for eksempel ved at kontaktlærers oppgaver må tydeliggjøres for lærene, slik at de vet hva deres oppgaver er i forhold til spesialundervisningen (Ertsås 2011). Dataene i en kvalitativ tilnærming foreligger i form av tekst, som i mitt tilfelle vil være brev fra kontaktlærerne. Disse brevene er deres beskrivelse av oppfattelsen av hvem som har hvilke oppgaver og deres erfaringer med arbeidet knyttet til spesialundervisning.

3.1.1 Hermeneutikk

Jeg har valgt å benytte meg av brevmetoden/narratives i innhenting av data, den metoden kan plasseres i en hermeneutisk forskningstradisjon, som tolker.

Denne forskningstradisjonen er utviklet av Wilhelm Dilthey og Hans-Georg Gadamer og den har til hensikt å forstå meningen med ulike handlinger sett i forhold til blant annet aktørens intensjoner. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst. Den tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse og synspunkt. Det legges stor vekt på forskerens forforståelse, som kan være forskerens egne erfaringer og betraktningmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer, i tolkningen av empirien. Videre legger en hermeneutisk tolkningstradisjon stor vekt på forskerens helhetsforståelse, at man forstår handlingene som deler av en omfattende helhet. Denne pendlingen mellom forforståelsen og for-forståelsen og mellom delforståelsen og helhetsforståelsen, kalles den hermeneutiske sirkel.

Denne fortolkningen kan foregå på flere nivåer; forskeren legger vekt på aktørens egen fortolkning og forskerens egen fortolkning av aktørens fortolkning, den dobbelte hermeneutikken (Grønmo 2004).

3.2 Narrativ dokumentasjon/ brevmetoden

Jeg har valgt å benytte brevmetoden i min forskning, for å få svar på mine forskningsspørsmål. En slik metode kan benyttes i stedet for åpne intervjuer, og det er informantene som skriver brev til meg og forteller sine opplevelser og erfaringer (narratives) på ulike forhåndsdefinerte spørsmål. Fortellingen skal forhåpentligvis bidra til å belyse min problemstilling (Bjørnsrud 2005). Brevmetoden er en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse, og metoden kan følges opp i etterkant med oppfølgingsspørsmål hvis undersøkelsen ikke er anonym.

Kontaktlærerne forteller om sine erfaringer og kunnskap knyttet opp mot de områdene jeg ønsker å belyse. De skal ikke analysere og reflektere, men vise til sin praksis, erfaring og kunnskap som profesjonelle lærere. Det er kontaktlærernes pedagogiske faglige selvforståelse som ligger til grunn for deres konstruksjon av mening og betydning i fortellingen. Ved en narrativ dokumentasjon er det hvordan pedagogene konstruerer pedagogikken gjennom sine iakttagelser og erkjennelser av den pedagogiske virkelighet, og ikke å dokumenterer hvordan praksis er. Slike narratives vil ikke gi en objektiv eller sann kunnskap om pedagogenes arbeid i praksis, men vil være kontaktlærernes uttrykk for hvordan de opplever/utfører sin praksis. Fortelling som metoden får frem «lærerens stemme» (Bjørnsrud 2014). Det er viktig å ha med seg og skille mellom det kontaktlærerne gjør og det de sier at de gjør. Det er ikke sikkert slik at det de forteller er det de gjør i praksis, men som de vet er god praksis. Det er de konkrete pedagogiske handlingene som får konsekvenser for elevene. Formålet med en narrativ dokumentasjon er:

At producere viten om pædagogiske processer betyder at opnå viden om den professionellas iagttagelser og konstruktion af de pædagogiske processer og den pædagogiske virkelighed ved at undersøge pædagogenes iagttagelser af de pædagogiske processer samt den mening og betydning, som den professionelle tillægger den pædagogiske virkelighed (Hedegaard Hansen 2009: 32).

Narrativ dokumentasjon bygger på en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming hvor antakelser om virkeligheten, slik vi erkjenner og opplever den, blir formet gjennom måten vi snakker og tenker om den på via språk, begreper og sosial samhandling. Vi får vite hvordan informantene opplever og erkjenner de pedagogiske prosessene, men vi får ikke vite om det er dette de gjør i praksis. Fortellingene vil ha et subjektivt element i seg som må synliggjøres i beskrivelsen av kontaktlærers iaktakelse og beskrivelse av deres opplevde virkelighet (Hedegaard Hanssen 2009).

Metoden er ganske enkel å administrere, da informasjonsinnhenting er ferdig når forskeren har mottatt brevet fra informanten, og jeg kan komme raskere i gang med analysearbeidet (Bjørnsrud 2005). Det er altså flere fordeler med å bruke brevmetoden; datainnsamlingen er avsluttet når brevene er levert og datamaterialet er ferdig skrevet. Selve datainnsamlingsprosessen er lett å administrere og man kan ha flere informanter enn om man valgte intervju (Berg 2003). Bakdelen med metoden er man ikke har anledning til oppfølgingsspørsmål, dersom undersøkelsen er anonym som i mitt tilfelle, og man er avhengig av at informanten formulerer seg godt og tar skriveprosessen seriøst. En annen ulempe kan være at informantene skriver det de tror jeg er ute etter eller forventer at de skal svare, og ikke hvordan praksisen egentlig er. En annen ulempe kan være at det er kvalitative forskjeller på brevene ut i fra kompetansen og skriveferdighetene hos den enkelte respondent, noe som igjen kan ha betydning i forhold til om de får skrevet det de mener på en forståelig måte (Bjørnsrud 2005).

I forkant av skriveprosessen hadde jeg en kort informasjon om hva mitt forskningsprosjekt gikk ut på, og hva jeg ønsket at de skulle svare på. Hvis de lurte på noe kunne de bare ta kontakt med meg under skriveprosessen, men de skulle ikke drøfte med de andre som var med. Dette fordi jeg ønsker å få frem den enkeltes kunnskap og praksis. Jeg må være klar over at man lett kan påvirke og tillegge andre meninger i en veiledningsprosess, men det er deltakerne selv som skriver teksten og velger hva de vil ha med. Det er av betydning for forskningen at forskeren viser respekt for deltakerne og for de innspillene som kommer, nettopp for å sikre på en god måte at fortellingene som kommer er så troverdige som mulig, noe som er en nødvendighet i det videre arbeidet med analysen av tekstene

(Bjørnsrud 2014). Undersøkelsen min er todelt; første del er spørsmål om hvor lenge de har vært lærere og kontaktlærere og hvilken utdanning de har. Dette for å kunne se om det er noen signifikante forskjeller på forståelsen av kontaktlærers oppgaver i forhold til TPO og spesialundervisning. I del to skal de skrive ut ifra fire spørsmål jeg ønsker at de belyser, og som er grunnlaget for selve drøftingen.

3.3 Valg av informanter og innhenting av empiri

I god tid før jeg skulle gjennomføre selve forskningen på skolen hadde jeg sendt inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg hadde fått svar om at studien var godkjent og det var bare å begynne. Jeg har som sagt valgt å forske på egen arbeidsplass, og har avklart med rektor at jeg får benytte tid fra lærernes utviklingstid. Det å ha nok tid er viktig (Bjørnsrud 2009). Dette fordi det ikke må bli et hastverksarbeid, men noe man senere kan ha nytte av som for eksempel i min oppgave, ved å gjøre både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen kvalitativt bedre, gjennom for eksempel å få frem god praksis og eventuelt øke kompetansen på områder de har behov for. Hver uke har skolen 2 timer etter undervisningstid, som er til utviklingsarbeid på skolen. Det er av denne tiden jeg har fått tid til å innhente empiri fra mine kollegaer. Det at de kan skrive i arbeidstiden på skolen har sin fordel ved at skrivingen ikke blir noe lærerne må gjøre i tillegg til det ordinære arbeidet sitt, men som en del av skolens utviklingsarbeid.

I kvalitative studier er valg av informanter viktig. Det kan ikke være for mange, men mange nok til at validiteten blir god og at svarene gir et godt nok grunnlag til analyse og tolkning (Dale 2008).

Det finnes ulike måter å velge informanter på. I mitt forskningsprosjekt velger informantene selv om vil de vil delta etter at de har fått presentert hva forskningen går ut på. Grønmo (2004) kaller dette en selvseleksjon. Denne utvalgsmetoden forutsetter en aktiv respons fra aktørene, og det er de som utgjør enheten i utvalget. Ved bruk av denne metoden har jeg som forsker liten kontroll på hvem som blir informanter og ikke, annet enn at de er kontaktlærere. I mitt forskningsprosjekt er det som sagt gitt tid til selve

skriveprosessen i lærernes utviklingstid, slik at dette ikke skulle bli et hinder for deltakelse. Man må ha i betraktning at måten forskningen blir presentert på, hvem som har mest interesse for temaet eller som ønsker å få frem sin kunnskap eller kompetanse på temaet, som kanskje velger å bli med. Dette kan føre til skjevhet i utvalget, som igjen må tas med i betraktning når dataene skal analyseres (Grønmo 2004).

Alle kontaktlærerne fikk en beskrivelse av forskningsprosjektet og en samtykkeerklæring (vedlegg 2) i posthyllene før presentasjon jeg hadde. Dette kunne bidra til at flere hadde en viss oppfattelse av hva forskningen gikk ut på, og kanskje kunne komme med utdypende spørsmål ved selve gjennomgangen, og at de var litt mentalt forbedret på hva jeg ønsket å forske på. Etter presentasjonen hadde de 1,5 time til selve skriveprosessen. Det er viktig at de enten skrive på data eller hvis de skriver for hånd, at det er tydelig, slik at jeg ikke er i tvil om hva de har skrevet. Jeg var tilgjengelig for spørsmål under selve skriveprosessen. Alle de daværende 17 kontaktlærerne på skolen var med på presentasjonen og hadde tilbud om å delta. Av disse takket 10 ja til å være med. Alt datamaterialet samlet jeg inn for en analytisk drøfting samme dag; noen leverte i posthylla mi, andre sendte på e-post eller leverte direkte til meg. De ti som valgte å delta skrev under på samtykkeskjemaet som de leverte til meg samtidig med brevene. Jeg var bevisst i forhold til at jeg ikke så på besvarelsene før alle hadde levert. Dette for å sikre anonymitet i og med at noen sendte e-post og andre leverte direkte til meg. Jeg slettet e-postene rett etter å ha skrevet brevene ut, og leste dem ikke før alle svarene hadde kommet inn. Dette også for å sikre anonymiteten på en best mulig måte. Da alle brevene var kommet inn, ga jeg de et tilfeldig nummer mellom 1-10 og markerte de med en egen farge. Videre laget jeg en tabell hvor jeg plasserte alle svarene hver enkelt hadde svart under hvert spørsmål. Dette ga meg en tydelig og rask oversikt over hva den enkelte hadde skrevet. Av de ti som valgte å delta i mitt forskningsprosjekt, har jeg plukket ut seks til den videre bearbeiding og drøftingen. Dette fordi svarene i de andre fire brevene var fortellingene mer mangelfulle og ikke ga tydelige nok svar på det jeg spurte etter, og siden jeg ikke hadde anledning til å stille utdypende spørsmål fordi brevene var anonyme. Derfor var det ikke riktig å ta de med i den videre drøftingen. De seks utvalgte brevene satte jeg så inn i en ny tabell med fargekoder (vedlegg 4). For hvert forskningsspørsmål

markerte jeg svarene informantene hadde med lik farge inn i et nytt skjema (vedlegg4). Når jeg skulle i gang med drøftingen, hadde jeg en klar oversikt over hva den enkelte hadde fortalt om sin praksis knyttet opp mot mine tre forskningsspørsmål.

3.4 Egen forskerrolle

Jeg jobbet på min egen arbeidsplass i 9 år og har vært både kontaktlærer og spesialpedagog i 6 år av disse. For to år siden gikk jeg inn i rollen som inspektør. I og med at jeg forsker på egen arbeidsplass, vil jeg betrakte meg selv som en praksisforsker. En praksisforsker er i følge Jarvis (2002) en som har sitt virke i den praksisen det skal forskes i, og som samtidig ser på denne praksisen ut i fra et forskningsperspektiv. Det kan være vanskelig å forske på egen arbeidsplass, da det kan være vanskeligere å få tak i ulike forhold i egen kultur, fordi informantene kan ta forgitt at jeg som forsker kjenner kulturene og ikke beskriver alt de tenker. Jeg har allikevel en forforståelse gjennom at jeg kjenner kulturen på skolen og gjennom den teoretiske referanserammen jeg har. Cato Wadel (1991) viser til Anthony Giddens (1976) som sier at det i egen kultur eksisterer det han kaller gjensidig felles kunnskap (mutual knowledge). Det er den felles kunnskapen forskeren deler med sine informanter som gjør at han/hun er i stand til å forstå det som observeres, og ikke den faglige innsikten (Wadel 1991).

Det å være bevisst min rolle og hvilken påvirkning den kan ha på forskingen er av betydning for validiteten. Mitt forhold til den enkelte deltaker kan påvirke hvilken informasjon jeg får, og ikke minst den forforståelsen jeg har kan påvirke mitt valgt av hvilke spørsmål som stilles til brevskriverne (Nilsen 2012). En synliggjøring og redegjørelse av denne forforståelsen gjennom sine egne erfaringer og teori er viktig i forhold til validiteten i kvalitativ forskning (Ertsås 2011). Min forforståelse er at jeg har jobbet ved skolen i 9 år og kjenner kulturen og kollegaene godt, og jeg har vært både kontaktlærer og spesialpedagog. Min styrke er at jeg kjenner min egen arbeidsplass godt, men dette krever igjen at jeg har enda mer distanse til materialet jeg får, slik at studiens troverdighet styrkes. Som forsker må man være bevisst at gjennom veiledningsprosessen kan man påvirke både innholdet i og omfanget av teksten som skrives. Samtidig er det

informantene som selv velger ut hva som skal være med til slutt (Bjørnsrud 2014). Mange kvalitative studier blir utført av forskere som har sin bakgrunn i og en spesiell interesse for forskningsfeltet, og da har forskeren en kunnskap og en forforståelse som det må redegjøres for (Nilsen 2012), noe som også er tilfelle i denne forskningen. Jeg må være bevisst på at de dataene jeg har samlet inn allerede er tolket av mine informanter. Som forsker må jeg da tolke disse fortolkningene, den dobbelte hermeneutikken (Johannessen m.fl. 2006, Grønmo 2004). I tillegg kan det være slik at informantene ikke sier alt, men tar noe forgitt siden jeg selv er en del av den eksisterende skolekulturen. Det kan i slike tilfeller være lurt å prøve og få et annet perspektiv på forskningen og se på kulturen med andres øyne (Wadel 1991). Det å ha et kritisk blikk for mulige feiltolkninger (mistankens omvei) kan være av betydning i det videre analysearbeidet og en distanse til fortellingene. Man må ha respekt for innspillene som kommer, for uten tillit og gjensidighet mellom deltakerne vil det trolig ikke være mulig å få informantene til å skrive troverdige fortellinger. (Bjørnsrud 2014).

3.5 Validitet og reliabilitet

Kvalitet på datamaterialet er av betydning for hvor god en forskning er. For å se hvilke kriterier som ligger til grunn for å si om et datamateriale er av god kvalitet, skal jeg se nærmere på reliabilitet og validitet, som er to viktige kvalitetskriterier (Grønmo 2004).

Datamateriale man samler inn skal brukes til å belyse en bestemt problemstilling, og jo mer egnet datamaterialet er, jo høyere er kvaliteten. Et datamateriell kan ha høy kvalitet i forhold til å belyse en problemstilling, men kan være lav i forhold til å belyse en annen. Det finnes ulike forutsetninger for å belyse en problemstilling. Grønmo (2004) oppsummerer dette gjennom fem punkter: sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, utvelgingen av enheter, utvelgingen av informasjonstyper og gjennomføringen av datainnsamlingen.

Jo mer man kan begrunne, jo bedre i forhold til troverdighet. Det er viktig å begrunne de valgene man tar og hvorfor noe er valgt bort. Det er en styrking av validiteten når man kan være lenge i et forskningsfelt (Maxwell 2005), og i og med at jeg skal forske på egen

arbeidsplass, har jeg mulighet til å være i forskningsfeltet under hele forskningsarbeidet. I kvalitative studier finnes det ulike typer av validitet; kompetanse-, kommunikativ- (deltakervaliditet) og pragmatisk validitet;

Kompetansevaliditet viser til forskerens kompetanse i forhold til å samle inn informasjon. Her kommer forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner i forhold til å samle denne type data inn, og jo mer kompetent forskeren er på dette, jo høyere validitet. Det legges videre vekt på den kompetansen forskeren har på det feltet det skal forskes på i tillegg til en teoretisk forståelse av det som studeres (Grønmo 2004). Forskeren må være i stand til å forstå og kunne fortolke det datamaterialet som kommer inn. Forskerens kompetanse er en nødvendighet, men ikke alene, for at validiteten skal bli høy. Jeg mener at jeg har god kompetanse på feltet i forhold til det teoretiske og at jeg kjenner skolekulturen og praksisen på skolen.

Kommunikativ validitet tar for seg kommunikasjonen mellom forskeren og andre i forhold til hvor godt datamaterialet er i forhold til problemstillingene i studien. Validiteten er tilfredsstillende hvis man er enige om at det ikke foreligger spesielle problemer eller svakheter knyttet opp mot studien. Forskeren kan diskutere med de som er med i selve studien, og hvis de kjenner seg igjen og går god for det som har kommet frem, er det med på å styrke validiteten (aktørvalidering). Ulempen med aktørvalidering er at forsker og aktør kan ha ulikt syn og perspektiv på hva som er kvalitativt bra og ikke. Andre forskere eller kollegaer kan være å diskutere materialets validitet. De kan ha en annen teoretisk forståelse og tilnærming til funnene enn aktørene selv (kollegavalidering). Her vil også materialets validitet være tilfredsstillende hvis de ikke finner svakheter eller begrensninger i forhold til problemstillingen.

I mitt tilfelle har jeg ikke diskutert funnene med mine informanter, men de kommer til å få lese oppgaven i etterkant. Mine kollegaer er også mine informanter, og derfor blir aktørvalidering og kollegavalidering to sider av samme validering i dette tilfelle.

Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene danner grunnlaget for bestemte handlinger. Det handler om hvor stor grad det er mellom resultatene av

studien og senere handlinger eller hendelser og i hvilken grad bestemte hendelser kan påvirkes av studien. Denne formen for validitet er ofte knyttet opp mot aksjonsforskning hvor forskeren selv samhandler med de som er deltakere i forskningen og hvor man kan ha et ønske om å bruke funnene i praktiske handlinger senere (Grønmo 2004). Det kan være et problem at det er motstridende interesser i forhold til hvilke hendelser som bør utvikles i etterkant av studien. Dette kan være fremtredende ved store studier som er bestilt i forhold til å fremme bestemte handlinger. Dette er ikke tilfelle i min forskning, da jeg tenker at mine funn kan være med å belyse god praksis og utvikle praksisen videre.

Det er en styrke for validiteten at man har systematiske og kritiske drøftinger av forskningsprosessen (Grønmo 2004). Hvis resultatene fra en studie kan overføres til annen kontekst, er man med på å sikre studiene troverdighet (Nilsen 2012).

Validitetsproblemer kan oppstå hvis forskeren befinner seg på to plan; teoriplanet og empiriplanet. Det bør være samsvar mellom bruken av de samme begrepene på de to planene. Halvorsen (2008) viser til tre forhold som har med validitet å gjøre; Målevaliditet (hvor godt de benyttede indikatorene måler hva de er ment å måle), generaliserbarhet (ekstern validitet) og kausal validitet (intern validitet).

Reliabilitet viser hvor pålitelig datamaterialet er. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, er reliabiliteten høy. Det forutsettes at undersøkelsesopplegget er så klart at man ikke kan misopfatte hva det skal svares på, og at innsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført.

Grønmo (2004) skiller mellom to hovedtyper av reliabilitet: stabilitet og ekvivalens.

Stabilitet viser til i hvor stor grad det er samsvar mellom samme fenomen det forskes på, på to ulike tidspunkt. Hvis fenomenet det forskes på er stabilt, er reliabiliteten til undersøkelsen høy hvis det er samsvar mellom datainnsamlingen på de ulike tidspunktene. I mitt tilfelle hadde det således vært interessant å hatt en tilsvarende undersøkelse på en annen skole med de samme forutsetningen som skolen min.

Ekvivalens er basert på om det er samsvar mellom ulike datainnsamlinger som er utført på samme tid, men av ulike personer. Dette for at resultatene som foreligger ikke skal være personavhengig eller påvirket av hvem som gjør undersøkelsen. Hvis det er en høy grad av ekvivalens hvis det er et stort samsvar mellom data som er samlet inn med samme undersøkelsesopplegg, men av ulike personer. Derfor er reliabiliteten i form av ekvivalens spesielt viktig når det er flere personer som gjennomfører datainnsamlingen (Grønmo 2004).

I kvalitative studier er det ofte ikke mulig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av slike standardiserte metoder fordi blant annet datamaterialet og undersøkelsesopplegget er mindre strukturert enn i kvantitative studier. I nyere litteratur om kvalitativ forskning brukes derfor begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet (Grønmo 2004).

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Idealet er at forskeren skal møte de dataene som er samlet inn med et åpent sinn, men man vet at dette er en utopisk tanke. Forskerens bakgrunn og forforståelse vil alltid være med i kvalitative studier (Nilsen 2012).

De forskningsetiske normene har gradvis utviklet seg gjennom årene som følge av vitenskapens og samfunnets utvikling. Merton formulerte fire viktige forskningsetiske normer i begynnelsen av 40-tallet (Merton 1973 i Grønmo 2004) og i ettertid har Merton og flere andre utviklet og utdypet disse punktene (Alver & Øyen 1997 i Grønmo 2004). Forskingen som skal foretas må skje i full åpenhet og resultatene blir et offentlig dokument. Som forsker må man være kritisk i sin drøfting, slik at man så langt det er mulig får med så mange ulike sider ved forskingen. Det å ha en så nøytral forskerrolle som mulig er en del av de forskningsetiske normene, slik at man ikke skal la seg påvirke av det ene eller andre. Det er de faglige kriteriene som må ligge til grunn i forskingen og ikke forskerens sosiale bakgrunn og personlige egenskaper. I de senere årene har det å komme med ny kunnskap, og ikke bare plagiere tidligere forskning, vært av betydning i

et forskningsarbeid. Det er viktig å være ydmyk i forhold til de data man har samlet inn i forhold til det etiske og vise redelighet (Grønmo 2004).

I Norge er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, *forskningsetiske retningslinjene for samfunnskunnskap, jus og humaniora* (NESH 2006) for å hjelpe forskere og forskersamfunn med å reflektere over sine egen etiske oppfatninger og holdninger. Etikk er ikke en egen komponent i forskningen, men bør være med i alle komponentene (Maxwell 2005). Forskningsetikk er «*et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulerer vitenskapelig virksomhet*» (NESH 2006:5). Det er fire hovedområder i denne forskningsetiske reguleringen som knytter seg til informantene, og som forskeren må ha med seg:

- De som blir spurt om å delta i undersøkelsen, skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg.
- De kan selv bestemme om de vil delta eller ikke, og de kan velge å avbryte deltakelsen underveis.
- De skal ikke utsettes for fysiske eller psykisk skadevirkninger.
- Informasjonen deltakerne gir, skal behandles konfidensielt.

(Grønmo 2004)

Det er ikke alltid så lett å etterleve de forskningsetiske normene, da de er ideelle krav, men jeg mener at jeg har jeg tatt høyde for disse i min forskning. Det kan hende til at man kommer opp i ulike etiske dilemmaer i sin forskning, og da må man avveie hva som er av mest betydning for troverdigheten i forskningen (Grønmo 2003).

4.0 DRØFTING AV EMPIRI

Målet med min forskning var å undersøke på hvilken måte kontaktlærere deltar i det spesialpedagogiske arbeidet og hva de gjør for å sikre en helhetlig opplæring for elever med rett til spesialundervisning. Av de ti som valgte å delta i mitt forskningsprosjekt, har jeg som tidligere nevnt plukket ut seks i den videre bearbeiding og drøftingen.

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene i brevene opp mot teorien jeg har belyst i oppgaven. Alle elever har krav på en helhetlig opplæring, og en kontaktlærer har det overordnede ansvaret for å koordinere dette arbeidet til det beste for eleven. Det å gi alle elever en helhetlig opplæring er en utfordring i norsk skole, og på bakgrunn av det ble differensieringsprosjektet til Dale og Wærness satt i gang i 1999. Målet var å skape en ny og bedre forståelse og anvendelse av tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiert opplæring (Dale og Wærness 2003). Derfor har jeg valgt å drøfte forskningsspørsmålene opp mot de syv grunnleggende kategoriene for differensiering av opplæringene ³ til Dale og Wærness (2003). Dette fordi jeg mener de har med seg hele spekteret i forhold til opplæringen; elevers og lærers forutsetninger, rammefaktorer og organisering, og som forhåpentligvis skal gi elevene en helhetlig opplæring. Mine egne refleksjoner vil være med underveis i den videre drøftingen.

Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er:

Hva er kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

1. Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?
2. Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?
3. Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?

3

(1) elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering

I tillegg til selve forskningsspørsmålene, spurte jeg informantene om hvilken utdanning de har, hvor lenge de har jobbet som lærer og hvor lenge de har vært kontaktlærere. Dette for å se om det var forskjeller i besvarelsene ut i fra utdanning og erfaring som lærer og kontaktlærer. Spørsmålene til brevskrivningen har jeg delt inn i temaer for å kunne gi en begrunnelse og tydeliggjøring av hvorfor jeg har valgt å ha med akkurat de spørsmålene jeg har til brevskrivningen.

1. tema: Informantene ble spurt om hvordan de definerer begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette for å få en klarhet i hvilken forståelse de har av begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning.

2. tema: Kontaktlærers oppgaver har endret seg, og ved å kartlegge hva de mener er kontaktlærers oppgaver, kan jeg se om de faktisk er klar over at en kontaktlærer har et overordnet ansvar for den enkelte elev både faglig og sosialt. Dette gjelder også for elever som mottar spesialundervisning.

3. tema: Alle elever skal få en tilpasset opplæring, også de som har rett på spesialundervisning. Hvordan kontaktlærere tilrettelegger for tilpasset opplæring i klasserommet er av betydning for elever som strever, og som har behov for spesialundervisning. Hvis man er god på tilpasset opplæring er det ikke sikkert at behovet på spesialundervisning er så sterkt til stede.

4. tema: Hvor stort kontaktlærers engasjement er i det spesialpedagogiske arbeidet, er avgjørende for hvor godt man kan legge til rette for en tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Vil en bedre tilpasset og differensiert undervisning kanskje gjøre at behovet for spesialundervisning blir mindre?

Pedagogenes bakgrunn

Av de seks som jeg har plukket ut har tre 5 års utdanning (adjunkt med opprykk) og tre har 4 års utdanning (adjunkt). Det har ikke kommet frem om noen av disse har formell spesialpedagogisk utdanning. De jeg har plukket ut til den videre drøftingen har alle mellom 9 og 16 års erfaring som kontaktlærer. Tre har vært kontaktlærer i alle årene de har vært lærer.

Lærer 1: Har 5 års utdanning og har vært lærer i 16 år, alle som kontaktlærer.

Lærer 2: Har 5 års utdanning og har vært lærer i 12 år, alle som kontaktlærer.

Lærer 3: Har 4 års utdanning og har vært lærer i 16 år hvorav 15 har vært som kontaktlærer.

Lærer 4: Har 4 års utdanning og har vært lærer i 9 år hvorav 3 har vært som kontaktlærer.

Lærer 5: Har 4 års utdanning og har vært lærer i 16 år hvorav 13 har vært som kontaktlærer.

Lærer 6: Har 5 års utdanning og har vært lærer i 15 år, alle som kontaktlærer.

Lærernes forståelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Alle elever har rett til en tilpasset opplæring ut i fra sine evner og forutsetninger (Opplæringslova§1-2). Selv om dette er en rett alle elever har, så vet man også at dette trolig er den største utfordringen i norsk skole. Som tidligere nevnt er det ulik forståelse av hva som ligger i tilpasset opplæring og man kan forså det på en smal eller vid måte. I dagens skole er det nok den vide forståelsen som er mest rådende, hvor man har fokus på at opplæringen er prosesser som foregår i et sosialt rom hvor både den psykososiale tilstanden til enkeltindividet og klassefelleskapet er med på å drive frem læringspotensialet til den enkelte. Man har fokus på både den indre og den ytre motivasjonen, samt struktur og tydelighet i undervisningen (Hausstätter 2012 og NOU 2009). Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i undervisningen (Bachmann og Haug 2006).

Mine informanter viser en forståelse av at tilpasset opplæring er noe alle elever har rett på. Lærer 2, 3, 5 og 6 har også nevnt at tilpasset opplæring gis innenfor den ordinære opplæringen/rammen. Fem av de seks informantene har med seg at man må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og de benytter begreper som elevens faglige ståsted, elevens behov og elevens nivå isteden for eller i tillegg til elevens forutsetninger, noe som er i samsvar med det Opplæringslova presiserer i § 1-2. Lærer 2 skriver at tilpasset opplæring er den undervisningen den enkelte elev skal få og som skal hjelpe de til å nå kompetansemålene.

Spesialundervisning er også en form for tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Når en elev har rett på spesialundervisning settes det inn tiltak utenom den ordinære tilpassede opplæringen. Dette for å sikre alle elever en likeverdig opplæring. Mine informanter viser at de har en ganske lik oppfattelse av hva som ligger i begrepet spesialundervisning, selv om ordlyden varierer.

Lærer 1 skriver:

Opplæringsloven sier at elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisningen, har krav på spesialundervisning.

Videre skriver lærer 1 at det er en form for tilpasset opplæring for elever med særskilte behov.

Lærer 2 skriver:

Undervisning som gir elever som er vurdert av sakkyndig instanser til å ha krav på spesialundervisning i henhold til § 5.1 i opplæringsloven.

Lærer 3 skriver:

Det er når læringsbehovet (nivået) faller utenfor der hvor hovedparten av elevmassen befinner seg. Spesialundervisning er for barn som trenger tettere oppfølging enn den en kan få innenfor klassens normalramme.

Spesialundervisningen kan også bestå av helt andre ting som trening og tøying for multifunksjonshemmede, skriver lærer 3.

Lærer 4 skriver:

Spesialundervisning skal gis elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. En mer omfattende form for tilpasset opplæring.

Begrepet spesialundervisning mener informant 4 er et litt gammeldags begrep, siden alle har rett på en tilpasset opplæring.

Den femte informanten definerer spesialundervisning som *undervisning for elever med særskilte behov. Spesialundervisning er mer omfattende enn tilpasset opplæring.*

Elever som av ulike grunner ikke kan nå målene i læreplanen, har rett på en tilrettelegging ut i fra dere forutsetninger, skriver informant 6. Dette er en undervisning utenfor de vanlige rammene, og gjerne gitt av noen med spesialkompetanse.

4.1 Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?

Kontaktlæreren har mange flere oppgaver i skolen i dag enn for noen tiår siden. De har ansvar for elevens helhetlige kompetanse (faglig og sosialt), de skal være bindeleddet mellom eleven og hjemmet, de andre faglærerne, resten av klassen og andre instanser som for eksempel helsesøster. Å gi eleven en god oppfølging og en mer tilpasset opplæring hører også med til oppgavene de skal ivareta. I tillegg har en kontaktlærer det samme ansvaret som alle lærere har; strukturert og engasjert undervisning, faglig dyktig, gi relevante og rettferdige tilbakemeldinger, drive tilpasset opplæring og delta i skolens utviklingsarbeid. Dagens lærer må som sagt tidligere inneha mange ulike kompetanser; Gode faglige ferdigheter, ruste elevene for videre utdanning og samfunnsniv, etisk kompetanse, faglig og pedagogisk kompetanse, være en tydelig klasseleder, evne til å samarbeide og kommunisere med elevene og inneha endrings- og utviklingskompetanse (St.meld.nr.11 (2008-2009)).

Endringen i kontaktlærers oppgaver kom skoleåret 2003-2004, og mine informanter begynte som lærere i 1997 (lærer 1,3 og 5), 1998 (lærer 6), 2001 (lærer 2) og 2004 (lærer 4). Jeg vil anta at lærer 4, som begynte som lærer i 2004, har endringene i kontaktlærers

oppgaver friskere i minnet siden de kom under utdanningstiden og ikke som hos de andre, som var ferdig utdannet. Jeg har ingen informasjon i forhold til om denne endringen fra klassestyrer til kontaktlærer ble tatt i personalet på skolen da endringen kom i 2003.

Et år før mine informanter skrev brev til meg, hadde jeg en presentasjon i personalet om hva som ligger i kontaktlærers oppgaver, nettopp for å minne om og presiserer hva oppgavene til en kontaktlærer er. Dette var i forbindelse med at kontaktlærerne hadde fått ekstra nedsatt undervisningstid, fordi det er en større belastning i forhold til ulike oppgaver som de skal gjøre og har ansvaret for, enn det en faglærer har. Dette også for å synliggjøre at en kontaktlærer har det overordnede ansvaret for elever som mottar spesialundervisning.

Informantene forteller spesielt om to oppgaver de mener er en kontaktlærers ansvar; tilpasset opplæring og samarbeid. I tillegg nevner noen dette med klare forventninger og være lydhør ovenfor elevene (lærer1), at man må gi eleven utfordringer de kan mestre (lærer 3) og at læreren skal være med å gi elevene trygghet på skolen, i klassen, i pausene og at kontaktlærere må samarbeide med skoleledelsen i forhold til prosjekter og veien videre (Lærer 4) og at man skal legge tilrette for mestring og mestringsfølelse og motivere eleven (lærer6).

4.1.1 Kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i norsk skole og et virkemiddel i arbeidet med å gi alle elever et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (St.meld.nr.16 (2006-2007)). Dette gjør at tilpasset opplæring er helt klart en av de viktigste oppgavene en lærer har, inkludert kontaktlæreren. For å få til en tilpasset opplæring må man ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger (Stette 2006). Lærene i mitt forskningsprosjekt viser forståelse av hva som menes med tilpasset opplæring. Alle har med en form for at man må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, og noen bruker også elevens nivå og behov. Dette understreker også Dale og Wærness (2006) i sin sluttrapport

hvor de presiserer at man må ta utgangspunkt i elevens dyktighet og læringspotensialet, og at man må ha med seg hvilke evner og forutsetninger eleven har (kategori 1). Lærer 1 nevner at eleven må ha klare mål og få fremovermeldinger, slik at de kan oppleve mestring og læreren må være tydelig i sine forventninger til eleven. I kategori 2 understrekes dette at hvis eleven selv setter seg inn i sine mål og har en oversikt over hva som er forventet læring i læreplanen fremover, vil eleven bli mer bevisst på egen læreprosess og kunne være med å sette sine egne mål ut ifra sine egne evner og forutsetninger. Dette med realistiske forventninger som lærer 1 nevner, beskriver Dale og Wærnes i kategori 3 som en viktig del i å utvikle og øke elevenes læringsdyktighet. Dette stille krav til lærers evne til å lede et slikt læringsarbeid i en sammensatt elevgruppe (St.meld.nr.11 (2008-2009)).

Lærer 1 bruker differensiering som et viktig begrep knyttet opp mot tilpasset opplæring, mens lærer 3 gir eksempler på måter å drive tilpasset opplæring på ved mengde- og nivå differensiering. Lærer 6 nevner at man kan tilpasse undervisningen og oppgavene så nært opptil elevens faglige ståsted som en del av den tilpassede opplæringen. Funn i forhold til tilpasset opplæring viser også at lærerne vet at tilpasset opplæring skal skje innen for ordinær undervisning, eller normale/gitte rammer. Det viser at de vet at dette er noe alle skal gjøre i kraft av sin stilling som lærer. Dette forutsetter at lærerne har den pedagogiske og faglige kompetanse som er nødvendig for å sikre at alle elever får den tilpassede opplæringen de har rett på (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Eleven har ikke rett på en optimal opplæring og selv om lærer 2 skriver at man skal gi elevene en så optimal opplæring som mulige innenfor gitte rammer, så tolker jeg det slik at det menes at man skal gi de en så god opplæring som mulig, og jeg antar at alle lærere ønsker å gi sine elever den beste opplæringen som overhode mulig.

Lærer 1 bruker begrep som at tilpasset opplæring innebærer å behandle elevene ulikt i forhold til metode, organisering, krav og forventninger. Det å behandle elevene ulikt er med på å gi elevene en likeverdig opplæring ut ifra sine evner og forutsetninger (Backmann og Haug 2006). Jeg har erfart og opplever ofte at lærerne sier at det synes det er vanskelig å tilpasse undervisningen til den enkelte. Dette understreker lærer 6 i sin

fortelling ved at tilpasset opplæring er vanskelig og at det oppleves at man ikke får gjort nok.

4.1.2 Kontaktlærer oppgaver i forhold til samarbeid:

En kontaktlærer har som beskrevet tidligere ansvar for elevens helhetlige kompetanse (faglig og sosialt), de skal være bindeleddet mellom eleven og hjemmet, de andre faglærerne, resten av klassen og andre instanser som for eksempel helsesøster. De må også ha evnen til å samarbeide og kommunisere med elevene (St.meld.nr.11 (2008-2009)).

Når det kommer til samarbeid er det nok mange som tenker på samarbeid med hjemmet i første rekke, men samarbeid er så mye mer for å skape en helhetlig opplæring for eleven. Funn i besvarelsene viser at lærer 1, 2, 4 og 5 har med at samarbeid er en viktig oppgave en kontaktlærer har. Lærer 1 nevner hjem/skole samarbeid som viktig, men har også med seg at det er viktig å være lydhør ovenfor eleven og ha en god kommunikasjon for å kunne legge til rette på en best mulig måte. I dette samarbeidet med eleven never lærer 1,3 og 6 at dette også er viktig i forhold til at eleven må ha klare mål og fremovermeldinger og være tydelig i forventningene til eleven. Dette skal gjøres i samarbeid med eleven. Ved vår skole har vi fra høsten 2013 satt av tid til alle kontaktlærerne til å ha læringssamtaler med eleven. Her skal eleven selv være med å sette seg mål for en periode i samarbeid med sin lærer. De skal også være med å vurdere seg selv og sine læringsmål i etterkant. Dette er i tråd med kategori 1 hvor man tar utgangspunkt i elevens læringspotensial og at eleven involveres mer i opplæringsprosessen og setter sine egne mål. I tillegg har alle kontaktlærerne elevsamtaler med sine elever minst to ganger i året. Her tas både det faglige og sosiale opp. Lærer 4 skriver at det er viktig med samarbeid lærerne i mellom i forhold til planer og utfordringer rundt enkeltelever. Dette er i tråd med å tenke helhetlig rundt elever med særskilte behov også, nettopp for å gi elever med rett til spesialundervisning en inkluderende og helhetlig skolehverdag (kategori 3).

Lærer 3 og 6 nevner ikke samarbeid som av oppgavene til en kontaktlærer. Av erfaring vet jeg at alle våre kontaktlærere har et godt samarbeid med hjemmet og andre instanser som PPT, helsesøster og lignende, siden det er jeg som koordinerer mye av arbeidet med andre instanser på vår skole. Jeg vet også at alle trinn har satt opp fast veiledningstid hver uke med assistentene. Gjennom medarbeidersamtalene og teamsamtalene får en oversikt over hvordan dette fungerer i praksis, og de aller fleste tilbakemeldingene på lærer/assistent samarbeidet viser at de er veldig fornøyde. Samarbeidet med ulike faglærere varierer, og jeg ser at her er det mer å hente i forhold til hvordan man kan legge til rette for en best mulig tilpasset opplæring for alle.

Samarbeid med andre instanser nevnes av lærer 2, 4 og 5, og samarbeid med andre lærere og assistenter nevnes av lærer 2, 4 og 5 som kontaktlærers oppgaver. Lærer 2 skriver at kontaktlærer har ansvar for å koordinere arbeidet rundt den enkelte elev.

Lærer 1 skriver:

Kontaktlæren er elevens «forsvarsadvokat»

Bare en av informantene (lærer 4) nevner samarbeidet med ledelsen og utviklingsarbeid som en av oppgavene til en kontaktlærer. Dette er jo en oppgave som alle lærerne har ved at de skal være med å utvikle skolen som organisasjon og delta i det lokale læreplanarbeidet og holde seg oppdatert på de ulike styringsdokumentene som finnes (St.meld.nr. 11 (2008-2009)).

Med et tilbakeblikk på de ulike oppgavene en kontaktlærer har, ser jeg at de har med seg at de skal drive med tilpasset opplæring og at skal samarbeide med alle rundt eleven; hjemmet, andre lærere og assistenter og eventuelt andre instanser som har med eleven å gjøre som for eksempel PPT, og helsesøster. Dette å ha et godt samarbeid med eleven er viktig og ikke glemme, da dette med en god relasjon mellom kontaktlærerne og eleven er av betydning for elevens psykososiale miljø og kan påvirke de faglige prestasjonene i andre rekke hvis denne relasjonen er dårlig. Relasjonen forutsetter et likeverdig og gjensidig forhold mellom læreren og eleven (Olsen og Skogen 201)

I forhold til tilpasset opplæring, er det den faglige delen som nevnes av alle og det er bare lærer 2 og 4 som har med seg den sosiale delen. Dette er også veldig viktig og er en del av elevens helhetlige opplæring, og i opplæringslovens § 9a som omhandler elevens skolemiljø:

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova §9a-1).

Elevene har rett på jevnlig samtaler med sin kontaktlærer hvor bla. faglig ståsted og fremovermeldinger er viktig, men også i forhold til hvordan de har det sosialt på skolen (Olsen og Skogen 2014). Herunder kommer også den vurderingen som alle har krav på og som reguleres av opplæringsloven og vurderingsforskriften. Lærer 1 bruker ordet fremovermeldinger og at eleven må ha klare mål, mens lærer 3 bruker ordet veiledning og at de får utfordringer de kan mestre, i sin fortelling om hvilke oppgaver en kontaktlærer har knyttet opp mot vurdering.

Det kommer ikke frem av lærernes fortelling om at god klasseledelse og undervisning er av betydning for eleven og er en av kontaktlærernes oppgaver, slik som for alle lærerne. For å kunne drive god undervisning kreves faglig og pedagogisk kompetanse. I tillegg har alle lærere et mandat om å ruste elevene for fremtiden. Lærer 4 er den eneste som har skrevet at de må samarbeide med ledelsen og i tillegg være med på utviklingen og prosjekter som skolen har (endrings- og utviklingskompetanse). Dette er et viktig punkt i arbeidet med å utvikle skolen til en bedre lærende organisasjon som kan ruste eleven for fremtidens krav og behov.

Jeg ser av fortellingene til lærerne at de ikke har tatt med hvilke kompetanser de er gode på. Siden vi har drevet med skolevandring det siste skoleåret, har jeg sett og erfart at mange har gode ferdigheter på klasseledelse, har faglig god og strukturert undervisning, arbeider med tilrettelegginger av undervisningen og deltar i skolens utviklingsarbeid (variasjon i engasjement alt etter tema det jobbes med).

4.2 Hvordan ivaretar kontaktlæreren sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Tilpasset opplæring er ikke et overordnet fenomen i opplæringenes formål, men et grunnleggende prinsipp og virkemiddel i realiseringen av opplæringen (Dale mfl. 2005:15). Dette prinsippet gjelder for alle elever. Hvis en lærer mener at en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal de melde i fra til rektor. Videre skal skolen prøve ut ulike tiltak før saken meldes videre til PPT for en utredning (Opplæringslovas§5-4 , link 6).

I NOU:16 2003 er det presisert at en kontaktlærer skal kunne ta ansvaret for den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Dette er viktig å ha med seg da de fleste elever som mottar spesialundervisning, har de fleste timene sine sammen med de andre i klassen og får vanlig tilpasset opplæring. Det er derfor viktig at kontaktlærer vet hva den enkelte har behov for av tilpasninger i den ordinære undervisningen. På min skole er det også prioritert at alle trinn som har assistenter og/eller spesialpedagoger inne, skal sette av tid til samarbeid og veiledning. Dette er en del av de formelle oppgavene som ledelsen på skolen har lagt til kontaktlærer (Ertsås 2011).

Det er fire områder som kommer frem i brevene i forhold til hva kontaktlæreren gjør i forhold til å se sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning:

1. Deltakelse i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene (IOP).
2. Hvordan de bidrar til en best mulig tilpasning for elever med rett til spesialundervisning i den ordinære opplæringen.
3. Samarbeid med PPT, foresatte og andre lærere og assistenter på skolen.
4. Veiledning.

4.2.1 Deltakelse i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene (IOP)

Alle kontaktlærerne deltar på alle samarbeidsmøtene. Det har vært varierende i hvor stor grad kontaktlæreren har vært aktiv deltakende i arbeidet rundt målene i IOPen i etterkant av

samarbeidsmøtene. Ofte har det vært spesialpedagogen som har gjort det praktiske arbeidet med skrivingen etter samtaler med kontaktlærer og assistent. Tidligere hadde spesialpedagogen nedsatt tid til dette arbeidet (nedsatt pga. byrdefullhet), men siden skolen har ønsket å dreie dette arbeidet mot kontaktlærer, er det nå kontaktlæreren som har fått nedsatt tid til dette arbeidet. Dette for at kontaktlærer skal være mer aktiv i arbeidet rundt elevene med spesialundervisning. Ved at kontaktlærer er mer deltakende i IOP-arbeidet, mener vi som skole at det vil være en større sannsynlighet for at den tilpasse opplæringen vil bli bedre, fordi de har en større oversikt over hva den enkelte elev har behov for av tilpasninger og hva de kan være med på i den ordinære opplæringen. Den ordinære opplæringen må tilpasses den enkelte elev og hva man velge bort deler av opplæringen der det er nødvendig i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Samtidig som eleven skal få delta i aktiviteter og annet skolearbeid slik at eleven opplever faglig, sosial og kulturell tilhørighet i klassen (Link 2), noe som er i tråd med den vide forståelsen av tilpasset opplæring.

I veilederen til spesialundervisning (Link 2) går det frem at den ordinære opplæringen /planen må ta hensyn til og legge til rette for arbeidet med tilpasset opplæringen og spesialundervisning innenfor et inkluderende fellesskap.

Ut i fra det mine informanter skriver er alle aktivt deltakende i IOP-arbeidet, selv om bare tre av dem har skrevet det i klartekst (lærer 2, 3 og 5). De andre tre skriver at de er med på samarbeidsmøter, tilpasser undervisningen etter hva den enkelte har behov for, også de med særskilte behov. Dette er i tråd med lovverket, og skal være med å sikre at kontaktlærer har en helhetlig oversikt over den enkelte elevs opplæring og kan tilrettelegge på en best mulig måte.

I brevet fra lærer 1 kommer det frem at de har diskusjoner på trinnet i forhold til hvordan legge best mulig til rette for den enkelte. Dette er med på å sikre at den enkelte blir sett og ivaretatt i den ordinære opplæringen, og får den tilretteleggingen som er nødvendig ut fra sine evner og forutsetninger. Lærer 2 og 5 skriver eksplisitt at målene i IOPen bevisst er med i den ordinære opplæringen, noe som er med på å sikre den helhetlige

opplæringen til elever med rett til spesialundervisning. Det at spesialundervisningen og den ordinære opplæringen sees i sammenheng er med på å sikre den helhetlige opplæringen i arbeidet med å gi den enkelte elev et forsvarlig utbytte (Link 2). PPT skal i sin sakkyndig uttalelse ha en oversikt over elevenes utbytte av den ordinære opplæringen, slik at de områdene eleven har behov for spesialundervisning i blir tydelige i den sakkyndige rapporten (Opplæringslova§5-3). Dette bidrar til at det er enklere å se konkret hva det skal gis spesialundervisning i og som sikrer at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Link 2).

Samtlige informanter nevner at de tilpasser leksene og læremidler i forhold til elever med særskilte behov, og lærer 6 tydeliggjør at leksene er tilpasset målene i IOPen, og at klassens plan er med når målene i IOPen settes opp.

For å finne ut hvor elevens faglige ståsted er, må læreren har et system som viser elevens utvikling og en kartlegging av elevens ferdigheter ut i fra sine evner og forutsetninger. Lærer 2 og 5 nevner at dette brukes systematisk, noe som også Dales og Wærnes (2003) støtter i kategori 1, som en viktig del av det å kunne differensiere opplæringen. På skolen er det utarbeidet en felles kartleggingsplan i fagene norsk, engelsk og matematikk, som gjelder for alle elevene, og som lærerne må gjennomføre til gitte tider. De fleste resultatene kan legges inn i et elektronisk registreringssystem (VOKAL), som kan være med å hjelpe læreren til å få et helhetlig bilde av den enkelte elevs ferdigheter i de tre basisfagene. Dette kan igjen være til en hjelp for lærerne i å tilpasse opplæringen til hver enkelte elev eller elevgruppe. Dale og Wærnes (2003) tydeliggjør at eleven må involveres i denne opplæringsprosessen, og at elevsamtalen kan være en fin måte å følge eleven opp på. Fra høsten 2013 ble det satt av tid til en læringssamtale med den enkelte elev i tillegg til elevsamtalen. Denne samtalen skal i hovedsak rettes mot elevens faglige mål, og eleven selv skal være med å sette opp målene og hvordan de kunne jobbe for å nå målene, og etter en gitt periode skal elevene være med å vurdere seg selv og om de har nådd målene, noen som er i tråd med kategori 1, 2, 3 og 7 i differensieringsprosjektet til Dale og Wærnes (2003). Lærer 1 nevner viktigheten av tydelige læringsmål slik at elev vet hva de skal lære.

Det er mange kompetanser en elev skal lære seg, der i blant ulike arbeidsmåter og metoder (jfr. kategori 6 i differensieringsprosjektet til Dale og Wærnes 2003). De understreker at det viktig med en systematisk vurdering av valg av arbeidsmetoder og arbeidsmåter som knyttes opp mot elevenes læringsresultater. Lærer 1 og 4 nevner at de bruker ulike arbeidsmetoder i undervisningen, men ikke noe om systematikken rundt dette som en del av den differensierte opplæringen. Bruk av ulike studieteknikker i opplæringen nevnes også av lærer 4 i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Det å bruke ulike undervisningsformer som nevnes av lærer 1 tolker jeg som bruk av ulike måter å lære inn nytt stoff på som for eksempel bruk av storyline, samarbeidslæring (bruk av læringsvenn nevnes også av lærer 6), problembasert læring og lignende som nevnes i forhold i kategori 5.

På skolen er det mange måter å organisere opplæringen på, men handlingsrommet varierer fra klasse til klasse, avhengig av tilgang på rom, voksne og ulike læremidler. Lærer 4 og 6 nevner at de bruker ulike måter å organisere opplæringen på som en del av differensieringen. Det kan være at de deler inn i ulike grupper etter for eksempel nivå eller emne. Denne måten å differensiere på kaller Aasen (2007) for organisatorisk differensiering hvis den skjer over lengre tid. Hvis tilpasningen med ulikt fagstoff, arbeidsmengde og krav skjer i klassefellesskapet, kaller han det for en pedagogisk differensiering.

Flere av informantene nevner ulike måter å differensiere oppgaver på, som mengde- og nivå differensierte oppgaver. Dette er en pedagogisk måte å differensiere på, hvis elevene får dette inne i klassefellesskapet (Aasen 2007) Som et differensieringstiltak nevner lærer 5 og 6 at de benytter ulike læremidler. Dette kan for eksempel være bruk av IKT og ulike lærebøker og er nevnt i kategori 5 som et differensieringstiltak av Dale og Wærnes (2003).

4.2.2 Hvordan de bidrar til en best mulig tilpasning for elever med rett til spesialundervisning i den ordinære opplæringen

Følgende områder kommer frem i brevene om hvordan de tilpasser for elever som også har rett på spesialundervisning; forarbeid, tilrettelegging eller bruk av begge deler.

- Forarbeid: lærer 2 forteller om hva de gjør av forarbeid for å legge best mulig til rette for den enkelte
- Tilrettelegging: lærer 1, og 6 forteller om hva de konkret gjør for å legge til rette for den enkelte
- Forarbeid og tilrettelegging: lærer 3, 4 og 5 har svart at de gjør begge deler.

Lærer 2 skriver om at det brukes observasjon, kartleggingsprøver, SOL (systematisk observasjon av lesning) i arbeidet med å få en oversikt over elevens faglige og sosiale ståsted (jfr. kategori 1), slik at de kan tilpasse undervisningen på en best mulig måte for den enkelte elev.

Som en del av tilretteleggingen svarer lærer 1 at leksene differensieres, det er ulike forventninger til den enkeltes prestasjoner, de har ulike bøker, ulike arbeidsformer benyttes og det er nivådelte grupper. Kontaktlærer har også hyppig kontakt med hjemme.

Lærer 5 opplever en frustrasjon over at man ikke får gjort nok i forhold til tilrettelegging av undervisningen. Det avtales med elevene om hvilke oppgaver som skal gjøres og det gis meningsfylte ekstraoppgaver til de som blir ferdig. I perioder er det nivådelte lekser og annet arbeid som skal gjøres i klassen. Det er hyppig bruk av læringsvenn hvor eleven kan lære hverandre og dele kunnskap. Assistent kan brukes til å ha ofte lesetrening med de svakeste leserne.

Lærer 3, 4 og 5 har alle med seg noe i forhold til hvordan de kartlegger elevens ståsted for best mulig å legge til rette for den enkelte samtidig som de sier noe om hvordan de legger til rette undervisningen. Som en del av kartleggingen benytter lærer 3 elevsamtaler, tilbakemeldinger og foreldresamtaler for å kunne legge best mulig til rette

for den enkelte. Som tilretteleggingstiltak benyttes mengdedifferensiering, nivådeling i forhold til oppgaver og bøker og veiledet lesing (jfr kategori 3 og 5).

Lærer 5 bruker også informasjon fra kartlegging av ferdigheter og elevsamtalen (kategori 1) til å kunne tilpasse undervisningen til best mulig for den enkelte elev. Det deles inn i grupper etter ulike kriterier som f.eks. faglig nivå. Lærebøkene tilpasses den enkelte etter behov, hjemmearbeidet, arbeidsoppgavene til passes etter mengde og vanskegrad (kategori 3 og 5).

Den siste læreren, lærer 4, skriver at samarbeidet med elev, andre lærere og assistenter og ikke minst hjemme er med på å finne ut hva den enkelte elev har behov for av tilrettelegginger i undervisningen. Som tilretteleggingstiltak benyttes varierte arbeidsmetoder, undervisningsopplegg og studieteknikker (kategori 5 og 6). Det tenkes tilpasset opplæring for den enkelte, gis tilpassede oppgaver og lekser (kategori 3). Legger til rette for mest mulig tilrettelegging i klasserommet, men deler også inn i grupper ved behov. Trygghet og relasjonsbygging er viktig i arbeidet med tilrettelegging for hver enkelt.

4.2.3 Samarbeid med PPT, foresatte, andre lærere og assistenter på skolen

For at eleven skal få et best mulig utbytte av sin opplæring, er det viktig med samarbeid med foresatte og for eksempel PPT, som har ansvaret for den sakkyndige uttalelsen, som igjen kan føre til et enkeltvedtak eller ikke. Alle informantene, bortsett fra lærer 6 skriver at de samarbeider med foresatte og andre instanser som PPT. Lærer 6 nevner samarbeid med læreren som har spesialundervisningen som viktig i å kunne tilpasse den ordinære opplæringen også ut ifra hva den enkelte har behov for. Som tidligere nevnt er alle kontaktlærerne med på alle samarbeidsmøter, så jeg antar at dette er en forglemmelse hos lærer 6.

Hvis en lærer opplever at en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har de som nevnt, ansvar for å melde dette til rektor. En eventuell oppmelding til PPT skal gjøres i samarbeid med hjemme, og dette er en godt innarbeidet

rutine på skolen. Foresatte og eventuelt eleven er med i utformingen av tilbudet som eleven skal ha i samarbeid med skolen og PPT.

Ut i fra svarene til informanten får jeg et godt inntrykk av at det legges vekt på samarbeid mellom spesialpedagogen, assistentene og kontaktlæreren. Det er som sagt satt av tid på timeplanen til fast samarbeid mellom kontaktlæreren, spesialpedagogen og assistenten/ene, nettopp for å kunne legge best mulig til rette for elever med særskilte behov både i ordinær undervisning og i spesialundervisningen.

4.2.4 Veiledning

Dersom en klasse har ekstra ressurser som ikke er tildelt enkeltelever, er det viktig at kontaktlærer setter av tid til veiledning av den eller de som er inne i klassen. Dette for at ressursen kan komme elevene til gode på en best mulig måte. I klasser hvor det er faglærere inne er dette like viktig, da det kan være spesielle hensyn i forhold til enkeltelever som en faglærer også må ha med seg inn i sin undervisning. Hvis faglæreren ikke tilhører det teamet den er faglærer på, ser jeg at det har vært vanskelig å få til en systematisk veiledning i hverdagen. Dette fordi mange av faglærerne også er kontaktlærer for egen klasse og har sin veiledningstid med de som er på dere trinn, eller at de er faglærere i mange ulike klasser og trinn. Dersom en lærer, være seg faglærer eller kontaktlærer, mener at en elev ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, er pliktig til å varsle rektor. Det betyr også at skolen må sette inn og prøve ut ulike tiltak før eleven eventuelt skal meldes opp PPT. Som lærer 1 svarer, brukes den ekstra ressursen klassen har, på elever som har et ekstra behov, men som ikke er så svake at de skal meldes videre til PPT. Dette kan være et tiltak som skolen har satt inn for å sikre at eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

De av informantene som har brukt ordet veiledning i sine svar er lærer 3, 4, 5 og 6. Lærer 1 og 2 nevner samarbeid som viktig oppgave for en kontaktlærer. I tillegg skriver lærer 1 at de har diskusjoner på trinnet og at den ekstra ressursen på som sagt benyttes til

elevens beste, og for å få til dette forutsetter jeg at de har fått veiledning av kontaktlæreren.

Ut i fra svarene jeg har fått, og slik jeg har tolket dem, virker det som om kontaktlærerne deltar aktivt i det spesialpedagogiske arbeidet rundt sine elever, ved at de deltar på samarbeidsmøtene, er aktive i arbeidet med IOP og har regelmessig veiledning av de andre voksne som er i klassen. Selv om lærerne gir uttrykk for at de er mer deltakende i det praktiske arbeidet omkring en IOP enn selve utformingen av den, virker det som om det er et godt samarbeidet rundt elever med spesialundervisning, slik at de blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte inne i klasserommet. Det å jobbe systematisk er nok nøkkel til å lykkes i dette arbeidet, og de som har god praksis i forhold til dette lykkes nok også bedre. Når kontaktlæreren vet hva eleven jobber med i øktene med spesialundervisning, er det enklere for læreren å tilpasse den ordinære opplæringen med utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. De aller fleste elevene som mottar speilundervisning har de fleste undervisningstimene sine inne i klassen med ordinær undervisning. Elever med rett til spesialundervisning skal også få tilpasset resten av sin opplæring, på lik linje med de andre.

4.3 Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?

Det å differensiere betyr å gjøre en forskjell, og det er nettopp det en kontaktlærer kan gjøre ved å gi elevene forskjellig undervisning eller bli ulikt behandlet i undervisningssammenheng (Dale mfl. 2005). Tilpasset og differensiert opplæring er ingen entydige størrelser. I sluttrapporten til differensieringsprosjektet skriver Dale og Wærness (2003):

”Differensiert opplæring er orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder (vekt på elevens helhetlige kompetanse); tilpasning er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør derfor gjensidig utfylle hverandre.” (Dale og Wærness 2003, s. 52).

Med utgangspunkt i denne definisjonen med fokus både på differensiering og tilpasninger, ser jeg på hva lærerne har svar i forhold til hvordan de differensierer og tilpasser undervisningen. Ut i fra hva Dale og Wærness (2003) legger i differensiering i forklaringen over, tar jeg utgangspunkt i deres 6. kategori i differensieringsprosjektet; arbeidsmåter og arbeidsmetoder, men de andre kategoriene må også sees i sammenheng med valg av metode; læreren må reflektere over målene og faginnholdet (kategori 2 og 3), ta utgangspunkt elevens forutsetninger (kategori 1), hvilke rammebetingelser finnes ved skolen (kategori 4 og 5) og hvordan vurdere slik at det fremmer læring (kategori 7). Skolen må bruke ulike og varierte arbeidsformer for å nå målene i læreplanen, og man har en stor metodefrihet selv om læreplanen har visse føringer på bestemte arbeidsmåter. Dette krever allsidig undervisning av både praktisk og teoretisk karakter. Læringsplakaten i Kunnskapsløftet understreker dette ved at *skolen og lærebedrifta skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåtar (link 4:2)*.

Tre av lærerne forteller i brevene at de bruker ulike arbeidsmetoder/undervisningsopplegg, og lærer 4 skriver også noe om studieteknikk: *Variasjon i metode/undervisningsopplegg/studieteknikk (alle lærer jo forskjellig)*. Jeg får ikke vite noe om hvilke metoder de bruker, og for meg kan det virke som om de ikke er like bevisste på at bruk av varierte metoder er vel så viktig som for eksempel at de tilpasser undervisningen etter elevens faglige ståsted, siden elever lærer på ulik måte. Det er ikke et enten eller, men et både og. Dette understreker lærer 4 ved at det fortelles at alle lærer forskjellig, og da må man bruke ulike metoder i sin undervisning for å gi alle elever mulighet til å øke sitt læringsutbytte. Det å ha fokus på ulike metoder opplever jeg at vi som skole har hatt mindre fokus på, og at det kan være mer å hente på det området i forhold til å gi elevene en enda bedre helhetlig opplæring. Jeg er sikker på at lærerne ved skolen benytter ulike arbeidsmetoder, men jeg mener allikevel at det å sette fokus på dette og bevisstgjøre lærerne på viktigheten av varierte metoder, vil kunne igjen bidra til et økt læringsutbytte til elevene.

Det kan være mange ulike arbeidsmetoder skolen kan ta i bruk, men skolen må også kartlegge hvilke muligheter som finnes på den enkelte skole.

Når jeg ser på hva lærerne har skrevet i forhold til hvordan de tilpasser opplæringen til den enkelte, er det noen områder som er gjentakende: ulike bøker (kategori 5), tilpassede oppgaver i mengde og nivå (kategori 3), tilpasset i forhold til elevens forutsetninger (kategori 1), dele inn i grupper (organisatorisk måte å differensiere på) og tilpassede lekser (kategori 3).

4.3.1 Tilpasninger etter elevens evner og forutsetninger:

For å kunne ta utgangspunkt i elevens evner, må man vite hvor eleven står faglig. Dette kan gjøres ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy, vurderinger av skolearbeidet og gjennom samtaler med eleven (jfr. kategori 1).

Lærer 2 og 5 skriver at de bruker ulike kartleggingsprøver som bl.a. nasjonale prøver og SOL (systematisk observasjon av lesing) som et kartleggingsverktøy for å finne elevens faglige ståsted, som videre ligger til grunn for hvordan de tilpasser og differensierer sin undervisning. Dette må være en kontinuerlig prosess, da elevens forutsetninger og evner endres og utvikles. Alle lærerne bortsett fra lærer 2 nevner dette med at man må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger eller ståsted. Lærer 1, 3 og 6 nevner også ordet mestring som en viktig del i tilretteleggingen, noe som er viktig, og som støttes av kategori 1 ved at tar utgangspunkt i det eleven mestrer (læringspotensialet) ikke hva de ikke mestrer. Dette kan igjen gi eleven motivasjon til å gi eleven lyst til å lære mer gjennom gode tilbakemeldinger læreren, som igjen kan øke selvbildet og økt innsats i skolearbeidet (kategori 7).

Alle lærerne forteller at de tilpasser etter elevens evner og forutsetninger på en eller annen måte: Lærer 1 skriver at det er *andre forventninger*, lærere 3 skriver at undervisningen og oppgavene tilpasses så nært opp mot elevens faglige ståsted, lærer 6 prøver å møte elevene der han/hun er, men at det er vanskelig og lærer 4 forteller at oppgavene tilpasses ut ifra elevens ståsted slik at flest mulig kan delta.

Det å ha med seg hvor eleven står faglig, er noe skolen har hatt i fokus, og gjennom en felles kartleggingsplan i fagene norsk, engelsk og matematikk kan læreren skaffe seg en oversikt over elevens ståsted i basisfagene. Lærerne skal lage en oppfølgingsplan med tiltak for elever som skårer dårlig på de ulike kartleggingene. Ledelsen på skolen skal også følge opp dette, og de fleste resultatene legges inn i et elektronisk registreringssystem (VOKAL), slik at skolens ledelse også kan følge med. Dersom en lærer er bekymret for en elev, skal dette tas opp med ledelsen ved skolen. Skolen har satset på å ha et spesialpedagogiskteam, som kan hjelpe til med kursing og ytterligere kartlegging av elever som strever på et eller flere områder. I andre rekke kan teamet komme med innspill i forhold til hvordan læreren kan legge til rette for eleven inne i klassen.

På skolen har lærerne satt av tid til å gjennomføre elevsamtaler og læringsamtaler. Elevsamtaler har vært brukt i forkant av utviklingssamtalene i for å få og gi eleven en oversikt over sitt faglige ståsted og for å høre om hvordan eleven selv opplever å ha det på skolen både faglig og sosialt, og som en del av arbeidet med å følge opp elevene videre (jfr. kategori 1). Læringsamtalen har vært et ønske fra lærernes side etter at skolen har jobbet med vurdering i sin utviklingstid med fokuset på elevens egenvurdering. Dette begynte høsten 2013, og inngår som en del av lærernes undervisningstid. De har dermed nedsatt undervisning, slik at de kan ha læringsamtaler med noen elever hver uke. Her er eleven selv med på å sette egne mål og være med på bestemme hvordan målene skal nås ut i fra sine egne evner og forutsetninger (jfr. kategori 2). Etter en bestemt periode vurderer eleven seg selv sammen med læreren sin, og setter nye mål for neste periode. Dette er i tråd med kategori 3 og 7, vurdering, hvor eleven er med å sette sine egne mål og hvordan de skal jobbe for å nå målene, og hvor eleven til slutt vurderer seg selv. Læreren skal hjelpe eleven i denne prosessen slik at de fremmer elevens evne til å beskrive, fortolke og analysere egne prestasjoner (dimensjon 2⁴). Dette kan igjen føre til at eleven får en større forståelse av seg selv som en lærende og øker sine evner til

4

Dimensjon 2: Vurderingssystemet bør øke elevens evne til å bestemme hva som skal lærers

selvregulering og til å utvikle en større forståelse av sin egen læring (metakognitive ferdigheter) av hvordan de selv lærer best (dimensjon 3⁵).

4.3.2 Ulike bøker eller tilpassede oppgaver:

I kategori 5 er det fokus på læringsarenaer og læremidler som en mulig måte å differensiere på. I brevene fra mine informanter har det kommet frem at lærer 1 og 5 benytter ulike læreverk i sin differensiering eller tilpasning til eleven. Dette for å kunne møte eleven ut ifra deres ståsted, slik at de kan nå sine opplæringsmål. De fleste lærerne skriver at oppgavene som gis er tilpasset eleven og deres nivå (kategori 3). Lærer 3 og 6 skriver at de nivå- og mengdedifferensierer oppgaver og lærestoffet, lærer 4 tilpasser oppgavene slik at flest mulige kan delta ut ifra sitt ståsted og lærer 4 nevner at oppgavene tilpasses.

Det som mange opplever som den enkleste måte å tilpasse på, og som jeg selv har erfart, er gjennom å tilpasse etter nivå og mengde. Dette betegner Aasen (Eriksen mfl. 2011) som en pedagogisk måte å differensiere på, hvor alle elevene får sin undervisning innenfor en og samme klasse, men med ulik mengde med oppgaver og med ulikt nivå på oppgavene og lærestoffet.

Som en fortsettelse av dette med å tilpasse oppgaver, nevner lærer 4, 5 og 6 at de også tilpasser leksene til den enkelte noen fag på skolen, som norsk, engelsk og matematikk. De tilpasser leksene etter mengde og nivå (kategori 3). I engelsk brukes ulike steps (step 1, 2 og 3) og i matematikk brukes ulike nivåer eller løyper (nivå 1,2 og 3 eller rød, gul og blå løyp). Flere trinn jobber med veiledet lesing hvor elevene er på gruppe med andre elever som er på samme nivå.

5

Dimensjon 3: Vurderingssystemet bør hjelpe eleven til å utvikle læringsdyktighet- læringen av hvordan en lærer.

4.3.3 Dele inn klassen i ulike grupper etter ulike kriterier:

En måte å differensiere opplæringen på er ved at enkeltelever eller grupper blir skilt fra klassen over lengre tid, og dette kalles en organisatorisk måte å differensiere på, mens hvis elevene får forskjellig opplæring innenfor en og samme klasse, kalles det en pedagogisk måte og differensiere på. Fire av lærerne forteller at de differensierer ved å dele inn klassen i mindre grupper; lærer 1 og 5 forteller at det benyttes nivådelte grupper, lærer 3 skriver at det benyttes mindre grupper som en tilpasning og lærer 6 nevner bare at grupper benyttes som en differensiering. Ingen av informantene sier noen om omfanget av denne delingen i grupper og hvordan det organiseres, og derfor kan det være slik at den både kan være en organisatorisk og pedagogisk måte å differensiere på. I norsk skole er det liten grad av organisatorisk nivå-differensiering tidlig i utdanningsløpet (Bjørnsrud 2014).

Lærerne viser altså at de både tilpasser og differensierer opplæringen, om enn i ulik grad og på ulik måte. Ut i fra brevene til mine informanter kommer det frem at de er tydeligere på å si noe om ulike måter å tilpasse opplæringen til enkelte, men de sier veldig lite om hvordan de differensierer opplæringen på ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger. Hvis skolen kunne hatt et felles fokus på ulik måte å differensiere og tilpasse på, kunne det tenkes at skolen som en lærende organisasjon hadde økt læringsutbytte til alle elever. Ved at skolen har et felles fokus og løfter god praksis, har jeg sett at vi som skole har blitt bedre.

5.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

I denne studien har det overordnede tema vært om det er mulig å få til en bedre tilpasset opplæring, slik at behovet for spesialundervisning på sikt kan bli mindre. Det er mitt blikk på kontaktlærers rolle i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning som har vært i fokus.

Med utgangspunkt i dette ble min problemstilling:

Hva er kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Videre laget jeg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe i forskningsarbeidet:

- 1. Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?*
- 2. Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?*
- 3. Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering og tilpasning av undervisningen?*

For å få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål, har ti kontaktlærere ved min skole takket ja til å være med. De har skrevet brev til meg og fortalt om sine erfaringer og kunnskap i forhold kontaktlærers oppgaver knyttet opp mot elevens helhetlige læring. Seks av brevene er med i den videre drøftingen hvor jeg oppsummerer funnene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Kontaktlærers oppgaver har endret seg siden begrepet ble innført i 2003, og omfanget av hva en kontaktlærer skal gjøre gir både et handlingsrom, men også en begrensning i forhold til hva de skal bruke sin tid på (Ertsås 2011). De har ansvar for elevens helhetlige kompetanse (faglig og sosialt), skal være et bindeledd mellom eleven og hjemmet, andre lærere, resten av klassen og andre instanser som for eksempel helsesøster, dette for å sikre en tettere kontakt mellom eleven og læreren (St. meld. nr. 11 (2008-2009)).

For det første kommer det frem av funnene at kontaktlærerne mener at to store oppgaver de har er å tilpasse opplæring og samarbeide. Lærene forteller at de driver med tilpasset opplæring, men at dette også kan være vanskelig, og at de ikke får gjort nok (lærer 6). Funnene viser også at de mener de er gode på å samarbeide med hjemmet, med andre lærere og assistenter og med andre instanser som PPT.

For det andre viser funnene at lærene er aktivt deltakende på samarbeidsmøter og i IOP-arbeidet, og at de har veiledning med assistentene og eventuelt den ekstra ressursen som er inne, nettopp for å ivareta sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på en best mulig måte. En kontaktlærer må ha innsikt i hva elever med særskilte behov har av styrker og begrensinger. Kontaktlærerne forteller at de er aktivt deltakende i det spesialpedagogiske arbeidet, slik at de kan legge til rette på en god måte i den ordinære undervisningen. De aller fleste elevene har flest undervisningstimer inne i ordinær klasse, og skal ha tilpasset sin opplæring der også.

For det tredje viser funnene at det kan være mer å hente i forhold til dette med differensiering av undervisningen. Dette krever kompetanseheving av personalet. De forteller at de er flinke til å tilpasse til den enkelte elev (den smale forståelsen av tilpasset opplæring) etter deres evner og forutsetninger (kategori 1), de differensierer oppgavene og leksene til den enkelte elev (kategori 3) og at elevene kan ha ulike bøker (læremidler i kategori 5). Som fokusområdet i ledelsens skolevandring, har det vært fokus på læringsmål og oppsummering av læringsøkta (læreplanmål i kategori 2), og dette viser de at de har god kompetanse på. Videre har skolen hatt vurdering for læring som sitt utviklingsarbeid det siste året (kategori 7), så dette er noe jeg vet at alle har jobbet med og vært veldig fornøyd med. Funnene viser ikke hvordan de differensierer sin undervisning ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger (kategori 6), eller om de bruker forskjellige læringsarenaer (læringsarenaer i kategori 5) eller om de har en bevisst bruk av arbeidsplaner (kategori 2). Dette kunne det vært interessant å se videre på i en ny oppgave.

Fordelen med brevmetoden jeg har valgt, er at alle tekstene var ferdig transkribert. Dette har hjulpet meg ved at jeg ved siden av full jobb, har hatt mulighet til å gjennomføre denne studien. Jeg har allikevel sett i drøftingsprosessen at det hadde vært fint om jeg hadde hatt anledning til stille de noen ytterligere spørsmål i etterkant om for eksempel hvilke kompetanser de mener de er gode på og hvilke de hadde ønsket en kompetanseheving på, nettopp for å kunne tilpasse og differensiere opplæringen enda bedre, for kanskje igjen å minske behovet for spesialundervisningen på sikt (jfr. St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Det å dele erfaringer med hverandre og synliggjøre de ulikekompetansene, er trolig noe det er satt av for lite tid til i dag på vår skole. De gangene det er satt av tid til refleksjon og erfaringsdeling felles på skolen, ser jeg at dette er noe lærerne opplever som nyttig, og som de tar med seg videre i det praktiske arbeid. I lønnsoppgjøret denne våren har utdanningsforbundet akseptert en avtale med KS om at lærerne skal være tilsted på jobben i 7, 5 time, og mange av timene som bindes opp skal nettopp gå til for- og etterarbeid, faglig ajourføring og samarbeid. Nå er det opp til lærerne å avgjøre om dette med tid sammen på arbeidsplassen kan være med på å gjøre opplæringen enda bedre. Om denne endringen ville gjøre en forskjell i arbeidet med en bedre skole med fokus på tilpasset opplæring, hadde vært interessant å sett på i en eventuelt ny oppgave senere.

Målet må være å bli en enda bedre skole med fokus på en differensiert og tilpasset opplæring og at behovet for spesialundervisning ble mindre og at de flest fikk sin opplæring i en inkluderende fellesskole.

Kildehenvisninger

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

Arfwedson, G. 1984. *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Nordli.

Backmann, K. og Haug, P. 2006. *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda: Egset Trykk.

Berg, G. D. 2012. Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. I Haug, P. (red). *Kvalitet i opplæringa*. Otta: Det Norske Samlaget.

Berg, G. 2003. *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.AB.

Bjørnsrud, H. 2014. *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. 2011. *The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980*. I *The Curriculum Journal* Vol.22, No. 4, December 2011, 549-566.

Bjørnsrud, H. 2009. *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bjørnsrud, H. 2005. *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Dale, E. L 2008. *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dale, E. L og Wærness, J. I 2007. Læringsplakatens prinsipper for opplæring i Møller, J. og Sundli, L. (red). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høgskoleforlaget.

Dale, E. L., Wærness, J. I. og Lindvig, Y. 2005. *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.

Dale, E. L og Wærness, J. I. 2003. *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag as.

Dysthe, O. 1996. Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. I Dysthe, O. (red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., Sand, S. Rapport 7 2011: *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem samarbeid for tilpasset opplæring?* Høgskolen i Hedmark.

Ertsås, T. I. 2011: *Kontaktlærerarbeid i videregående skole. En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap.* (Doktoravhandling). NTNU i Trondheim.

Grøgaard, J. B., Haltevik, I., Markussen, E. 2004. *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak.* Oslo: NIFU STEP, rapport 9/2004.

Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.

Halland, G. 2009. *Kontaktlærer og klasseledelse, perspektiver, erfaringer og ideer.* Nøtterøy: Ped-media AS.

Halland, G. 2005. *Læreren som leder.* Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. 2008. *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: J.W. Cappelens Akademiske Forlag.

Haug, P. 2012. Kvalitet i opplæringa. I Haug, P. *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert.* Otta: Det Norske Samlaget.

Haug, P. og Backmann, K. 2007. Mangfold, individ og fellesskap. I Møller, J og Sundli, L (red). *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt.* Oslo: Høgskoleforlaget.

Hausstätter, R. S. 2012. Grensegangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Hausstätter, R. S (red). *Inkluderende spesialundervisning.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hedegaard Hansen, J. 2009. *Narrativ dokumentasjon. En metode til utvikling af pædagogisk arbejde.* København: akademisk Forlag.

Holmberg, J. og Nilsen S. 2010. Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og speilundervisning. i *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand S: Høgskoleforlaget.

Jarvis, P. 2002. *Praktiker-forskeren- utvikling af teori fra praksis.* København: Alinea.

Jenssen, E. S og Lillejord, S. 2010. *Hvorfor er tilpasset opplæring så vanskelig i tidsskriftet Bedre skole nr. 2/2010.*

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. 2009. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Veiden, P. 2006. *Å forstå forskning.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Klafki, W. 2001: *Dannelsesteori og didaktikk- nye studier*. Århus: KLIM.

Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

NESH-Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, Forskningsetiske komiteer.

Nilsen, S. 2010. Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J og Nilsen, S (red). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, S. 2008. *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring* i Befring, E og Tangen, R. 2008. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Nilsen, V. 2012. *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2009 18: *Rett til læring*.

NOU 16:2003. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Maxwell, J. A.2005. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. USA: Sage Publications.

Olsen, M. H. og Skogen K. 2014. *Kontaktlæreren*. Oslo. Universitetsforlaget.

Postholm, M. A.2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. 2010. *Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken i samspill mellom praksis, teori og forskning*. I Buli-Holmberg J. og Nilsen, S. *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. 2005. *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, K-A. 2004. *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Mediehuset GAN.

Stette, Ø. (red.). 2006. *opplæringslova og forskrifter- Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

St.meld.nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

St.meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.*

St.meld.nr.11 (2008-2009). *Læreren, Rollen og utdanningen.*

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

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

St.meld. nr 30 (2003-3004). *Kultur for læring.*

Tjora, A. 2010. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.* Flekkefjord: Seek.

Linker:

Link 1: <http://www.forskning.no/artikler/2013/januar/346239>

Link 2: Veilederen til spesialundervisning:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Link 3: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map006>

Link 4: Prinsipper for opplæringen:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Link 5: Informasjonsskriv til foresatte opp regelverket i grunnskolen:

<http://www.udir.no/Regelverk/Informasjon-til-foreldre/Informasjon-om-regelverk-til-foreldre/Innholdet-i-opplaringen/>

Link 6: Veiledningsmateriell til *Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017*

<http://www.udir.no/PageFiles/79327/TILSYNSVEILEDER%20BOKMAL.pdf?epslanguage=no>

VEDLEGG:

1. NSD godkjenning
2. Forespørsel om å delta
3. Spørsmålene til brevskrivingen
4. kategorisering av dataene

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

Halvor Bjørnsrud
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 05.03.2013

Vår ref:33414 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33414	<i>Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Halvor Bjørnsrud</i>
Student	<i>Anita Havstein Gabrielli</i>

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

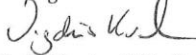
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anita Havstein Gabrielli, Barkåkerveien 23, 3157 BARKÅKER

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33414

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal i henhold til informasjonsskrivet avsluttes 01.02.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

UTSATT PROSJEKTSLUTT

Personvernombudet bekrefter at prosjektslutt er utsatt til 15.6.2014. Vi vil rette en ny henvendelse om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen

Anne-Mette Somby
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 24 10

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: Anne-Mette Somby@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

VEDLEGG 2:

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kontaktlærers oppgaver i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg er interessert i å finne ut hvilke oppgaver kontaktlærer har i forhold til tilpasset opplæring, spesialundervisning og hvordan dette påvirker undervisningen i klasserommet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg at kontaktlærerne skriver brev til meg, hvor de svarer på ulike spørsmål knyttet opp mot deres oppgaver. Spørsmålene vil dreie seg om hva den enkelte mener er sine oppgaver i forhold til tilpasset opplæring, spesialundervisningen, og hvordan undervisningen differensieres. Det er satt av tid i utviklingstiden den 7.mai, til gjennomføring av undersøkelsen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 15.06.14

Dersom du vil være med på undersøkelsen, og skrive brev til meg, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir det til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 976 99818, eller sende en e-post til angab68@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Halvor Bjørnsrud ved fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap på telefonnummer 33 03 14 35.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og oppgaven er godkjent der.

Med vennlig hilsen
Anita H Gabrielli
Barkåkerveien 23
3157 Barkåker

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

VEDLEGG 3:

Spørsmål til brevskrivningen

I først deler er det tre spørsmål knyttet opp mot din utdanning og din jobb som lærer og kontaktlærer.

I del to kommer spørsmålene som jeg ønsker å belyse i min masteroppgave knyttet opp mot dine oppgaver som kontaktlærer i forhold til tilpasset opplæring, differensiering og spesialundervisning.

Del 1:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du vært kontaktlærer?

Hvilken utdanning har du?

Del 2:

1. Hvordan vil du definere tilpasset opplæring og spesialundervisning.
2. Hva mener du er kontaktlærers oppgaver i forhold til alle elevers opplæring?
3. Hvordan differensierer du din undervisning slik at alle får en tilpasset opplæring?
4. Hvordan deltar du i lærerarbeidet innenfor spesialundervisningen i din klasse?

Fint om du skriver på data, slik at det ikke blir misforståelser i hva som er skrevet

VEDLEGG 4

Spørsmål	Informant	1	2	3	4	5	6
1. Antall år som lærer		16 år	12 år	16-17 år	9 år	16 år	Siden 1998 (med to års barselperm) 15 år
2. År som kontaktlærer		16 år	12 år	15-16 år	3 år	13 år	Alltid
3. utdannelse		Adjunkt med opprykk (5år)	Adjunkt med opprykk (5 år)	Adjunkt (4 år)	Adjunkt (4 år) med hist. som fordypning.	Adjunkt	Adjunkt med opprykk

	Definere de to begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning?	Hva mener du er kontaktlærers oppgaver i forhold til alle elevers læring?
1	<p><u>TPO</u>: Opplæring som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Differensiering er et viktig begrep: Ingen er like, elevene skal behandles ulikt, være seg arbeidsmetoder eller organisering, krav eller forventninger.</p> <p><u>Spes</u>: Form for tilpasset opplæring. Elever som har særskilte behov, kan få spesialundervisning. Opplæringsloven sier at elever som ikke har <u>tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisningen</u>, har krav på spesialundervisning. Her er det retningslinjer for rapportering, utover den ordinære elevmassen.</p>	<p>Kontaktlærer skal <u>differensiere undervisningen</u>, slik at alle elever opplever <u>mestring</u>. Undervisningen skal tilpasses i den grad det er mulig. Dette gjelder også hjemmearbeid. Kontaktlærer skal <u>ikke forvente likt av elevene</u>, men være dyktig på klare mål og fremovermeldinger, slik at eleven/hjemmet vet hva som forventes av dem. Kontaktlæreren skal være lydhør ovenfor elevene, samt hjemmet, som igjen fordrer et <u>godt hjem/skolesamarbeid</u>.</p>
2	<p><u>TPO</u>: Den opplæringen hver enkelt elev får hver dag. Opplæringen skal hjelpe hver enkelt elev med å nå kompetansemålene. TPO er undervisning som skjer innenfor de rammene som er satt av til ordinær undervisning.</p> <p><u>Spes</u>: Undervisning som gir elever som er <u>vurdert av sakkyndige instanser til å ha krav på spesialundervisning</u> i henhold til §6.1 i opplæringsloven.</p>	<p>Kontaktlærer har <u>hovedansvaret</u> for at <u>alle elever til enhver tid får en så optimal opplæringen</u> som overhode mulig innenfor de gitte rammene. Kontaktlærere har ansvaret for å <u>samarbeide med sakkyndige instanser og foresatte</u>, samt sørge for å <u>koordinere arbeidet med enkeltelever</u>, der hvor det er andre lærere og assistenter som er involvert i opplæringen. Kontaktlæreren er elevens <u>«forsvarsadvokat»</u>.</p>
3	<p><u>TPO</u>: Synes det er opplæring i forhold til elevens faglige ståsted innenfor klassens rammer (dvs 1 lærer med 25-30 elever). TPO kan gå på mengdedifferensiering, men også på nivådelte oppgaver.</p> <p><u>Spes</u>: Det er når læringsbehovet (nivået) faller utenfor der hvor hovedparten av elevmassen befinner seg. <u>Spesialundervisning er for barn som trenger tettere oppfølging enn den en kan få innenfor klassens normalramme</u>. Spesunderv. Kan være spesielt tilpasset helt spesielle behov (multifunksjonshemmede) som trening, oppøving av fysiske funksjoner osv.</p>	<p>Kontaktlærer skal så godt det lar seg gjøre <u>tilpasse undervisningen og oppgaver så nært opp til elevenes faglige ståsted</u>. Gi elevene veiledning der de er faglig, gi de <u>utfordringer de kan mestre</u>. Samtidig er det også viktig i forhold til trivsel og læring at man har <u>felles opplevelser</u>.</p>

4	<p>TPO: Slik jeg forstår tilpasset opplæring er det slik undervisning som hver enkelt elev skal få/har krav på å få. Undervisning som er tilpasset hver enkelt elev, der de er i sin læringskurve ut fra elevers evner/forutsetninger. Alle er forskjellige og unike.</p> <p>Spes: Med begrepet spesialundervisning – tenker jeg at det begrepet er litt gammeldags. <u>Spesialundervisning skal gis elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning.</u> Gi til elever med vansker, enten det var adferdsvansker eller lærevansker. En mer <u>omfattende form for tilpasset opplæring</u> har vel vært det man har tenkt om denne formen.</p> <p>Men jeg mener at man ikke trenger å tenke på den måten, for kan egentlig bruke tilpasset opplæring for alle??</p>	<p>-Å sørge for at alle har <u>mulighet til å lære trygghet</u> på skole/ i klasserom/ pauser- viktig for at an skal kunne lære- pleier å tenke at jeg er i et «service yrke» slik at jeg best mulig kan <u>samarbeide</u> med alle jeg skal samarbeide med.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>kjenne eleven/kjenne til hvordan eleven har det</u> – også hjem og fritid - <u>skole/hjemsamarbeid</u>- møter med foreldre for å høre om den enkelte eleven og veien videre - <u>assistentsamarbeid</u>- viktig å snakke sammen for best mulig samarbeid om elevene møte elever på deres arenaer/ kanskje også utenfor skolen, for å se hva de gjør på fritida - <u>lærersamarbeid</u> – i forhold til planer/utfordringer i hverdagen -<u>skoleledelsen</u>- i forhold til veien videre/prosjekter
5	<p>TPO: Undervisning som er tilpasset elevens nivå og forutsetninger. Tilpasset opplæring er undervisning som er tilpasset elevenes nivå og forutsetninger. En undervisning som gis innenfor de «ordinære rammene».</p> <p>Spes: Det definerer jeg som <u>undervisning for elever med særskilte behov. Spesialundervisning er mer omfattende en tilpasset opplæring.</u></p>	<p>Kontaktlærers oppgave er å <u>gi alle elever tilpasset opplæring</u> innen for de gitte rammer. Kontaktlærer må <u>samarbeide med timelærer/assistenter og andre som er involverte i klassen.</u> Videre er det kontaktlærers oppgave å holde <u>kontakt med foresatte og evt andre instanser som PPT, barnevern osv.</u></p>
6	<p>TPO: Elevene får utfordringer tilpasset sine forutsetninger, at de får undervisning, oppgaver og mål ut fra det de kan mestre/mål de kan nå. Undervisningen foregår innenfor normale rammer. Elevenes forutsetninger ligger til grunn.</p> <p>Spes: Elever som, av <u>ulike grunner, ikke kan nå de målene som står i læreplanene</u>, får undervisning som er tilrettelagt deres forutsetninger. Her er det snakk om undervisning utenfor de «vanlige» rammene – gjerne av noen som har spesiell kompetanse på det.</p>	<p><u>Legge til rette for mestring og mestringsfølelse.</u> Se utvikling, <u>motivere</u> for at de skal nå så langt de kan. Gi dem troen på seg selv og at de kan. <u>Prøve å møte elevene der han/hun er</u> (noe som er vanskelig).</p>

	Hvordan tilrettelegger du din undervisning i forhold til tilpasset opplæring?	1 Hvordan deltar du i lærerarbeidet innenfor spesialundervisningen i din klasse?
1	<u>Differensierer lekser, tilpassede løsninger ved avskrift, ulike forventninger i forhold til skolearbeid, ulike bøker i norsk og matematikk, varierte arbeidsformer og organisering, nivådelte grupper i basisfagene, hyppig kontakt med hjemmene.</u>	<u>Møter med PPT, foresatte, diskusjonsmøter på trinnet, tilpassede lærebøker, tilpassede lekser, bruker ekstra ressursene på elevene, hyppig hjelp til dem, andre forventninger, tilpassede undervisningsformer.</u>
2	Benytter <u>observasjon i det daglige arbeidet, samt kartlegginger (SOL og nasjonale kartleggingsprøver), til å skaffe med en oversikt/informasjon om hver enkelt elev, faglig og sosialt.</u> Dette benytter jeg meg av i <u>møter og tilrettelegging for hvert enkelt barn i undervisningen.</u>	Akkurat nå har jeg ikke spesialundervisning i min klasse, men i de tilfellene jeg har hatt det, har min oppgave vært å <u>koordinere samarbeidsmøter, tatt del i IOP-arbeidet, samt følge opp målene i IOPen i ordinærundervisning.</u>
3	<u>Mengdedifferensiering, nivådeling (bøker, oppgaver), veiledet lesing, elevsamtaler, foreldresamarbeid/tilbakemeldinger.</u>	Har fast veiledning med <u>spesialpedagogen på trinnet en gang i uka i forhold til disse barna. Vi følger opp utredninger så godt vi kan ved å ha tettere oppfølging på enkeltbarn i fellesundervisning, følger opp behovet for helt egne tilpassede bøker, tilrettelegger ved behov i test/kartleggingssituasjoner, bruker styrkingstimer til å jobbe med barn i mindre grupper, informerer voksne som jobber med barn som hører til klassen, mens som i hovedtrekk har all sin undervisning utenfor klassens rammer når det er naturlig at de er med på klassens aktiviteter.</u>
4	<p><u>Variasjon i metode/undervisningsopplegg/studieteknikk (alle lærer jo forskjellig)</u> <u>Tilpasse for eleven</u> <u>Trygghet/relasjonsbygging</u> <u>Samarbeid mellom lærer /assistent/ elev, men og så elev/elev , mener at dette er svært viktig å kunne lære elevene. Samarbeid med foresatte – bli enige om hva som er viktig og for å høre om eleven fra den som kjenner dem best.</u> Tilpasset undervisning gjelder jo i alle fag/forhold – også det som omfatter relasjoner mellom elever. Derfor er det så viktig at jeg gir rom for trygghet for alle. Og viktig å <u>gi elever verktøy til å lære å være en god venn.</u> <u>Lager egne tilpassede leselekser/mattelekser</u> Elevene mest mulig inne i klasserom, men noen ganger må man jobbe ute, gruppevis/enkeltvis. Sørge for <u>flest mulig oppgaver hvor alle kan delta, med sitt ståsted.</u> <u>Leselekser med bestilling. Slik at eleven vet hva som skal læres/hva som kreves</u> Vise tydelige mål på hva man skal lære</p>	<p><u>Variasjon i metode/undervisningsopplegg/studieteknikk (alle lærer jo forskjellig)</u> Tilpasse for eleven Trygghet/relasjonsbygging <u>Samarbeid mellom lærer /assistent/ elev, men og så elev/elev , mener at dette er svært viktig å kunne lære elevene. Samarbeid med foresatte – bli enige om hva som er viktig og for å høre om eleven fra den som kjenner dem best.</u> Tilpasset undervisning gjelder jo i alle fag/forhold – også det som omfatter <u>relasjoner mellom elever.</u> Derfor er det så viktig at jeg gir rom for trygghet for alle. Og viktig å gi elever verktøy til å lære å være en god venn. <u>Lager egne tilpassede leselekser/mattelekser</u> Elevene mest mulig inne i klasserom, men noen ganger må man jobbe ute, gruppevis/enkeltvis. Sørge for <u>flest mulig oppgaver hvor alle kan delta, med sitt ståsted.</u> <u>Leselekser med bestilling. Slik at eleven vet hva som skal læres/hva som kreves</u> Vise tydelige mål på hva man skal lære</p>

5	<p>Jeg bruker den informasjon jeg fått/får (gjennom <u>ulike kartleggingsprøver, sol, elevsamtaler osv</u>) til å legge opp undervisning/oppgaver mest mulig tilpasset hver enkelt elev. Jeg deler klassen inn i <u>ulike grupper</u> alt etter hva vi jobber med. Noen ganger er gruppene delt etter <u>faglig nivå</u>, andre ganger er det andre kriterier som ligger til grunn. Enkelte elever får <u>andre lærebøker enn klassen</u>. Det kan være fra ett trinn over eller fra ett lavere trinn, En del elever får <u>tilpassede lekser</u>.</p>	<p>Jeg deltar i skriving av IOP og halvårsrapporter. Jeg har <u>daglig samtaler med læreren som har spesialundervisningen</u>. Der diskuterer vi hva som <u>blir gjort i grupper og hva jeg skal følge opp i timene mine</u>. Vi diskuterer også hver uke <u>hvilke lekser som skal gjøres</u>. Vi samtaler også om hva eventuelle assistenter skal ha fokus på. Dette er viktig fordi det til syvende og sist er <u>jeg som kontaktlærer som har hovedansvaret for elevenes undervisning</u>. Videre er det viktig for meg som kontaktlærer at jeg har en <u>viss oversikt over hva som gjøres i spesialundervisningen med elever slik at når eleven(e) kommer inn i klassen så kan jeg følge det opp</u>. Det er absolutt til elevens beste at <u>kontaktlærer og spesialpedagoger har et godt samarbeid</u>.</p>
6	<p>Føler ikke jeg gjør nok..... Men gjør avtaler med enkelt elever om <u>hvilke oppgaver /hva som skal gjøres</u>. <u>Nivådelte leselekser</u> i perioder. Lar assistent ta med seg grupper elever ut hvis dette er mulig – i forhold til å lese/jobbe med fagtekster for svake elever. Prøver å ha meningsfylte ekstraoppgaver til elever som trenger det. Aktiv bruk av <u>læringsvenner</u>, at de som mestrer forklarer for de som ikke mestrer.</p>	<p>Spesialpedagog har hovedansvaret for gjennomføring av spesialundervisningen. <u>Spesped lærer skriver også IOP og halvårsrapporter</u>, men i forkant diskuterer vi hva som skal være mål + jeg <u>leser gjennom og fører på/kommenterer</u>. Her har jeg spesielt fokus på norskfaget, da det er dette jeg føler jeg har best kompetanse i. <u>Når det gjelder lekser, deler spespedlærer og jeg ansvaret</u>. <u>Jeg har ansvaret for å finne lekser i norsk - lekser som skal gjøre at målene i IOP nås + som fører til en viss grad kobles til temaer som resten av klassen jobber med</u>. <u>Spespedlærer finner og tilrettelegger lekser i matematikk og engelsk</u>.</p>

Informant	Hvilke oppgaver har en kontaktlærer?	Hvordan ivaretar kontaktlærer sammenhengen i opplæringen i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning?	Hvordan er kontaktlærers oppgaver i forhold til differensiering av undervisningen?
1	<p>Kontaktlærer skal differensiere undervisningen, slik at alle elever opplever mestring. Undervisningen skal tilpasses i den grad det er mulig. Dette gjelder også hjemmearbeid. Kontaktlærer skal ikke forvente likt av elevene, men være dyktig på klare mål og fremovermeldinger, slik at eleven/hjemmet vet hva som forventes av dem. Kontaktlæreren skal være lydhør ovenfor elevene, samt hjemmet, som igjen fordrer et godt hjem/skolesamarbeid.</p>	<p>Differensierer lekser, tilpassede løsninger ved avskrift, ulike forventninger i forhold til skolearbeid, ulike bøker i norsk og matematikk, varierte arbeidsformer og organisering, nivådelte grupper i basisfagene, hyppig kontakt med hjemmene.</p> <p>Møter med PPT, foresatte, diskusjonsmøter på trinnet, tilpassede lærebøker, tilpassede lekser, bruker ekstra ressursene på elevene, hyppig hjelp til dem, andre forventninger, tilpassede undervisningsformer. Mangler begrunnelse.</p>	
2	<p>Kontaktlærer har hovedansvaret for at alle elever til enhver tid får en så optimal opplæringen som overhode mulig innenfor de gitte rammene. Kontaktlærere har ansvaret for å samarbeide med sakkyndige instanser og foresatte, samt sørge for å koordinere arbeidet med enkeltelever, der hvor det er andre lærere og assistenter som er involvert i opplæringen. Kontaktlæreren er elevens «forsvarsadvokat».</p>	<p>Benytter observasjon i det daglige arbeidet, samt kartlegginger (SOL og nasjonale kartleggingsprøver), til å skaffe med en oversikt/informasjon om hver enkelt elev, faglig og sosialt. Dette benytter jeg meg av i møter og tilrettelegging for hvert enkelt barn i undervisningen.</p> <p>Akkurat nå har jeg ikke spesialundervisning i min klasse, men i de tilfellene jeg har hatt det, har min oppgave vært å koordinere samarbeidsmøter, tatt del i IOP-arbeidet, samt følge opp målene i IOPen i ordinærundervisning. Mangler begrunnelse</p>	
3	<p>Kontaktlærer skal så godt det lar seg gjøre tilpasse undervisningen og oppgaver så nært opp til elevenes faglige ståsted. Gi elevene veiledning der de er faglig, gi de utfordringer de kan mestre. Samtidig er det også viktig i forhold til trivsel og læring at man har felles opplevelser.</p>	<p>Mengdedifferensiering, nivådeling (bøker, oppgaver), veiledet lesing, elevsamtaler, foreldresamarbeid/tilbakemeldinger.</p> <p>Har fast veiledning med spesialpedagogen på trinnet en gang i uka i forhold til disse barna. Vi følger opp utredninger så godt vi kan ved å ha tettere oppfølging på enkeltbarn i fellesundervisning, følger opp behovet for helt egne tilpassede bøker, tilrettelegger ved behov i test/kartleggingssituasjoner, bruker styrkingstimer til å jobbe med barn i mindre grupper, informerer voksne som jobber med barn som hører til klassen, mens som i hovedtrekk har all sin undervisning utenfor klassens rammer når det er naturlig at de er med på klassens aktiviteter. Mangler begrunnelse</p>	

4	<p>Å sørge for at alle har mulighet til å lære trygghet på skole/ i klasserom/ pauser- viktig for at an skal kunne lære- pleier å tenke at jeg er i et «service yrke» slik at jeg best mulig kan samarbeide med alle jeg skal samarbeide med kjenne eleven/kjenne til hvordan eleven har det – også hjem og fritid</p> <ul style="list-style-type: none"> - skole/hjem samarbeid- møter med foreldre for å høre om den enkelte eleven og veien videre - assistentsamarbeid- viktig å snakke sammen for best mulig samarbeid om elevene møte elever på deres arenaer/ kanskje også utenfor skolen, for å se hva de gjør på fritida - lærersamarbeid – i forhold til planer/utfordringer i hverdagen - skoleledelsen- i forhold til veien videre/prosjekter 	<p>Variasjon i metode/undervisningsopplegg/studieteknikk (alle lærer jo forskjellig)</p> <p>Tilpasse for eleven</p> <p>Trygghet/relasjonsbygging</p> <p>Samarbeid mellom lærer /assistent/ elev, men og så elev/elev, mener at dette er svært viktig å kunne lære elevene. Samarbeid med foresatte – bli enige om hva som er viktig og for å høre om eleven fra den som kjenner dem best.</p> <p>Tilpasset undervisning gjelder jo i alle fag/forhold – også det som omfatter relasjoner mellom elever. Derfor er det så viktig at jeg gir rom for trygghet for alle. Og viktig å gi elever verktøy til å lære å være en god venn.</p> <p>Lager egne tilpassede leselekser/mattelekser</p> <p>Elevene mest mulig inne i klasserom, men noen ganger må man jobbe ute, gruppevis/enkeltvis.</p> <p>Sørge for flest mulig oppgaver hvor alle kan delta, med sitt ståsted.</p> <p>Leselekser med bestilling. Slik at eleven vet hva som skal læres/hva som kreves</p> <p>Vise tydelige mål på hva man skal lære</p>
5	<p>Kontaktlærers oppgave er å gi alle elever tilpasset opplæring innen for de gitte rammer. Kontaktlærer må samarbeide med timelærer/assistenter og andre som er involverte i klassen. Videre er det kontaktlærers oppgave å holde kontakt med foresatte og evt andre instanser som PPT, barnevern osv.</p>	<p>Jeg bruker den informasjon jeg fått/får (gjennom ulike kartleggingsprøver, sol, elevsamtaler osv) til å legge opp undervisning/oppgaver mest mulig tilpasset hver enkelt elev. Jeg deler klassen inn i ulike grupper alt etter hva vi jobber med. Noen ganger er gruppene delt etter faglig nivå, andre ganger er det andre kriterier som ligger til grunn. Enkelte elever får andre lærebøker enn klassen. Det kan være fra ett trinn over eller fra ett lavere trinn, En del elever får tilpassede lekser.</p> <p>Jeg deltar i skriving av IOP og halvårsrapporter. Jeg har daglig samtaler med læreren som har spesialundervisningen. Der diskuterer vi hva som blir gjort i grupper og hva jeg skal følge opp i timene mine. Vi diskuterer også hver uke hvilke lekser som skal gjøres. Vi samtaler også om hva eventuelle assistenter skal ha fokus på. Dette er viktig fordi det til syvende og sist er jeg som kontaktlærer som har hovedansvaret for elevenes undervisning. Videre er det viktig for meg som kontaktlærer at jeg har en viss oversikt over hva som gjøres i spesialundervisningen med elever slik at når eleven(e) kommer inn i klassen så kan jeg følge det opp. Det er absolutt til elevens beste at kontaktlærer og spesialpedagoger har et godt samarbeid.</p>
6	<p>Legge til rette for mestring og mestringfølelse. Se utvikling, motivere for at de skal nå så langt de kan. Gi dem troen på seg selv og at de kan. Prøve å møte elevene der han/hun er (noe som er vanskelig).</p>	<p>Føler ikke jeg gjør nok..... Men gjør avtaler med enkeltelever om hvilke oppgaver /hva som skal gjøres. Nivådelte leselekser i perioder. Lar assistent ta med seg grupper elever ut hvis dette er ,mulig – i forhold til å lese/jobbe med fagtekster for svake elever. Prøver å ha meningsfylte ekstraoppgaver til elever som trenger det. Aktiv bruk av læringsvenner, at de som mestrer forklarer for de som ikke mestrer.</p> <p>Spesialpedagog har hovedansvaret for gjennomføring av spesialundervisningen. Spesped lærer skriver også IOP og halvårsrapporter, men i forkant diskuterer vi hva som skal være mål + jeg leser gjennom og fører på/kommenterer. Her har jeg spesielt fokus på norskfaget, da det er dette jeg føler jeg har best kompetanse i. Når de gjelder lekser, deler spespedlærer og jeg ansvaret. Jeg har ansvaret for å finne lekser i norsk - lekser som skal gjøre at målene i IOP nås + som fører til en viss grad kobles til temaer som resten av klassen jobber med. Spespedlærer finner og tilrettelegger lekser i matematikk og engelsk.</p>

