



BACHELOROPPGAVE

Tilpasset opplæring

Hvordan tre skoleledere forstår og arbeider med begrepet ved sine skoler.

Adapted education

How three headmasters understand and implement the term at their respective schools.

Mona Sveingard Andberg og Martine Eliassen Lindstad

PE369 (D)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Eirik S. Jenssen

Innleveringsdato: 10.05.19

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Tilpasset opplæring: Hvordan tre skoleledere forstår og arbeider med begrepet ved sine skoler.

Vi har foretatt et kvalitativt studie av forståelsen av begrepet «tilpasset opplæring», hvordan det arbeides med dette, og hvordan begrepet sees i lys av fagfornyelsen. Problemstillingen belyses gjennom intervju av tre skoleledere fra norske barneskoler. Dette valget tok vi fordi skoleledere har et særlig ansvar for endringsarbeidet i skolen. Hovedfunnene i oppgaven er at de tre skolelederne ser på tilpasset opplæring som en rett alle elever har, og som i all hovedsak skal løses innenfor fellesskapet i skolen. Vi opplevde at de tre skolelederne var positive til endringene i den nye fagplanen. Særlig var de opptatt av at dybdelæring og tverrfaglig arbeid kan bidra til å øke kvaliteten på den tilpassede opplæringen, gjennom blant annet variasjon av arbeidsmetoder og læremidler. Våre funn har vi drøftet og knyttet til relevant teori.

Innhold

Sammendrag.....	2
Innledning	5
Teoretisk forankring.....	7
Tilpasset opplæring.....	7
Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap.....	7
Den smale tilnærmingen: individperspektivet	7
Den brede tilnærmingen: systemperspektivet.....	8
Forholdet mellom individ- og systemperspektivet.....	8
De fire epokene	9
Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning	10
Fagfornyelsen.....	11
Fagfornyelsen om tilpasset opplæring	11
Dybdelæring og tverrfaglighet.....	12
Et kritisk blikk	14
Skoleleders rolle	14
Metode og gjennomføring.....	16
Samfunnsvitenskapelig metode	16
Valg av metode	16
Utvelgelse av informanter	17
Analyse av data	18
Reliabilitet og validitet.....	18
Forskningsetikk og personvern	19
Metodekritikk	19
Empiri.....	20
Forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» og noen eksempler på organisering.	20
Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning	21
Arbeid med fagfornyelsen	22
Et kritisk blikk	23
Drøfting	24
Forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» og eksempler på organisering	24
Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning	26
Arbeid med fagfornyelsen	26
Et kritisk blikk	27

Oppsummering og avslutning.....	29
Referanser.....	30
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	32
Vedlegg 2: Informasjonsbrev.....	33
Vedlegg 3: Svar fra NSD.....	36

Innledning

Tilpasset opplæring er blant de mest sentrale begrepene i dagens skole. I Opplæringslova (1998, § 1-3) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» I tillegg finner vi også forventninger i generell del i læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), om at opplæringen skal ta hensyn til både enkeltelever og mangfoldet i elevgruppa. Dette vil si at skolen er ansvarlig for å legge undervisningen til rette, slik at hver enkelt elev får undervisning som samsvarer med sine forutsetninger for læring.

I disse dager er den nye fagplanen «fagfornyelsen», som skal tre i kraft fra 2020, ute på høring. I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det i punkt 1.3 *Kontinuitet og fornyelse* at samfunnet er i endring. Det argumenteres for at

Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Dette fører til at altfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring.

Med ny teknologi, kunnskap og utfordringer er samfunnet i endring. Et mål er å gi barn og unge relevant undervisning for de utfordringene de vil møte senere i livet. Elevene skal trenes til å bli kritiske, reflekterende, kreative og utforskende. Derfor ønsker man nå å fornye læreplanverket, slik at de ulike delene av opplæringen kan sees i en større sammenheng. Dette skal blant annet løses ved mer fokus på dybdelæring og større grad av tverrfaglighet og sammenheng mellom fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Ifølge Ludvigsenutvalgets hovedutredning (NOU 2015:8, 2015, s. 91) er det skoleleders ansvar å tilrettelegge for at det utvikles kunnskap og den kompetansen som trengs for å imøtekomme kravene som stilles i forbindelse med nye læreplaner.

Vi ønsker å undersøke hvordan tre skoleledere forstår begrepet «tilpasset opplæring» og hvordan de arbeider med dette sett i lys av fagfornyelsen. Hva slags implikasjoner har dybdelæring og tverrfaglighet for arbeidet med tilpasset opplæring? Problemstillingen vår blir følgende:

«Hvordan forstår tre skoleledere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de med dette sett i lys av fagfornyelsen?»

Innledningsvis i denne oppgaven vil vi se på en definisjon av og ulike sider av tilpasset opplæring. Vi vil også si noe om de delene av fagfornyelsen som kan knyttes opp mot begrepet.

Vi har valgt den kvalitative metoden intervju. Forklaring, gjennomføring og refleksjoner omkring metoden finnes under overskriften «metode». Vi har intervjuet tre skoleledere om deres forståelse av begrepet og, dersom de hadde satt seg inn i det, hvordan de ser på tilpasset opplæring i lys av fagfornyelsen. Empiri og drøfting av dette kommer som andre del av oppgaven, før vi avslutter med en oppsummering helt til slutt.

Teoretisk forankring

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Hensikten er at alle skal oppleve et økt læringsutbytte, gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i gruppen.

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2018a) kan vi lese at tilpasset opplæring gjelder både for de elevene som mottar ordinær undervisning og for de elevene som mottar spesialundervisning. Spesialundervisning er en individuell rett som gis i de tilfellene der eleven har behov for ytterligere tilpasninger utover det ordinære tilbudet i klasserommet. I den ordinære opplæringen har ikke elevene rett på noen særskilt tilrettelegging.

Videre kan vi lese at om lærere tenker på tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange og gode muligheter til å treffe alle de individene de har foran seg i klasserommet. Dette kan være med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Tilpasset opplæring er enkelt forklart de tiltakene skolen og lærerne setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan være tiltak knyttet til hvordan opplæringen organiseres, metodikk, hvordan det arbeides med elevenes læringsmiljø, eller hvordan skolen følger opp arbeid med læreplaner og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap

Ifølge Jenssen og Roald (2014 s. 11-12) har myndighetene gitt skolene mye frihet til å arbeide med og organisere undervisningen. De sier at det også i mindre grad er lagt føringer på hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis, og at dette kan føre til store lokale forskjeller. Det er hensiktsmessig å se på tilpasset opplæring som et forhold mellom skolen som organisasjon, innholdet i opplæringen og elevenes forutsetninger.

Tilpasset opplæring kan tolkes på ulike måter, et eksempel på dette er individperspektivet og systemperspektivet. Disse perspektivene er en videreføring av hva Bachmann og Haug (2006) omtaler som smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Den smale tilnærmingen: individperspektivet

Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes behov og forutsetninger. En slik tilnærming vil ifølge Bachmann og Haug (2006) kjennetegnes ved tiltak som kan settes i verk direkte, og som kan dokumenteres og vurderes. I all hovedsak handler dette om å tilpasse opplæringen til enkeltelever gjennom for eksempel innhold, metode og arbeidsmengde.

Undervisning som er gjennomgående individualisert, vil fort kunne stå i motsetning til skolens ideologi om at alle elever skal få tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Den brede tilnærmingen: systemperspektivet

Systemperspektivet handler i større grad om hvordan skolens virksomhet fungerer i sin helhet. Her blir fokuset flyttet fra enkeltindividet over på elevmassen som helhet (Bachmann & Haug, 2006).

Gjennom systemperspektivet tar man utgangspunkt i fellesskapet og det kollektive i skolen. Ved å delta i fellesskapet utvikles elevenes læringsatferd. Elevene vil bli påvirket av hverandre, og det er derfor viktig at læreren har kjennskap til hvilke forhold som gjør seg gjeldende i egen undervisning. Dette er viktig for å kunne justere uheldige faktorer som påvirker læringsatferden i negativ retning. Sentrale forhold i denne sammenhengen kan være læringsmiljø, inkludering, relasjonen mellom elever og lærer, hvordan læreren er som klasseleder, foreldresamarbeid m.m.

(Utdanningsdirektoratet, 2019; Bachmann & Haug, 2006).

Forholdet mellom individ- og systemperspektivet

Individ- og systemperspektivet er ikke et uttrykk for to perspektiv som utelukker hverandre.

Elevforutsetninger er et av mange forhold det er viktig å vurdere i et systemperspektiv, det er derfor snakk om hva forståelsen for hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger (Nordahl & Haustätter, 2009, s. 44). Nordahl og Haustätter (2009 s. 44-45) har laget en tabell med noen viktige kjennetegn på de to perspektivene, hvor vi tydelig kan se hva som skiller dem fra hverandre. Individperspektivet tar bare høyde for enkeltelevnes utfordringer, og prøver å løse dette ved individuell tilpasning, uten å ta hensyn til inkludering og sosial deltakelse. Det gjøres et poeng ut av at de fleste lærere fortolker tilpasset opplæring innenfor individperspektivet. Tabellen er av betydning, derfor er den gjengitt her:

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring
<ul style="list-style-type: none"> • Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering • Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering • Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. • Fokus på indre motivasjon • Vektlegging av individet framfor fellesskapet. • Flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring smalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever • Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. • Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur • Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen • Fokus på både indre og ytre motivasjon. • Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen.

Figur 1: Forholdet mellom smalt og bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Nordahl & Haustätter, 2009, s. 44-45) hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf 17.04.19

De fire epokene

Jensen og Roald (2014) har gransket begrepets vei i den utdanningspolitiske akse siden det dukket opp som lovfestet prinsipp i 1975. De identifiserer fire ulike epoker begrepet har vært innom ut ifra hvilke ideologier og verdier som ligger til grunn i det politiske perspektivet.

Den første epoken kaller vi for *tilpasset opplæring som integrering (1975-1990)*. På denne tiden var ideologien om integrering viktig i samfunnsdebatten. I arbeidet med å integrere marginaliserte grupper i samfunnet, ble prinsippet om tilpasset opplæring trukket frem som et virkemiddel.

Den andre epoken: *tilpasset opplæring som inkludering (1990-1996)*, kjennetegnes ved at sosialt og faglig utbytte gjennom deltagelse og fellesskap stod sentralt. Det ble et poeng at den tilpassede opplæringen skulle bidra til å få mest mulig ut av landets talent.

Tredje epoke heter *tilpasset opplæring som individualisering (1997-2005)*. Av navnet på epoken, forstår vi at dette handlet om individualisering av tilpasset opplæring. Her ble fokuset på enkeltindividet større. I denne perioden ble tilpasset opplæring snevret inn til å hovedsakelig gjelde de grunnleggende ferdighetene.

Den fjerde, og siste, epoken som blir omtalt er *tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (2005->)*. Fokuset på enkeltindividet reduseres til fordel for fellesskapet. Målet er å heve kvaliteten i undervisningen, samtidig som man ser tilpasset opplæring, ordinær- og spesialundervisning i en større sammenheng. Dette kan føre til at flere elever vil få utbytte av den

ordinære undervisningen, og at behovet for spesialundervisning vil bli mindre. Her nevnes også tiltak som variert undervisning, tidlig innsats eller ekstra innsats i en begrenset periode (Jenssen og Roald, 2014, s. 77-78).

Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.25) sier at det i fra skolemyndighetenes side ligger forventninger om at den ordinære undervisningen skal tilpasses elever med moderate lære- og funksjonsvansker i større grad, slik at disse elevene ikke får behov for spesialundervisning. Ordinær undervisning vil si den undervisningen som blir lagt opp slik at mangfoldet av elever får et godt faglig utbytte.

Elever som ikke har godt nok utbytte av ordinær undervisning har krav på spesialundervisning. Dette innvilges til enkeltelever med bakgrunn av enkeltvedtak, som blir gitt som følge av en sakkyndig vurdering, utført av den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Når elever får enkeltvedtak utløser dette ofte ekstra ressurser, både i form av kompetanse og økonomiske bevilgninger.

Spesialundervisningen skal tilpasses den enkelte elevs individuelle forutsetninger for læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.27).

Når vi snakker om likeverdig opplæring, peker de på det som står i generell del i LK06:

Mange mennesker er funksjonshemmet i forhold til sine omgivelser. Oppfostringen må formidle kunnskaper om å fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet.

Det betyr at alle elever må få den hjelpen de trenger for å få ut sitt maksimale potensiale. Dette kan bidra til at deres forhold i opplæringen tilsvarer det samme som elever med normale læreforutsetninger får i ordinær undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 38-39).

Ser man på figur 1 (s. 7) kan man ifølge Nordahl og Haustätter (2009, s. 45) si at spesialundervisning går inn under den smale tilnærmingen. Det betyr ikke at det ikke går an å gjennomføre spesialundervisning innenfor den brede tilnærmingen, men at dette gjerne er undervisning som er tilpasset enkeltelever med individuelle utfordringer, og at det derfor blir preget av individualisering. Hvilken tilnærming som blir valgt i spesialundervisningen, avhenger av hvilken forståelse man har av vanskefenomenet. En *ubetinget vanskeforståelse* tar utgangspunkt i elevens biologiske, medisinske og patologiske utfordringer. Denne forståelse støtter seg til den smale tilnærmingen, og handler for det meste om å utføre undervisningen i alternative opplæringsmiljøer. Den *betingede forståelsen* tar også utgangspunkt i elevens biologiske og medisinske forutsetninger, men fokuserer på elevens mulighet til å få utbytte av den ordinære undervisningen ved hjelp av tilpasset opplæring, og støtter den brede og smale tilnærmingen kombinert med hverandre. Den politiske forståelsen av

vanskefenomenet er at elever er mer like enn ulike, og at målsetningen om inkludering skal være gjeldende. Den støtter for det meste opp under den brede tilnærmingen, men utelukker ikke den smale fullstendig. Målet er å øke kvaliteten på den tilpassede opplæringen innenfor den ordinære undervisningen, slik at dette skal bidra til å redusere og helst fjerne behovet for spesialundervisning. Dette kan blant annet gjøres ved å legge vekt på elevenes sterke sider og understreke det normale, fremfor å definere elevens vansker (Nordahl og Haustätter, 2009, s.46).

Fagfornyelsen

Den 3. september 2014 kom NOU 2014:7 «*Elevenes læring i fremtidens skole*» fra Ludvigsenutvalget, som en delutredning av hva som blir viktig for elevenes læring i fremtidens skole. Dette utvalget består av personer med bred erfaring og kunnskap, og blir ledet av professor Sten Ludvigsen. Utvalget ble nedsatt av Regjeringen Stoltenberg II den 21. juni 2013. Deres mandat var å «vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, 2014, s. 14).

Denne rapporten oppsummerer at et bredt kompetansebegrep i stor grad handler om å løse problemer og utfordringer i forskjellige sammenhenger, og utfordrer elevenes følelsesmessige, sosiale, praktiske og kognitive ferdigheter i dette arbeidet. De trekker frem at forskning viser at dybdelæring og tverrfaglig arbeid har større betydning for elevenes læring enn overflatelæring. I tillegg blir betydningen av elevenes sosiale og emosjonelle læring trukket tydelig frem, og at det er svært viktig at skolen arbeider systematisk med å utvikle gode læringsmiljø. Det poengteres også at mange av skolefagene har for stort omfang i innhold, noe som gjør det vanskeligere å gjennomføre dybdelæring.

Den 15. juni 2015 kom samme utvalg med hovedutredningen NOU 2015: 8 «*Fremtidens skole*». På bakgrunn av denne kom det 15. juni 2015 en uttalelse fra kunnskapsdepartementet hvor det blant annet ble sagt at elevene må få mer trening i metakognisjon, at de bør lære mer i fagene, samt videreutvikle kommunikasjon- og samarbeidsevner. Målet er at elevene skal forberedes til en fremtid som vi akkurat nå nødvendigvis ikke vet så mye om. Man ønsker å øke fokuset på tverrfaglighet og dybdelæring, slik at vi enklere kan hjelpe elevene med å se sammenhenger både innad i, og på tvers av ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Fagfornyelsen om tilpasset opplæring

«Generell del av læreplanen», som vi kjenner den i Kunnskapsløftet (LK06), blir erstattet av «overordnet del» i fagfornyelsen. Om tilpasset opplæring står det her at dette omfatter alle elever, og at dette er noe skolen skal gjøre «for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Opplæringen skal tilpasses gjennom variert bruk av

læremidler, metodikk og pedagogikk. I overordnet del beskrives det også at i de tilfeller der elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, har de krav på spesialundervisning og at læreren kan få god støtte fra andre samarbeidsinstanser, som den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk til å avdekke behov og til å bistå med den hjelpen som trengs.

Under «overordnet del» i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018b) står det at vi må sette av tid til å gå i dybden av fagene. Skolen må også ta hensyn til at det ofte kan være store individuelle forskjeller blant elevene i forhold til progresjon og læringstempo. Elever er ofte mer motivert og utholdende dersom de opplever mestring. Det trekkes frem at læringsprosessen er vel så viktig, om ikke mer, enn selve resultatet, og at det er skolens oppgave å oppmuntre elevene til å prøve seg frem i ulike situasjoner, selv om de ikke vet om de vil lykkes.

Dybdelæring og tverrfaglighet

For å forstå hva dybdelæring er, må vi først innom noen begrepsavklaringer. Ludvigsen-utvalget beskriver læring som en «aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon» (NOU 2014:7, 2014, s. 32).

Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7, 2014, s. 32-35) viser til forskning rundt sentrale forutsetninger for god læring, noe som naturlig nok blir en vesentlig faktor i arbeidet med nye læreplaner. Det trekkes også frem noen forutsetninger som har betydning for elevenes læring. Det fremmer elevenes læring at de får anledning til å delta aktivt i, og forstår sin egen læringsprosess. For å kunne utvikle sin kompetanse innenfor et fagområde, må elevene forstå begrep og fakta som er knyttet til emnet, slik at de kan bruke det til å svare på ulike problemstillinger forbundet med dette. Dessuten kan innsikt i egen læringsprosess og at de vet hva de skal lære hjelpe elevene til å utvikle bedre utholdenhet og bidra til økt motivasjon. Når elever får kommunisere og samarbeide med andre lærer de å forholde seg til andre mennesker, og deres tanker og holdninger. I tillegg må utfordringene være i den vanskelighetsgrad at elevene kan klare dem, samtidig som at de strekker seg litt lenger hver gang. Lærerens forventning om at eleven skal mestre oppgaven er også av betydning. Særlig er Vygotsky kjent for å anerkjenne denne læringsformen. Hans teori var at elever kan hjelpe hverandre til å nå sin proksimale utviklingszone ved samhandling og språk (Imsen, 2014, s. 192).

Videre poengteres det at det er viktig at elevene får hjelp til å forstå sammenhenger og utvikle dybdeforståelse ved å arbeide grundig med begreper knyttet til et emne. Undervisningen bør også utvides til å dekke flere fagområder samtidig. På denne måten kan de klare å sette det de lærer inn i en større sammenheng, og videre overføre det til situasjoner og problemstillinger som er aktuelle i

dagens samfunn. Det understrekes imidlertid at ikke alle elevene lærer kan overføres til alle situasjoner, og at noen elever kan synes det er vanskelig å se lærestoffet i større sammenhenger, men at det ofte kan oppleves mer meningsfullt at læringsarbeidet kobles opp imot reelle situasjoner. Det viser seg også at elevene lærer i dybden ved å knytte den nye informasjonen opp imot kunnskap de har fra før. I undervisningen må læreren her ta noen hensyn i forhold til de ulike forskjellene innad i elevgruppa. Dette kan ofte knyttes opp imot elevenes personlige faktorer, som for eksempel hvilke læringsstrategier de bruker eller lærelyst og motivasjon. Elevenes sosiokulturelle bakgrunn må læreren også ta hensyn til, dette kan være foreldrenes utdanning og sosioøkonomiske bakgrunn. Det er også av betydning at læreren reflekterer over hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon, følelser og relasjoner. Et godt læringsmiljø danner grunnlaget for at elevene har det bra og trives i skolen. I tillegg nevnes det at ikke nødvendigvis alle disse forutsetningene må være til stede for å oppnå læring, men at disse sammen danner et godt grunnlag (NOU 2014:7, 2014, s. 32-35).

I følge Imsen (2016, s.361) er det å avgjøre hva slags innhold undervisningen i skolen skal ha en kjent utfordring. Her er forholdet mellom dybde og bredde sentralt. Breddelæring handler om å dekke over så mange emner i et fag som mulig, ut ifra teorien om at alle emnene betyr like mye. Dybdelæring vil derimot si at man ut ifra noen utvalgsprinsipper velger noen emner man har større fokus på, og går dypere inn i.

Imsen (2016, s.362) viser til en evaluering av kunnskapsløftet (Rønning, 2013), hvor det kom frem at undervisningsformen stort sett var undervisning i hel klasse, og at det i liten grad ble gått i dybden av lærestoffet, sett på ulike sammenhenger, eller snakket om hvorvidt det aktuelle emnet var viktig. Videre argumenterer hun for at dybdelæring stadig blir trukket frem som et svært betydningsfullt element for fremtidens skole. Begrepsforståelse og det å se sammenhenger innenfor et, eller gjerne flere, fagområder blir viktig:

Hvis vi vil ha elever som kan blomstre i turbulente, komplekse tider, som kan reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden, må vi reformulere læringsbegrepet: Hva er viktig å lære, hvordan oppmuntre til læring, og hvordan måler vi fremgang? Dette innebærer å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s. 37).

Det er nettopp dette som bør være grunnsteinene i fremtidens undervisning: *dybdelæring*.

Oppsummert i rapporten sier Ludvigsenutvalget at dybdelæring skjer når elevene gradvis videreutvikler sin forståelse av sammenhenger og begreper i et eller gjerne flere fagområder, og at

de bruker sin kunnskap til å løse problemstillinger og reflektere over egen læring (NOU 2014:7, 2014, s. 35).

Et kritisk blikk

Ifølge Haug (2016, s. 68) har Ludvigsenutvalget drøftet få elevperspektiv på det fremtidsskolen skal inneholde. I denne rapporten blir elevenes forutsetninger og interesser vurdert i mindre grad. Det er heller ikke trukket frem hva man skal gjøre for elever som strever i skolen, dermed blir utfordringene knyttet til forholdet mellom elevmangfold og innhold mindre synlig. Dette er utfordringer læreren må løse i klasserommet. Haug (2016, s. 68) trekker frem Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) som sier at behovet for spesialundervisning blir mindre dersom vi øker kvaliteten på den ordinære opplæringen.

Haug trekker frem Ludvigsenutvalgets forslag om å øke fleksibiliteten i fag- og timefordeling. Han anerkjenner at dette kan gjøre læringsarbeidet enklere på tvers av fag, men at en slik fleksibilitet kan misbrukes dersom det ikke utvikles gode rutiner for hvordan denne fleksibiliteten skal brukes.

Skoleleders rolle

«Ledelse er å påvirke andre til å handle slik at institusjonen når målene for sin kjerneaktivitet»

-Viviane Robinson

I opplæringslova (1998, §9-1) står det om skoleleders rolle at det er skolelederen ved de ulike skolene som har ansvar for den daglige virksomheten i, og videreutvikling av, skolen. Vi har derfor i vår oppgave valgt å undersøke skolelederes forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og videre hvordan de ser begrepet i lys av den nye fagplanen som trer i kraft fra 2020. Dette var et valg vi tok for å få frem hvordan de ulike skolene velger å jobbe med dette temaet, fremfor den enkelte lærers personlige synspunkter. Utdanningsdirektoratet sier følgende om skoleleders ansvar:

Skoleleiaren har ansvar for at opplæringa ved skolen blir organisert, planlagd, gjennomført og vurdert i tråd med læreplanverket. Det betyr at skoleleiaren må iverksetje, tilretteleggje for og følgje opp læreplanarbeidet ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I Johannessen og Olsen (2008) kan vi lese at skolelederen må fungere som en endringsleder. Det er skoleleders ansvar å imøtekomme de kravene som stilles til skolesystemet når nye reformer skal tre i kraft.

«Skolelederen har nok styringsrett til å føre de ansatte ned til elva, men styringsretten gir ham ingen muligheter til å tvinge noen til å drikke» (Johannessen & Olsen, 2008, s. 15). Denne metaforen er et bilde på skolelederens rolle i endringsarbeidet. Skolelederen må forstå hvordan skolen fungerer som

organisasjon og hvordan endringer skjer i et globalisert kunnskapssamfunn. Men en leder kan ikke oppnå ønskede resultater uten støtte av teamene han har under seg. I en endringsprosess må derfor skolelederen fremme teamprestasjonene slik at endringene kan iverksettes.

Jenssen og Roald (2014, s. 93) refererer til *Fullan (2010)* som gjennom sin forskning konkluderer med at løpende arbeid med skoleledernes og lærernes evne til å samarbeide er viktig for at skoler skal lykkes som gode kunnskapsorganisasjoner. De skriver at «utvikling av viktige sider ved en skoles læringsarbeid, som tilpasset opplæring, må sees på som en meningsskapning basert på skoleledernes og lærernes kollektive evne til å analysere og videreutvikle undervisningen» (Jenssen & Roald, 2014, s. 93).

I prinsipper for opplæringen i LK06 er det står det at

Skolen og lærebedriften skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

I praksis betyr dette at skoleleder har ansvar for å legge til rette for at lærerne kan møtes for å diskutere og reflektere over pedagogiske spørsmål i arbeidstiden. Samtidig har også lærerne et ansvar om å stille på slike møter, og dele sine tanker og reflektere over andres meninger. Lillejord, Manger og Jordahl (2010, s. 229) mener at «kollegasamarbeid er selve ryggraden i alt profesjonelt arbeid som utføres i skolen».

Metode og gjennomføring

Samfunnsvitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler i hovedsak om hvordan man kan finne informasjon om den sosiale virkeligheten, hva man skal gjøre for å analysere denne dataen, og den sier noe om hva den forteller oss om prosesser og forhold i samfunnet. I all hovedsak dreier det seg om å samle inn data, som man i etterkant analyserer og tolker. Viktige kjennetegn ved metode (empirisk forskning) er at man går systematisk til verks, er grundig og åpen om resultatene. Blant annet betyr dette at man kan bruke metodelære for å undersøke i hvilken grad våre antakelser stemmer over ens med den virkelige verden eller ikke. Det må stilles strenge krav for når man kan trekke konklusjoner, og derfor må resultatene av enhver datainnsamling nødvendigvis undersøkes med et kritisk blikk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29-30).

Valg av metode

I læren om samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom kvantitative og kvalitative metoder. Resultatene i de kvantitative undersøkelsene kan ofte oppsummeres med tall og statistikk, mens det i kvalitative undersøkelser hovedsakelig handler om det store mangfoldet av tanker og ord fra ulike personer som har relevans i forhold til de dataene vi ønsker. Dersom man er ute etter å finne kvalitet eller spesielle kjennetegn ved de ukjente dataene. Denne metoden er mest bruk når man ikke kjenner fenomenene man undersøker veldig godt fra før, eller når man ønsker å forstå et fenomen mer grundig (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 32).

Siden vår problemstilling omfatter skolelederes forståelse av begrepet, og hvordan de arbeider med den nye fagplanen, passer en kvalitativ forskningsmetode for oss. Metoden intervju vil gi oss innblikk i skoleledernes tanker og erfaringer knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Samtidig vil det også gi rom for refleksjon rundt emnet.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s.135) henviser til Kvale og Brinkmann (2009), som karakteriserer intervjuet som en samtale mellom intervjuer og deltaker, som har et formål og en struktur. Selv om intervjueren stiller spørsmålene og deltakeren svarer, er ofte intervjuet mer karakterisert som en dialog, fremfor bare spørsmål og svarseanser.

Vi valgte å bruke et semistrukturert intervju, som tar utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg 1), hvor intervjueren kan bevege seg fritt innenfor guiden under intervjuet, i forhold til for eksempel rekkefølge eller spørsmål. Slike intervjuer gir gjerne en bedre balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.137-139).

Da vi arbeidet med intervjuguiden vår kom vi over en tidligere skrevet bacheloroppgave om begrepet «tilpasset opplæring», skrevet av Strandos og Vikdal i 2013. Her fant vi mange gode spørsmål som passet til vår oppgave. Vi valgte å bruke deres intervjuguide som utgangspunkt for vår egen, med noen endringer og tilpasninger i forhold til vår egen problemstilling.

Utvelgelse av informanter

I denne prosessen valgte vi oss ut tre skoleledere fra tre fulldelte barneskoler med trinn fra 1-7 innad i vårt fylke. Utvalget ble gjort ut ifra strategien om «bekvemmelighet». Vi har et relativt stramt tidsskjema, så det ble derfor viktig for oss å finne informanter i geografisk nærhet.

Om lag to uker før intervjuene sendte vi ut et informasjonsskriv (vedlegg 2) med informasjon om oss selv og prosjektet vårt. Vi brukte en mal fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine nettsider, for å være sikker på at vi fikk med alt som var nødvendig ut ifra kravene for å få godkjenning til å gjennomføre det. To av skolelederne kom relativt raskt med positive tilbakemeldinger, mens den tredje brukte lang tid, og det var mye frem og tilbake om mulighet for å stille. Etter noen uker med venting, måtte vi starte jakten på en tredje kandidat. Heldigvis fant vi en ny informant relativt raskt. Alle våre tre skoleledere er «homogene deltagere», som vil si at det er «liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 108). Vi har fordelt intervjuene mellom oss, da vi bor på ulike steder i fylket.

Vi har valgt å kalle informantene for SL1, SL2 og SL3, og svarene deres blir vektlagt like mye.

Intervjuet med SL1 gikk nesten av seg selv. SL1 var meget godt forberedt til intervjuet, og hadde laget seg et ark med stikkord og tanker på forhånd som vi fikk en kopi av. På denne skolen hadde de brukt en del tid på å diskutere fagfornyelsen allerede, i tillegg til at de satte av et fast antall timer av fellestiden sin til å diskutere og arbeide med tilpasset opplæring. Det var tydelig at SL1 var svært opptatt av tilpasset opplæring, og så klare fordeler ved den nye fagplanen. SL2 møtte godt forberedt til intervjuet. De hadde også på denne skolen allerede satt av tid til fagfornyelsen under fellestiden, i tillegg til jevnlig arbeid med tilpasset opplæring. SL2 viser et stort engasjement rundt temaet i vår oppgave og det er tydelig at dette er noe hun brenner for. SL3 hadde av ulike årsaker ikke rukket å gå fagfornyelsen i dybden. På denne skolen har de så vidt startet å kikke på de nye elementene, men informanten har gjort seg tanker rundt deler av fagfornyelsen. Det kommer frem et tydelig engasjement rundt temaet tilpasset opplæring. Dette er noe de har et stort fokus på ved skolen, og som de jevnlig går gjennom i fellesskap.

Analyse av data

Ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 164) vil å analysere si å dele dataen opp i mindre deler. Målet med en analyse er å avdekke et budskap og å finne mønster i dataen vi har samlet inn, for å svare på en problemstilling. Man må altså gå systematisk til verks i arbeidet med innsamlet data. Våre intervju ble gjort med lydopptaker, så vi måtte først starte med å transkribere lyden over til tekst. Deretter kategoriserte vi innhold og sitater, slik at det skulle bli lettere å hente frem i videre arbeid. Vi valgte å kategorisere svarene vi fikk i følgende grupper: *Forståelse av begrep med eksempler på organisering, forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning, arbeid med fagfornyelsen og et kritisk blikk*. Da vi var ferdige med analysen av dataen, måtte vi gjøre vårt beste for å tolke den. Å tolke data betyr å sette den inn i en større sammenheng, gjerne med utgangspunkt i relevant teori (Johannesen, Tofte & Christoffersen, 2010, s. 164).

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er knyttet opp mot den dataen vi får i en undersøkelse.

Innsamlingsmetode og bearbeiding er gjeldende, i tillegg til hva slags data som blir brukt. Dette er en kritisk del av den kvantitative forskningen, mens det innenfor kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig, blant annet fordi det i slike undersøkelser ikke benyttes strukturerte teknikker for innsamlingen av data og fordi observasjonene er avhengig av kontekst. I tillegg er det av betydning at forskeren selv er delaktig i datainnsamlingen. Dette medfører at det bare er den aktuelle forskeren som kan tolke dataene han/hun selv har innhentet, med sin egen erfaring som bakgrunn. Likevel kan forskeren gjøre noe for å styrke undersøkelsens reliabilitet ved å gi leseren en nøye beskrivelse av sammenhengen og fremgangsmåten i prosessen. I tillegg kan forskeren styrke undersøkelsens reliabilitet ved å trekke frem hvilke kriterier som er brukt for evalueringen. Dette handler om validitet, eller troverdighet, og sier noe om sammenhengen mellom det vi undersøker og innsamlet data. Et relevant spørsmål man kan stille i forbindelse med dette er «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 229-230).

I forkant av intervjuene har vi forsøkt å ikke ha noen forventninger til hvilke svar informantene våre ville gi oss. Da vi var ferdige med intervjuene, som ble dokumentert ved lydopptak og notatbok, brukte vi tid på å transkribere lydopptakene ordrett ned på papir. Grunnen til at vi valgte lydopptak var for å sikre at all informasjon ble ivaretatt. Vi valgte å legge intervjuene bort en stund i etterkant, slik at de fikk «hvile». Dette gjorde vi for å gi oss selv så blanke ark som mulig, før vi skulle inn å analysere og tolke dataen. Måten vi utarbeidet intervjuguiden på, og arbeide vi la ned i den ble

avgjørende for resultatet i undersøkelsen vi. Da vi valgte å bruke noen andre sin intervjuguide som utgangspunkt, visste vi at disse spørsmålene i teorien kunne gi oss svaret på det vi lurte på.

Forskningsetikk og personvern

Etikk handler om hva vi mennesker kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Det finnes en rekke regler og prinsipper som vurderer om det vi gjør er rett eller galt. Dette gjelder både i våre personlige liv, og som del av forskningsprosesser. Når det vi forsker på direkte berører andre mennesker, oppstår det gjerne etiske problemstillinger. På grunn av dette er det viktig at den som forsker spør seg selv hvordan man kan belyse en problemstilling uten å bryte etiske rammer (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 89-91). For å være sikre på at vår forskning befinner seg innenfor de etiske prinsippene, meldte vi prosjektet vårt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Her måtte intervjuguide og informasjonsskriv legges ved. Svaret fra NSD ligger som vedlegg 3.

I informasjonsskrivet ble deltakerne gjort kjent med tema og problemstilling, samt at deres deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen dersom de måtte ønske det, uansett tidspunkt.

I tillegg til å melde prosjektet til NSD, har vi tatt grep i forhold til anonymisering av innsamlet data, slik at dette ikke inneholder informasjon som kan avsløre informantenes og skolenes identitet. I oppgaven er disse gjengitt som SL1, SL2 og SL3.

Metodekritikk

I kvalitativ forskning er det flere steder i prosessen mulighet for å gjøre ting som styrer resultatene i en annen retning enn det de var ment som i utgangspunktet. Eksempler på dette kan være for dårlig beskrivelse av tema og problemstilling i informasjonsskrivet, slik at informanten ikke har fått mulighet til å forberede seg godt nok til intervjuet, eller at informanten misforstår spørsmålet fra intervjueren, slik at svaret ikke samsvarer med spørsmålet.

Andre kilder til feiltolkning av data kan oppstå i prosessen med transkribering. I overgangen mellom lydopptak og tekst kan mye informasjon forsvinne. Samtidig har analysen av intervjuene og tolkningen skjedd innenfor et relativt kort tidsrom, slik at arbeidet med analysen kan ha påvirket oss til noen fortolkninger før denne prosessen i det hele tatt startet.

Vi gjorde også noen vurderinger i forhold til hvor mye informasjon informantene skulle få i forkant. Vi fant ut at dersom informasjonsskrivet var godt gjennomarbeidet, ville dette være tilstrekkelig, da ønsket vårt var at informantene også skulle reflektere underveis, i tillegg til å ha forberedt seg på emnet.

Empiri

Her vil vi presentere resultatene fra intervjuene vi har gjennomført. For å kaste lys over funnene vi har gjort, vil vi her presentere noen sitater og informasjon som skolelederne ga oss. Først tar vi for oss hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring, hva de tenker om forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning og deretter hva de tenker om tilpasset opplæring sett i lys av fagfornyelsen. Helt til slutt vil vi også presentere noen kritiske tanker i forhold til den nye fagplanen.

Skolelederne hadde i ulik grad satt seg inn i fagfornyelsen. Mens noen var veldig opplyst og hadde arbeidet mye med det, var noen på et tidligere stadium, hvor de arbeidet med å reflektere over hvilke endringer som kommer. Likevel mener vi at informasjonen de ga oss er av like stor betydning for vårt videre arbeid.

Forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» og noen eksempler på organisering.

Hvilken forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» skoleledere har, reflekterer også hvordan de arbeider med dette sammen med personalet. Det falt derfor ganske naturlig å starte intervjuet med å avklare akkurat dette. Skolelederne hadde mange av de samme tankene om hva tilpasset opplæring er. De var alle tre enige om at dette var en lovfestet rett som alle elever har krav på. Alle snakket om at relasjonen mellom lærer og elev var viktig, samt at elevenes læringsmiljø var av stor betydning for å lykkes med tilpasset opplæring. SL1 trakk også frem at det i noen tilfeller må noen individuelle tilpasninger til for enkeltelever.

SL1 forteller om tiltak som de har satt inn for å bedre trivselen blant elevene i friminuttene. Der bruker de «lekepatruljen», som innebærer at ca. 4 elever fra hver trinn (4.-7. trinn) deltar på kurs og holder aktiviteter i friminuttene. De skal sikre at alle elevene får bli med på en aktivitet, dersom de ønsker det. Noe av det samme beskriver også SL2 og SL3. De bruker et program som heter «trivselsleder», dette fungerer på omtrent samme måte som «lekepatruljen».

SL1 forteller også at de arrangerer fellessang, en slags forestilling, for hele skolen en gang i måneden, hvor hvert trinn har ansvar hver sin gang. Dette er noe elevene liker veldig godt. SL3 sier at 1.-3. trinn går sammen på tur første time mandag. Hun sier at dette bidrar til at det dannes vennskap på tvers av trinn, og at de får en fin start på uka.

SL3 var inne på at vi også må vite noe om hvordan elevene lærer, og hva som påvirker læringen, for at vi skal kunne tilpasse opplæringen. Dersom vi kjenner elevenes styrker og svakheter kan vi lettere tilpasse opplæringen gjennom variasjon i vår metodikk og pedagogikk, og dermed vil vi ha muligheter for å gi dem økt læringsutbytte, uavhengig av deres ulike forutsetninger.

De tre trekker dessuten frem prinsippet om stasjonsundervisning. SL2 sier at dette er noe de lykkes med på denne skolen. De har dette fast på timeplanen, og inkluderer arbeid på tvers av trinn. «Selv om det har vært krevende å få dette til i starten, så ser vi at når det nå er implementert, så krever det mindre av lærerne å gjennomføre slik undervisning. Samtidig gagnar det elevene faglig, da de ulike stasjonene har variert innhold», sier hun. Slik undervisning ønsker også SL1 å få mer av hos dem. Hun anerkjenner at dette er de for dårlige på nå, men at de ønsker å få til dette i større grad fremover. SL3 sier at de ønsker å sette stasjonsundervisning i system, for per dags dato er det bare opp til hver enkelt lærer hvordan de legger opp undervisningen sin.

Alle tre skoleledere sier de har øremerket fellestid og teamtid til arbeid med tilpasset opplæring. I oppsatt møtetid reflekteres det ofte omkring begrepet som fenomen, og det blir snakket om det i en større sammenheng. Hvilke felles retningslinjer man skal ha ved den enkelte skole og hvor trykket skal ligge. I teamarbeid diskuterer man gjerne mer konkrete utfordringer eller reflekterer over ulike fremgangsmåter og løsninger. SL1 sier likevel at ved deres skole har de i år valgt å bruke noe av spesialpedagogene i ressursteamets tid på kursing i norsk og matte: «i år har vi i ledelsen sammen med ressursteamet bestemt at vi skal gi elever som strever med lesing og matte et faglig løft ved tilbud om kurs. Dette tiltaket har vi gjort for å unngå nivåddifferensiering på trinn. Vi har svært god erfaring med dette, og vi kan dokumentere at samtlige av elevene som har deltatt på kurs scorer bedre etter at kurset er avsluttet. I tillegg må jeg jo nevne at vi også har tilbudt faglig sterke elever skrivekurs i norsk, hvor de samarbeider om å lage skoleavis. Det har vist seg å være motiverende for mange». SL3 forteller at erfaringsutveksling er høyt prioritert under PU-tiden (pedagogisk utviklingstid) ved deres skole. De ulike teamene har et mellomarbeid mellom møtene hvor de lager undervisningsopplegg eller problemstillinger som diskuteres og reflekteres over i PU-tiden.

Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning

Om forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning, forteller alle skolelederne at de ønsker å få flere elever med moderate lærevansker under den ordinære undervisningen fremfor at disse skal være innenfor spesialundervisning. SL1 sier at «Dersom en elev har 2 timer spesialundervisning i uken, burde i de fleste tilfeller skolen heller løst det gjennom ordinær undervisning innenfor den tilpassede opplæringen.» De ønsker å se på hva som skal til for at den ordinære undervisningen skal passe flere elever enn det den gjør i dag. Hun trekker særlig frem dybdelæring som prinsipp. Noe av det samme sier også SL2: «Jeg tror at mange lærere ser på spesialundervisning som noe helt separert fra den ordinære undervisningen og tilpasset opplæring. Vi jobber mot å redusere antall spesialundervisningstimer ved å bli flinkere på å tilpasse den ordinære undervisningen. Det skal vi få til ved å fokusere på læringsstrategier, variasjon og relasjon». SL3 er hakket mindre spesifikk enn de to andre, men nevner også at de vil redusere antallet spesialundervisningstimer ved å øke trykket og

kvaliteten på den tilpassede opplæringen, slik at den ordinære undervisningen skal passe for flere elever.

Som et tillegg til det spesialpedagogiske tilbudet, ønsker SL1 å utvide tilbudet for de av elevene som strever mest: «Vi har også tenkt å tilby ADL-grupper (Aktivitet i dagliglivet) for de elevene som sliter med de tyngste psykiske diagnosene. Vi skal kurse ansatte i hvordan planlegge og gjennomføre dette i mindre grupper, slik at disse elevene også blir ivaretatt og kan lære å mestre hverdagen ut ifra sine forutsetninger.» Hun påpeker at dette ikke bare gjelder elever med lærevansker, men også elever som strever med for eksempel sosiale utfordringer eller utagerende atferd. I tillegg sier hun at det ikke er alle elever med vansker som vil ha behov for et slikt tilbud, og at det må utøves skjønn når man velger ut hvem som skal få dette tilbudet. De ulike aktivitetene vil kanskje favne om ulike elever ut ifra hvilke forutsetninger de har.

Arbeid med fagfornyelsen

Det var i arbeidet med fagfornyelsen vi møtte de største forskjellene på skolelederne. De hadde arbeidet med dette på veldig ulikt nivå, og hadde derfor veldig ulike forutsetninger for å uttale seg om tilpasset opplæring i lys av dette. Av disse var SL3 den som hadde satt seg minst inn i det, men hun hadde likevel noen tanker om hva som måtte vurderes for å få til å møte endringene på en god måte. Hun sier at de må prioritere å sette av mer tid i arbeidet med hvert emne. Dette mener hun kan gjøres ved å se fagene i en større sammenheng, og kombinere flere fagområder i det aktuelle emnet. Dette inkluderer også større variasjon i bruken av arbeidsmetoder.

SL2 og de ansatte på deres skole var godt i gang med refleksjoner i forbindelse med fagfornyelsen. Hun sier at de fokuserer spesielt på dette med dybdelæring. På hennes skole har de en oppfatning av at dybdelæring, ved siden av å gå i dybden av faget og se sammenhenger, også handler om «å lære å lære». I det legger hun at elevene får et større begrep om hva som skal til for at de selv skal lære mest mulig. Hvilke læringsstrategier og arbeidsmetoder som fungerer best for hver enkelt. Hun sier at de derfor har tatt opp igjen tråden med læringsstrategier, for å jobbe mer med variasjon i undervisningen. De ønsker å finne ulike arbeidsmetoder som over tid treffer alle elevene, selv om de ikke treffer alle samtidig. «Gjennom variasjon vil man likevel klare å treffe de fleste.» sier hun.

«For oss blir det ikke nødvendigvis så store forandringer i forhold til fagfornyelsen. Vi arbeider allerede ut ifra mange av de samme prinsippene. Det krever selvsagt likevel at vi arbeider systematisk med det nye som kommer i fagplanen» (SL2).

SL1 var svært optimistisk til de nye endringene i læreplanen. Hun sier at også de allerede har brukt mye tid på å arbeide med den nye fagplanen. «Dybdelæring handler jo først og fremst om å forstå

sammenhenger det» sier hun, og forklarer videre at hun snakker om sammenhenger både mellom fagene, og sammenhenger mellom det man lærer og ulike situasjoner en kan møte i livet. På denne skolen har de også analysert at hvordan de legger opp dagene blir viktig. De har allerede startet arbeidet med å utarbeide en ny timeplan, da de mener at undervisningen nå bør skje i større bolker, nettopp på grunn av at elevene må få nok tid i læringsprosessen.

Hun sier blant annet at hun tror det blir lettere for læreren å se hele spekteret av en elev, både styrker og svakheter, nå når vi i større grad skal variere undervisningen. Hun mener at det er for mye av den «gammeldagse» undervisningsformer, hvor elevene sitter i rekker og følger med på lærerens undervisning, og at dette ikke gir et godt grunnlag for å vite hvordan elevene lærer.

Et kritisk blikk

SL2 er stillet seg litt kritisk til at den enkelte lærer får så stor valgfrihet innenfor de ulike emnene i hvert fag. Hun mener det er enkelte temaer alle elever bør kunne noe om, og at det med den store valgfriheten som lærerne nå får, kan føre til at lærere velger emner innenfor eget kunnskapsområde og interessefelt. SL1 mener derimot at vi må se dette i en større sammenheng, der vi tar mer hensyn til elevenes rett til medvirkning i egen læring. Hun mener at elevene selv skal få være med på å bestemme hva de skal lære, naturligvis i samspill med det vi som fagpersoner mener er viktig.

SL3 trekker frem en utfordring ved å få logistikken rundt endring av timeplan og bruken av faglærere til å gå opp. Særlig gjelder dette på mellomtrinnet, der behovet for bruk av faglærere er størst.

Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte problemstillingen gjennom å diskutere empirien i lys av det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for oppgaven. Dette vil bli presentert kronologisk på samme måte som i empirien: *forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» og eksempler på organisering, forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning, arbeid med fagfornyelsen og et kritisk blikk helt til slutt.*

Forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» og eksempler på organisering

Alle de tre skolelederne la vekt på at tilpasset opplæring er en rettighet som alle elever i skolen har. De snakker om faktorer som relasjon mellom lærer og elev, læringsmiljø og trivsel. Dette er alle faktorer som hører hjemme innenfor et systemperspektiv, hvor man tar utgangspunkt i elevmassen som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2018a). SL1 sier at det ikke er mulig å unngå å gjøre noen individuelle tilpasninger. Ser man på slike individuelle tilpasninger isolert sett, vil dette falle inn under individperspektivet. Sett i en større sammenheng, i samspill med faktorer som relasjoner og læringsmiljø, vil dette likevel høre til under systemperspektivet (se figur 1) (Nordahl & Haustätter, 2009, ss. 44-45).

Systemperspektivet trekker frem elevenes læringsmiljø som en viktig faktor for å lykkes med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a). De ulike skolene har satt inn flere tiltak for å opprettholde og øke trivselen blant elevene. Dette er tiltak som ofte går på tvers av trinn. Skolelederne forteller om konseptene «lekepatruljen» og «trivselsledere», som begge har til hensikt å sikre at alle elever får være med i aktiviteter i friminuttene dersom de ønsker dette. SL1 forteller om fellessang ved skolen hver måned, hvor alle elever i skolen på tur lager forestilling og legger til rette for felles sang. På skolen hos SL3 arrangerer de felles tur for 1.-3. trinn hver mandag. Dette skaper vennskap og trygghet på tvers av trinn. Skolelederne viser alle til gode eksempler på hvordan skolen kan legge til rette for å utvikle relasjonen mellom lærer/elev og elev/elev, men selv om strukturen ligger til rette, er det ikke dermed sikkert at elevene opplever dette som tilpasset opplæring. Selv om en aktivitet er ment som tilpasning, vil ikke nødvendigvis alle elever føle at dette er en tilpasning som gagnar dem selv.

SL3 var opptatt av at dersom man skal lykkes med tilpasset opplæring, må vi vite noe om hvordan elevene lærer, og hva som påvirker læringen. I denne sammenhengen er relasjonen mellom lærer og elev av betydning. I systemperspektivet er også dette trukket frem som en viktig forutsetning innenfor tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir lettere å legge undervisningen til rette dersom vi kjenner elevenes styrker og svakheter. En måte å variere undervisningen på, kan for eksempel være stasjonsundervisning. SL2 forteller at dette er noe de føler at de lykkes med dette

ved denne skolen. Videre sier hun at «Selv om det har vært krevende å få dette til i starten, så ser vi at når det nå er implementert, så krever det mindre av lærerne å gjennomføre slik undervisning. Samtidig gagnar det elevene faglig, da de ulike stasjonene har variert innhold». Ved å variere aktivitetene ved de ulike stasjonene, øker sannsynligheten for å treffe flere elever faglig, uavhengig av deres forutsetninger. Både SL1 og SL3 nevner at de også ønsker å få i gang slik undervisning ved sine skoler, men at de i øyeblikket ikke har lyktes med organiseringen av dette. Selv om stasjonsarbeid gagnar mange elever gjennom kortere økter og varierte oppgaver, vil det også kunne være elever som ikke synes dette er en grei måte å få undervisning på. Ved noen skoler skjer stasjonsundervisningen inne på klasserommet, noe som kan føre til uro når elevene arbeider med ulike oppgaver og har større frihet. Dette kan bli vanskelig for elever som har behov for arbeidsro under oppgaver som krever konsentrasjon. Gjennom stasjonsundervisning skapes det også flere overgangssituasjoner for elevene, noe som også kan være utfordrende for enkelte.

I tråd med deres ansvar om å legge til rette for at lærerne får tid til å møtes i arbeidstiden for å reflektere over pedagogiske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2015b), sier alle skolelederne at de setter av øremerket tid til arbeid med tilpasset opplæring. Dette foregår både som overordnet tema i fellestiden, og som mer detaljorientert diskusjon i teamtiden. Jenssen og Roald (2014, s. 93) argumenterer for at når man skal utvikle sider ved skolens virksomhet, slik som prinsippet om tilpasset opplæring, må man se på dette som en prosess der lærere og skoleledere sammen reflekterer rundt, og arbeider for å videreutvikle undervisningen. Lillejord, Manger og Jordahl (2010, s. 229) hevder at «kollegasamarbeid er selve ryggraden i alt profesjonelt arbeid som utføres i skolen». Med dette mener de at godt samarbeid er en forutsetning for skolens utvikling. Selv om en slik struktur kan være nødvendig for å lykkes med samarbeid rundt tilpasset opplæring, er den ikke i seg selv tilstrekkelig. De ansattes evne til å igangsette tiltak og planer påvirker også i stor grad hvordan skolen lykkes med målsetningene.

SL1 forteller om noe de har prøvd ut det siste året. «I år har vi i ledelsen sammen med ressursteamet bestemt at vi skal gi elever som strever med lesing og matte et faglig løft ved tilbud om kurs. [...] Vi har svært god erfaring med dette, og kan dokumentere at samtlige av elevene som har deltatt på kurs scorer bedre etter at kurset er avsluttet». Dette samsvarer med det Jenssen og Roald (2014, s.77-78) beskriver i den fjerde epoken av begrepets vei i den utdanningspolitiske akse. Et av tiltakene som blir trukket frem som sentralt, er ekstra innsats i en begrenset periode. Hovedfokuset i denne epoken er å se tilpasset opplæring, ordinær- og spesialundervisning i en større sammenheng, slik at flere elever får utbytte av den ordinære undervisningen.

Forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning

Skolemyndighetene forventer at skolene i større grad skal tilpasse undervisningen i den ordinære undervisningen, slik at elever med moderate lære- og funksjonsvansker skal få større utbytte av den, og dermed ikke har behov for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). I hovedsak er det også dette skolelederne snakker om i intervjuene. SL1 gjør et poeng ut av elever som har tildelt få timer spesialundervisning hver uke, egentlig har forutsetninger til å få utbytte av den ordinære undervisningen, bare vi klarer å tilpasse den godt nok. Hun sier at de ønsker å se nærmere på hva som skal til for at den ordinære undervisningen skal passe for flere elever.

SL2 forteller at hun tror mange lærere ser på spesialundervisning som noe helt separert fra ordinær undervisning og tilpasset opplæring. Dersom dette stemmer, kan konsekvensen bli at spesialundervisningen drives ut ifra en ubetinget vanskeforståelse, og dermed bare følger den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring. (Nordahl og Haustätter, 2009, s. 46). Dette viker i stor grad fra målsetningen og forventningen om inkludering. Hun sier at de heller vil bli bedre på å tilpasse undervisningen i den ordinære undervisningen, blant annet ved å arbeide med læringsstrategier, variasjon og relasjon. SL3 vil redusere antallet spesialundervisningstimer ved å øke trykket og kvaliteten på den tilpassede opplæringen i den ordinære undervisningen, for at flere elever skal få utbytte av den.

SL1 forteller at de fra neste høst har tenkt å utvikle et tilbud for elever med tyngre psykiske diagnoser. De har valgt å kalle det for ADL-grupper (Aktivitet i dagliglivet). I disse gruppene skal elevene lære mer om hvordan de skal mestre hverdagen sin ut ifra sine forutsetninger. Dette tilbudet er ment som en tilpasning, som skal ligge innenfor den ordinære undervisningen, slik at det også kan favne om elever med moderate sosiale- eller lære vansker. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 38-39) peker på det generelle del i LK06 sier om likeverd, at alle elever skal få mulighet til å hente ut sitt maksimale potensiale, med tilrettelegging og de ressurser som må til, slik at de får det samme utbyttet som elever uten behov for tilpasning får av ordinær undervisning.

Arbeid med fagfornyelsen

Johannessen og Olsen (2008, s. 15) sier at det er skolelederen som må lede utviklingsarbeidet på skolen. Det er i dialog med dem at vi kan finne ut hvor langt de ulike skolene har kommet i arbeidet med den nye fagplanen som kommer. Etter intervjuene satt vi igjen med inntrykk av at de tre var kommet på ulike stadier i denne prosessen.

Ludvigsenutvalget trekker i sin rapport *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014, s.32-35) frem at forskning sier at elever lærer mer gjennom dybdelæring og tverrfaglig arbeid, enn de gjør ved overflatelæring. De argumenterer for at et bredt kompetansebegrep handler om evner til å løse

problemstillinger i ulike sammenhenger. I intervjuet sier SL1 at dybdelæring handler om å se sammenhenger, både mellom de ulike fagområdene, men også mellom det vi lærer og situasjoner vi møter i hverdagen. Hun tror det blir enklere for læreren å se «hele eleven» når vi skal arbeide etter den nye fagplanen, med mer varierte arbeidsmetoder, samtidig som lærerne får større fleksibilitet i valget av innhold i undervisningen. Dette gir et bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen til mangfoldet av elever innenfor fellesskapet.

SL2 peker på mye av det samme som SL1 i sitt intervju. Hun mener at dybdelæring handler om å gå i dybden på faget og å se sammenhenger, men at det også handler om å lære hvordan vi best lærer. Hun mener derfor at det å utforske ulike studieteknikker blir viktig fremover. Ved deres skole arbeider de allerede ut ifra mange av de prinsippene som kommer med fagfornyelsen. Hun er likevel klar på at de må arbeide systematisk med det nye som kommer.

For mange skoler vil endringene i den nye fagplanen handle om å skifte fokuset i undervisningen fra breddelæring til dybdelæring. Dette forutsetter at skoleleder fungerer som endringsleder. Skolelederen må motivere de ansatte til å ta del i og anerkjenne endringene, og sette av tid til å planlegge de endringene som må gjøres for å møte de nye kravene som kommer. Dette innebærer blant annet å skape nye undervisningsopplegg og tilhørende materiell og, dersom det er behov for det, omstrukturering av timeplaner.

Et kritisk blikk

Haug (2016, s. 68) sier at Ludvigsenutvalget i sin rapport (NOU 2014:7, 2014), som omhandler elevenes læring i fremtidens skole, i liten grad har tatt hensyn til elevenes forutsetninger og interesser. Dette blir derfor noe hver enkelt skole må vurdere når de utvikler undervisningsopplegg. SL1 var tydelig på at hun ønsket å ivareta elevenes rett til medvirkning. Hun mener at elevenes stemme i større grad må høres i forhold til innholdet i undervisningen. Dette må skje i samspill med de valgene lærerne som fagpersoner tar for hva som skal prioriteres av innhold.

SL2 er noe kritisk til den store valgfriheten som lærerne nå får innenfor hvert fag. Hun er redd for at valgene i for stor grad kan bli preget av den enkelte lærers kunnskapsområde og interessefelt. Haug (2016, s. 68) anerkjenner at slik fleksibilitet kan forenkle læringsarbeidet på tvers av fag, men påpeker også at denne fleksibiliteten kan misbrukes dersom det ikke skapes gode rutiner for hvordan den skal brukes.

Haug (2016, s. 68) sier også at det ikke er trukket frem i rapporten fra Ludvigsenutvalget hva man skal gjøre for elever som strever i skolen. Dette blir også et anliggende for hver enkelt lærer. Utdanningsdirektoratet (2018b) sier at vi skal tilpasse opplæringen gjennom variert bruk av

læremidler, metodikk og pedagogikk. Å variere elevenes arbeids- og innlæringsmetoder vil kanskje bli enklere og mer synlig under fagfornyelsen, da det her ligger forventninger om dybdelæring fremfor breddelæring. I overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2018b) står det at læreren må ta hensyn til at det kan finnes store individuelle forskjeller innad i elevgruppa, både i forhold til læringstempo og hvilke innlæringsmetoder som fungerer. Vi kan likevel gjøre vårt beste for å sikre de fleste elevene et godt læringsutbytte av den ordinære undervisningen gjennom variasjon, slik at den til enhver tid treffer noen av elevene. Er vi gode nok til å variere undervisningen, vil vi treffe ulike elever hver gang.

Noen elever har stort behov for forutsigbarhet i hverdagen. Disse elevene vil sannsynligvis stå i fare for å få store utfordringer med endringene som kommer i fagfornyelsen. Større fleksibilitet til lærerne i valg av timer og innhold og større grad av tverrfaglighet vil kunne påvirke forutsigbarheten som disse elevene er avhengig av.

Oppsummering og avslutning

I denne oppgaven har vi intervjuet tre skoleledere om hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan de organiserer dette ved sine skoler. Videre har vi undersøkt hvordan de arbeider med begrepet sett i lys av fagfornyelsen.

Vårt inntrykk er at de tre skolelederne hadde relativt lik oppfatning av hva tilpasset opplæring innebærer. De pekte på at dette er en rett som alle elever i skolen har, og var opptatt av at tilpasningene i all hovedsak skal foregå innenfor fellesskapet. Elevenes læringsmiljø og relasjonsbygging blir særlig trukket frem som viktige faktorer i denne sammenhengen. Ellers poengterte de at variasjon i undervisningen er av betydning for å treffe elevenes ulike læreforutsetninger.

Ved alle skolene hadde de satt av øremerket tid til arbeid med tilpasset opplæring. Der drøftet de i fellesskap prinsippet i et overordnet perspektiv, mens de arbeidet med det i en mer detaljorientert form i mindre grupper.

Det viste seg at de tre skolelederne hadde satt seg inn i fagfornyelsen i ulik grad. De hadde derfor noe ulike forutsetninger for å uttale seg om dette. Likevel trekker alle tre frem dybdelæring, variasjon og tverrfaglighet som sentrale punkter i arbeidet med den nye fagplanen. Det at vi fremover skal ha et større fokus på dybde fremfor bredde i undervisningen, resulterer i at vi kan prioritere mer tid til hvert emne. Dette gjør forholdene for å tilpasse opplæringen gjennom variasjon i undervisningen enda bedre.

Større fleksibilitet i fag- og timefordeling trenger ikke nødvendigvis være utelukkende positivt. En konsekvens av dette kan i visse tilfeller bli at viktige emner utgår fra undervisningen grunnet den enkelte lærers interesseområde og fagfelt. Det argumenteres for at det er viktig å skape gode rutiner, slik at denne fleksibiliteten ikke misbrukes.

Dersom utvalget av informanter hadde vært større, og basert på en annen utvalgsstrategi, ville vi kanskje fått flere eller andre svar enn det vi fikk i vår oppgave. Selv om våre informanter i stor grad var samstemte i sine svar til oss, kan vi ikke bruke dette til å generalisere svarene for skoleledere flest. Likevel kan våre funn ha verdi, sett i sammenheng med andre undersøkelser som er gjort på området.

Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol 2*, ss. 64-77.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Pressemelding: Anbefalinger for fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ludvigsenutvalget/id2416988/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen: Lærere og instruktører - kompetanse og rolle*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/lararar-og-instruktoraar--kompetanse-og-rolle/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld.St. 28)*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Haustätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Informasjon til utvalget*. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskulen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Strandos, H. S., & Vikdal, R. Å. (2013, Mai). *Tilpassa opplæring: Kva legg rektorar vekt på når dei leier tilpassa opplæring? (Bacheloroppgave)*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149785/Strandos_Vikdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *LK06 - Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 01 08). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, Oktober 22). *Overordnet del av læreplanverket, 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 04 20). *Utdanningsdirektoratet - Ansvar for arbeid med læreplaner*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/?fbclid=IwAR3dhpnDa2kSNex6MgbJ_73W6fbGhY-nMt9QrifPdP-wB7JhRgTPJOO-wbg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende samtale:

- Takk for at du stilte opp
- Informere om bachelor og tema
- Lydopptak

Innledende spørsmål:

- Hvor mange år som skoleleder/lærer?
- Hvor mange år ved denne skolen?

Tilpasset opplæring (forståelse av begrep):

- Hva legger du i begrepet? (Forståelse av begrepet?)
- Er det spesielle områder/elevgrupper du tenker på når det gjelder tilpasset opplæring?
- Hva vil du si om forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning?

Tilrettelegging og organisering:

- Hvordan jobber dere med tilpasset opplæring? (Team, grupper) (Lærere, elever)
- Differensiering: Hvordan differensierer dere? Mengde, kontekst, variasjoner, læremiddel, gruppe- og individnivå
- Hvilke tanker har du om arbeidet med tilpasset opplæring i forhold til fagfornyelsen som trer i kraft i 2020? Hvordan jobber dere her på skolen mot dette?

Samarbeidsinstanser:

- Hvilke samarbeidspartnere bruker dere for å drive god tilpasset opplæring?
 - Når blir de brukt?
- Ressurser
 - Er der noen faste «møterom» der tilpasset opplæring er i fokus?
 - FAU, lærerkollegiet, fagdager, kurs, etc.

Til slutt:

- Kan du nevne noen konkrete eksempler på gjennomførte tiltak som har hatt dokumentert effekt?
- Målsetninger – ideologi? (Hvor ser du skolen om 5 år, med tanke på TO?)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tilpasset opplæring – begrepsforståelse og fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleledere forstår og arbeider med tilpasset opplæring, samt hvordan de tolker dette i lys av fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker i dette prosjektet å se nærmere på hvordan skoleledere ved 3 ulike skoler arbeider med tilpasset opplæring, spesielt sett i lys av fagfornyelsen. Prosjektet skal ende opp i en bacheloroppgave på ca 10.000 ord.

Vi arbeider ut fra følgende problemstilling:

"Hvordan forstår skoleledere begrepet tilpasset opplæring og hvordan arbeider de med dette sett i lys av fagfornyelsen?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for forskningsprosjektet. Ansvarlig veileder er Eirik Sørnes Jenssen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å spørre deg om du ønsker å delta siden du i våre øyne er en erfaren og god leder. Vi har valgt å spørre deltakere ved 3 ulike skoler, og har hentet deltakere gjennom eget nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å komme på din arbeidsplass og foreta et intervju. Intervjuet vil ikke inneholde personopplysninger, alt anonymiseres.

Det vil bli foretatt et lydopptak for lettere å kunne behandle informasjonen i etterkant. Dette lydopptaket slettes senest ved innsendelse av bacheloroppgave, 11.05.2019.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studentene Martine Lindstad og Mona Sveingard Andberg som vil ha tilgang til lydopptaket som er gjort.
- Ingen kontaktopplysninger vil bli lagret og lydopptaket vil lagres under kodet navn. Lydopptaket lagres på privat område på institusjonens server, og slettes så fort informasjonen er bearbeidet (senest innen 11.05.2019).
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- Deltakerne får om ønskelig mulighet til å se gjennom ferdig prosjekt før det sendes inn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 11.05.2019. Da slettes lydfilene og det er ikke mulig å spore informasjonen tilbake til deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Deltakerne kan når som helst trekke tilbake sitt samtykke, uten at det vil få noen konsekvenser for vedkommende. Dette gjøres via mail eller annen form for skriftlig kommunikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Eirik Sørnes Jenssen. Mail: xxx@hvl.no
- Studentene Martine Lindstad, eller Mona Sveingard Andberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mona Sveingard Andberg
Mobil: 12345678
Mail: xxx@gmail.com

Martine Lindstad
Mobil: 12345678
Mail: xxx@hotmail.com

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Bacheloroppgave tilpasset opplæring (GLU 1-7)

Referansenummer

330765

Registrert

26.02.2019 av Mona Sveingard Andberg - xxx@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Sørnes Jenssen, xxx@hvl.no, tlf: 12345678

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Sveingard Andberg, xxx@gmail.com, tlf: 12345678

Prosjektperiode

01.01.2019 - 11.05.2019

Status

27.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)