



BACHELOROPPGAVE

Tilpasset opplæring – noen læreres kunnskap og erfaringer

Adapted teaching – knowledge and experiences of some teachers

Kandidatnummer: 121

GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Gerd Grimsæth

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 8011

Forord

Denne oppgaven er avsluttende del av tredje studieår ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet, Bergen. Tilpasset opplæring er et begrep som blir veldig mye brukt i skolen, men som man ikke helt klarer å få taket på. Derfor ville jeg undersøke det nærmere. Gjennom denne prosessen har jeg jobbet hardt og fått mye ny kunnskap, som forhåpentligvis vil hjelpe meg når jeg skal ut i skolen for å undervise. Før bachelorprosjektet hadde jeg en følelse av at det kom til å bli en tung affære, men jeg må si at jeg har blitt positivt overrasket. Jeg sitter igjen med en god følelse og synes det har vært spennende å undersøke hva forskjellige lærere tenker om temaet.

Jeg vil gjerne få takke veilederen min Gerd Grimsæth for meget god hjelp, veiledning og tips i forhold til dette bachelorprosjektet. Videre vil jeg også takke informantene mine som tok seg tid til å gjennomføre et intervju med meg.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppbygging av oppgaven	5
2.0 Teori.....	6
2.1 Tilpasset opplæring	6
2.2 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring.....	7
2.3 Hva sier forskning om tilpasset opplæring?	9
2.4 Tilpasset opplæring eller spesialundervisning?.....	10
3.0 Metode	11
3.1 Valg av metode.....	11
3.2 Kvalitativt intervju	12
3.3 Utvalg av informanter og forskningsetikk	12
3.4 Gjennomføring	13
3.5 Analyseprosessen	13
3.6 Reliabilitet og validitet.....	14
4.0 Resultat.....	15
4.1 Tilpasset opplæring – forståelsen av begrepet	15
4.2 Opplæring i TPO	16
4.3 Gjennomføring av TPO	16
4.4 Relasjonens betydning knyttet til TPO	18
5.0 Drøfting.....	19
5.1 Lærernes opplevde kompetanse	19
5.2 Hva er relevant når to lærere skal gjennomføre TPO	20
5.3 Lærernes opplevde utfordringer knyttet til TPO.....	22
6.0 Avslutning.....	23
7.0 Referanser	25

Sammendrag på norsk

Denne bacheloroppgaven handler om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har de siste tiårene blitt svært sentralt i norsk skole. Det handler om skolens arbeid for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Problemstillingen til denne oppgaven er som følger: *Hvordan gjennomfører noen lærere tilpasset opplæring; Hvilke muligheter har de for å gjennomføre tilpasset opplæring og eventuelt hva opplever de som utfordringer?* I forbindelse med begrepet tilpasset opplæring vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan et lite utvalg av lærere ser på tilpasset opplæring. Informatørene snakker om forskjellige måter å bruke tilpasset opplæring på, men det er ikke alltid lett å vite hvordan man bruker det. De kvalitative intervjuene ble gjennomført på informantens to forskjellige arbeidsplasser. I henhold til problemstillingen min prøver jeg å svare på den ut ifra teori og forskning.

Abstract in English

This bachelor thesis is about adapted teaching. Adapted teaching has in recent decades become very central in Norwegian school. It is about the school's work to ensure that the students receive the best possible benefit from the teaching. The problem for this task is as follows: *How do some teachers conduct adapted teaching; What opportunities do they have for implementing adapted teaching and possibly what do they experience as challenges?* In relation to the concept of adapted teaching, in this assignment I will examine how a small selection of teachers look at adapted teaching. The informants talk about different ways to use adapted teaching, yet it is not always easy to know how to use adaptive teaching. The qualitative interviews were conducted at the two different workplaces of the informants. According to the problem, I try to answer it with experience from the interviews and considering theory and research.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Både opplæringsloven § 1-3 og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) understreker retten hver enkelt elev har til å få opplæringen tilpasset. Prinsippet om tilpasset opplæring (TPO) skal favne både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. TPO er et begrep som har blitt fremstilt på forskjellige måter gjennom tidene, og derfor kan det være utfordrende å håndtere det i praksis. Både skolen som enhet og hver enkelt lærer er pålagt å bruke TPO som et virkemiddel i arbeidet sitt.

I løpet av lærerutdanningen har det vært mye fokus på TPO, både gjennom praksis og forelesninger. Gjennom praksisperiodene mine har jeg fått praktisk forståelse av TPO og hvordan ulike lærere tilpasser opplæringen, samtidig som jeg i forelesning har fått en teoretisk forståelse av begrepet.

Med denne oppgaven vil jeg finne ut hvordan et lite utvalg lærere gjennomfører TPO og eventuelt om de opplever noen utfordringer ved å realisere TPO. Blir retten hver enkelt elev har til TPO godt nok utført gjennom lærerne sin daglige praksis? Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg som lærer kan tilpasse opplæringen best mulig til hver enkelt elev, slik at de både føler seg inkludert i klassemiljøet og at de opplever mestring.

1.2 Problemstilling

TPO er svært aktuelt i dagens skole. Det viser seg gjennom den generelle delen av læreplanen der det står at: «skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå. Samtidig må den tilpasses slik at barn og unge får smaken på den gleden som finnes i å mestre forskjellige oppgaver». Ut ifra det er problemstillingen min:

Hvordan gjennomfører noen lærere tilpasset opplæring; hvilke muligheter har de til å gjennomføre tilpasset opplæring og eventuelt hva opplever de som utfordringer?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er bygget opp av flere hovedkapitler som inneholder delkapitler. I kapittel to presenteres teorien, før jeg i kapittel tre tar for meg hvilken metode jeg har valgt, litt teori i henhold til det og hvordan jeg gjennomførte forskningen min. Kapittel fire presenterer det jeg har funnet ut av forskningen min, før jeg i kapittel fem drøfter disse funnene i lys av min problemstilling, relevant teori og forskning. Til slutt vil jeg i kapittel syv komme med en avslutning.

2.0 Teori

2.1 Tilpasset opplæring

I lang tid har TPO vært et prinsipp som har gitt en retning for norsk skole. Det kan vi se ved Normalplanen 1939 der det ble presentert føringer for undervisningen som pekte i retning av TPO. En tydeliggjøring av begrepet skulle derimot ikke skje før etableringen av paragraf 7.1 i grunnskolelover 1976: «Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger» (Nordahl, 2012, s. 3). I dag er TPO nedfelt i opplæringsloven § 1-3: «Opplæringa skal tilpasses evnene og betingelsene hos den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Man skal evne å se den enkelte eleven, skape relasjon og tilpasse undervisningen. Alle skolene i Norge har en plikt til å tilpasse opplæringen, men selv om det er nedfelt i opplæringsloven, vil det ikke si at alle elever får utbytte og læring av det gjennom den ordinære undervisningen.

Prinsippet om TPO står altså sentralt i norsk skole og skal bygge oppunder en inkluderende og likeverdig skole. Dette skal ligge til grunn for all opplæring, og omfatter både generelle differensieringstiltak, hjelp og støtte til enkeltelever innenfor ordinær- og spesialundervisning der det er behov for det (Tangen, 2012, s. 108). Det innebærer både at elever med lærevansker og elever med gode forutsetninger for læring skal gis en opplæring som tar hensyn til deres muligheter (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23).

Målet med TPO er at undervisningen skal tilpasse slik at hver enkelt elevs opplæringsbehov og utviklingsmuligheter blir ivaretatt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 28). LK06 stiller forventninger til at opplæringen skal differensieres, og mener det er nødvendig for at skolen skal komme nærmere målet om TPO (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 28). Differensiering har som hensikt å ivareta så vel den enkelte elevens behov som mangfoldet i klassen, slik at alle får best mulig opplæringsbetingelser.

I både den pedagogiske forankringen til begrepet TPO og plasseringen i lovverket ligger det at TPO både er et formål, et prinsipp og et virkemiddel. Med formålet menes det at TPO er nedlagt i paragraf §1.3 i opplæringsloven. Prinsippet om TPO kommer frem gjennom læreplanene i grunnskolen, men også i LK06. Her understrekes det at prinsippet om TPO har konsekvenser for lærestoff, organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet (Nordahl, 2012, s. 4). TPO som virkemiddel er tilknyttet metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessig valg i undervisningen. En tolkning av dette vil være at innholdet, arbeidsmåter

og organisering som er mest mulig tilpasset individet, vil være den beste tilpassede opplæringen.

Ordinær undervisning blir definert som «den undervisningen som legges opp og gjennomføres med tanke på at det store flertallet av elever skal få et godt faglig utbytte» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Ifølge Nordahl og Overland (2015) er tilpasset opplæring, inkludering og likeverd de tre prinsippene som betraktes som ryggraden i opplæringstilbudet i skolen. Disse prinsippene gjelder for alle elever og all opplæring. Skal skolene få til disse prinsippene må de gi alle elever et forsvarlig og tilfredsstillende opplæringstilbud, som også skal være tilpasset den enkeltes forutsetning og behov, samtidig som ingen skal få et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre (Nordahl & Overland, 2015, s. 19). Barn som opplever et læringsmiljø der de ikke lykkes med læring eller er mer eller mindre sosialt isolert og utsatt for mobbing og andre krenkelser, vil innenfor denne forståelsen være ekskludert i ulik grad (Nordahl & Overland, 2015, s. 19).

2.2 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

TPO kan realiseres på ulike måter i skolen. Haug (2006) sier at faglitteraturen noen steder skiller mellom to forståelser av tilpasset opplæring. Den smale forståelse av begrepet «tilpasset opplæring» er ofte knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). De kan igangsettes med en gang, og kan registreres. En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Selv om hensikten med å gi eleven en god opplæring, er det ikke alltid et slikt tiltak vil føre til det. Overland (2015) sier at på grunn av et sterkt søkelys mot de problemer og utfordringer som det enkelte barn har, kan det føre til at man i mindre grad ser nærmere på barnets sterke sider, og ikke minst på den undervisningen som drives i skolen. Dette perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til vansker som det enkelte barn har. Spesialundervisning, som vi kommer til senere i teorikapitlet, er den mest individualiserte undervisningen i skolen, og et eksempel på en smal forståelse av begrepet TPO.

Den vide forståelsen går mer på å oppfatte «tilpasset opplæring» som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og alle virksomheter der (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Her blir undervisningen ikke et tilstrekkelig kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Omfattende og overordnede strategi kreves for skolen og virksomheten som helhet, og for at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006,

s. 7). En slik strategi er gjerne ofte nedfelt som et satsningsområde, der hele skolen som system jobber for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Sentrale forhold i en slik sammenheng er for eksempel klassens læringsmiljø, relasjon mellom lærer elev, samarbeid mellom skole hjem m.m (Overland, 2015).

Overland (2015) sier at innen det vide perspektivet vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det legges særlig vekt på sosiale og faglige prosesser i kollektivet i skolen. Ulike individuelle vansker, eller problemer blir her ikke bare sett på som et problem hos den enkelte elev, men også som et produkt av skolen og det fellesskapet som setter rammer og betingelser for elevene. Innenfor den vide forståelsen av TPO vil det være relasjonene mellom de ulike faktorene som er viktige, og ikke enkeltfaktorene alene (Overland, 2015, s. 28).

Det vide og smale perspektivet på tilpasset opplæring er ikke uttrykk for to tilnærminger som utelukker hverandre. Det handler mer om et spørsmål om forståelsen av tilpasset opplæring og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger (Overland, 2015). Selv om man skal prøve å se de ulike perspektivene i forhold til hverandre, kan tilpasset opplæring ut ifra en smal tilnærming redusere lærerens oppmerksomhet i forhold til undervisningssituasjoner som bør endres eller forbedres (Overland, 2015). På grunn av at det vide perspektivet i stor grad omfatter det smale perspektivet, vil det som regel være klokt å anvende et vidt perspektiv på tilpasset opplæring for alle elever i skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (Overland, 2015) er det godt dokumentert at en slik tilnærming for tilpasset opplæring gir det beste læringsutbyttet for elevene.

TPO blir uten tvil forstått som viktig. Det viser seg gjennom den generelle delen av læreplanen der tilpasset opplæring har sin egen bolk. Her står det blant annet at opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst (Utdanningsdirektoratet, 2015).

St.meld. nr. 31 (2007-2008) (s.74) sier dette om de to tilnærmingene av TPO.

Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for læreren og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at eleven

kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap, der medelever er ressurser i læringsarbeidet.

2.3 Hva sier forskning om tilpasset opplæring?

Bachmann og Haug (2006) sier i sin forskningsrapport «Forskning om tilpasset opplæring», at TPO er et politisk konstruert begrep som utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering av begrepet. Disse vanskene kommer delvis av begrepets politiske innhold, samtidig som det endrer seg over tid og er uklart definert. Forskningslitteraturen finner at det er sterke ideologiske betydninger knyttet til begrepet, og på grunn av begrepets politiske opprinnelse er forskningens beskrivelser først og fremst preget av politiske fremstillinger og intensjoner med begrepet (Bachmann & Haug, 2006, s. 19).

En viktig innvending mot politiske dokument som utgangspunkt for forståelsene av begrepet, er at de stort sett omtaler begrepet i generelle formuleringer, uten å gå inn på den praktiske operasjonaliseringen av begrepet (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Fra politisk hold gis det dermed ikke noen bindende eller klare forslag til hvordan TPO kan fremmes eller identifiseres i skolens praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 19).

Det er store variasjoner i lærere sin forståelse av begrepet TPO. De politiske målsetningene og intensjonene kan ikke direkte overføres til skolen, og med det blir det til at skolene forstår TPO ut ifra sin egen praksis og ikke som følge av politiske intensjoner (Bachmann & Haug, 2006, s. 104). I ytterste konsekvens kan den enkelte lærer danne sin egen forståelse av TPO. Det kan føre til at lærere gjennomfører TPO på ulike måter og områder. Bachmann og Haug (2006) hevder at årsaken kan ligge i at ved innføring av TPO har ikke lærerne fått tilstrekkelig opplæring.

Nordahl (2012) finner at på nasjonalt plan har det i liten grad vært konkretisert hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i skolen. Valgene av metoder, arbeidsmåter og organiseringsprinsipper har i stor grad den enkelte skole og lærer måtte foreta selv. Nordahl (2012) henviser til Haug (2010) i sin artikkel, som hevder at den individualiserte undervisningen står sterkt i dagens skole, og at det går på bekostning av mer kollektive tilnærminger i undervisningen. Det vil si at elever sitter store deler av undervisningstiden og arbeider alene med oppgaveløsning, mens følgingen fra lærerne er relativ svak (Nordahl, 2012, s. 7). Denne formen for individualisert TPO vil nødvendigvis ikke føre til et godt læringsutbytte, og det ser ut til å være de «svake» elevene som sliter mest.

Nordahl (2012) stiller et kritisk blikk på TPO og begrunner det med at selv om resultatene er dårlige, så realiserer lærerne ifølge dem selv god tilpasset opplæring fordi de individualiserer mye. Han mener at TPO som virkemiddel i undervisning ikke bør være overordnet forskningsbasert kunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte. Videre sier han at TPO er et svært viktig prinsipp i skolen, og at elevmassens ulike behov og forutsetninger må bli tatt hensyn til. Men at det heller bør være elevgruppens læringsutbytte som er i fokus og ikke hva TPO egentlig er.

2.4 Tilpasset opplæring eller spesialundervisning?

Elever som ikke får, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen som også innebærer TPO har rett til spesialundervisning. Denne undervisningen skal sikre at elevene med behov for særskilt tilrettelegging får den retten de har til likeverdig opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 23). Det kreves i slike tilfeller et formelt vedtak (enkeltvedtak) basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning (Tangen, 2012, s. 109). Retten til spesialundervisning er nedfelt i opplæringsloven § 5-1:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

Prinsippet om TPO dekker både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Skolen og læreren har ansvar for å ivareta elevens faglige og sosiale utvikling, og er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning (Udir, 2017). Skillet mellom når ordinær undervisning ikke strekker til og det må settes i gang tiltak om spesialundervisning, kan vise seg å være utfordrende. Nødvendigheten for at kommune og fylkeskommune har systemer for å fange opp og følge elevs vansker, både innenfor rammen av den ordinære opplæringen og gjennom spesialundervisning, er derfor stor (Udir, 2017). Mange av de ulike behovene for hjelp og støtte som elevene trenger kan imøtekommes innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Et godt foreldresamarbeid, godt læringsmiljø og en undervisningspraksis som tar hensyn til at de forskjellige elevene lærer på ulike måter og tempo, kan forebygge mulige vansker som kunne oppstått. Samtidig er det viktig at de som har behov for spesialundervisning får den ekstra tilretteleggingen utover den ordinære opplæringen (Udir, 2017).

Et tegn på at den ordinære opplæringen er for dårlig tilpasset, er at en stor del av elevene på skolen får spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 21). En nærliggende tanke å tenke kan være det at med god tilpasning i den ordinære opplæringen, så vil behovet for spesialundervisning bli minimal.

3.0 Metode

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan en skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). En forskningsmetode kjennetegnes ved åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon. Målet mitt med denne oppgaven er å finne ut *hvordan noen lærere gjennomfører TPO, hvilke muligheter de har til å gjennomføre TPO og eventuelt hva de opplever som utfordringer.*

3.1 Valg av metode

Det finnes et klart skille i samfunnsforskning, mellom kvantitative og kvalitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Den kvantitative metoden er generelt lite fleksibel. For eksempel i en spørreundersøkelse vil alle deltakerne bli stilt de samme spørsmålene i samme rekkefølge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Den kvantitative metoden systematiserer ved hjelp av statistiske metodeprogrammer. Med det oppnår man en oversikt over f.eks. hvor mange som stemmer på ulike partier akkurat nå. Kvantitativ metode kan være fordelaktig å bruke når man skal sammenligne svar på tvers av deltakere og settinger. Det forutsetter at man har god kunnskap om hvilke spørsmål som er viktige å stille, den beste måte å stille dem på, og hva som kan være mulige svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Den kvantitative metoden brukes gjerne for å teste en hypotese om noe man har antakelser om.

På den andre siden har man kvalitative metoder som er mer fleksible. De er mer fleksible og man kommer mye mer i dybden på det man ønsker å undersøke. Denne metoden undersøker hvilken mening ulike hendelser og erfaringer har for informantene. Innen kvalitative metoder er relasjonen mellom forsker og deltaker mye mindre formell, enn ved kvantitative metoder. Forskeren på sin side har mulighet til å respondere umiddelbart på hva deltakeren sier og skreddersy neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det krever selvfølgelig at forskeren har opparbeidet seg kunnskap om temaet, og er i stand til å tolke svaret og respondere ut ifra det.

I kvalitativ forskning kan en bruke tre forskjellige metoder: observasjon, intervju og/eller kvalitative analyse av tekster. Jeg har valgt å bruke intervju i mitt forskningsprosjekt, og det vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

3.2 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er en metode som kan brukes for å oppnå fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I denne metoden er det rom for spontanitet og tilpasning, og det vil bli stilt åpne spørsmål. Hvordan spørsmålene stilles kan variere fra deltaker til deltaker, men deltakeren står fritt til å besvare spørsmålene med egne ord, og har mulighet til å besvare mer utfyllende og detaljert enn ved kvantitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Grunnen til at jeg har valgt denne metoden er ønsket om å få et innblikk i lærerne sine tanker og erfaringer med TPO. I et kvalitativt intervju er det gode muligheter for at lærernes erfaringer og oppfatninger kommer frem. Dermed ser jeg det som hensiktsmessig å bruke kvalitativt intervju for å få svar på problemstillingen min.

I henhold til problemstillingen min har jeg valgt semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Denne formen for intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men rekkefølgen kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Ifølge Christoffersen og Johannessen kommer menneskers erfaringer og oppfatninger best frem når informanten får være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I et semistrukturert intervju tillates informanten å få utdype sine meninger, dersom han/hun ønsker det. Oppfølgingsspørsmål kan også være nødvendig å stille for å få så konkrete svar som mulig.

3.3 Utvalg av informanter og forskningsetikk

Mine to informanter ble rekruttert gjennom lærere jeg kjenner i skolen. Informantene kommer fra to forskjellige barneskoler og jeg fikk kontakt med disse personene gjennom praksislærerne mine. Begge informantene jobber på barneskoletrinnet og har ulik erfaring innen TPO. En av læreren har jobbet i om lag 10 år, mens den andre informanten har jobbet i 2 år. Lærerne vil bli omtalt med de fiktive navnene Hilde og Bjørn senere i oppgaven. Da intervjuene ble gjennomført jobbet Hilde i 2.klasse og Bjørn jobbet i 4.klasse. Det var viktig for meg å finne informanter som har ulik erfaring og opplæring innenfor TPO, da jeg tror det vil gi oppgaven god dynamikk. Ut ifra det ser jeg på valget av informanter som fordelaktig for denne oppgaven.

Før jeg satte i gang med dette prosjektet meldte jeg det inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD vurderer forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger. NSD vurderte prosjektet mitt og det ble godkjent.

For å sikre god forskningsetikk i bachelorprosjektet mitt meldte jeg, som allerede sagt, inn prosjektet til NDS. I tillegg skrev jeg på forhånd et skriv til informantene med informasjon om intervjuet. Informantene ble informert om at dette er en anonym undersøkelse, og dersom de ønsker kan de når som helst trekke seg. Lærerne måtte selvfølgelig gi sitt samtykke før intervjuet startet. Rektorene på begge skolene godkjente at lærerne deltok i undersøkelsen.

3.4 Gjennomføring

Før jeg startet gjennomføring av intervjuene lagde jeg en intervjuguide med ferdige spørsmål. Den ble diskutert med min veileder og deretter redigert før den ble endelig godkjent av min veileder. Det var nødvendig fordi det er første gang jeg gjennomfører en undersøkelse. Spørsmålene var i fast rekkefølge, med mulighet for oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg følte at et spørsmål allerede var besvart undervegs i intervjuet, hoppet jeg bare over det. Jeg erfarte at spørsmålene mine ble litt overlappende, og jeg fikk tidlig svar på noen spørsmål som jeg hadde tenkt å stille senere i intervjuet. I intervjuguide min hadde jeg ni spørsmål, og jeg ser i etterkant at jeg kanskje kunne stilt litt mer forskjellige spørsmål, eventuelt fulgt opp enkelt uttalelser. På den annen side kunne det medføre at forskningsspørsmålet ville bli endret.

Intervjuene fant plass på informantene sin arbeidsplass og varte i ca.30 minutter. Jeg tok opp intervjuene på telefonen min. Å bruke lydopptak i undersøkelsen min har gjort at jeg ikke har gått glipp av viktig informasjon, og har sikret nøyaktighet i det som ble sagt.

3.5 Analyseprosessen

Christoffersen og Johannessen (2012) sier at å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Målet er å avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet. Når data er analysert, trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). I analyseprosessen min identifiserte jeg likheter og forskjeller mellom informantenes utsagn. Jeg kodet det informantene mine sa ved å notere ord/begrep i margin på det jeg transkriberte. Videre brukte jeg et stort ark der jeg satte opp ordene/begrepene jeg fant i det transkriberte, før jeg studerte ordene nøye for å se hvilke ord som kunne passe sammen. På denne måten kom jeg frem til de endelige kategoriene. Dette var en prosess som tok tid, og ble gjort for å sikre reliabilitet og validitet i resultatene.

Disse fire temaene har jeg kommet frem til:

1. Tilpasset opplæring – forståelse av begrepet
2. Opplæring i TPO
3. Gjennomføring av TPO
4. Relasjon

Ut ifra disse temaene vil jeg drøfte de opp imot relevant teori som jeg gjorde rede for i kapittel 2.

3.6 Reliabilitet og validitet

For at denne oppgaven og undersøkelsen skal oppfattes som troverdig er det to begrep som er viktig å avklare; reliabilitet og validitet. Reliabilitet kommer fra den engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det finnes flere forskjellige måter å teste dataens reliabilitet. For eksempel kan en gjenta samme undersøkelse på forskjellige tidspunkt. Dersom resultatene blir det samme tyder det på høy reliabilitet. Et annet tegn på høy reliabilitet er at flere forskere kommer frem til samme resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Validitet handler om relevans, og kommer av det engelske ordet *validity*, som betyr *gyldighet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Et sentralt spørsmål innenfor validitet er hvor godt dataen representerer fenomenet som undersøkes. En må være sikker på at det en undersøger, er det som problemstillingen spør etter. I dette tilfellet vil det være hvor godt jeg klarer å undersøke det som er problemstillingen min. Selv om man kan måle validiteten til det som undersøkes må ikke det oppfattes som noe absolutt. Dataen kan ikke være helt valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

I henhold til å undersøke om oppgaven min er valid, vil det være fordelaktig å se på metoden. Å være klar over hvilke feilkilder som kan forekomme er viktig for validiteten til oppgaven min. For å styrke validiteten vektla jeg frivillig deltakelse og tilstrebet god kommunikasjon med informantene før og etter intervjuet. Jeg prøvde så godt som mulig å følge spørsmålene som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet for å styrke undersøkelsen reliabilitet/troverdighet.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt validitet og reliabilitet i tankene. Det har vært viktig å gi en best mulig beskrivelse av hele forskningsprosessen for å oppnå nøyaktighet og gyldighet i resultatene mine. Under hele undersøkelsesprosessen og presisering av

problemstillingen min har jeg jobbet systematisk slik at undersøkelsen min blir reproducerbar og etterprøvbart.

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen min. Resultatene mine er delt inn i fire hovedkategorier 1. *tilpasset opplæring (forståelse av begrepet)*, 2. *opplæring i TPO*, 3. *gjennomføring av TPO* og 4. *relasjon til elevene*.

4.1 Tilpasset opplæring – forståelsen av begrepet

Det første spørsmålet handler om hva informantene forbinder med TPO. Hilde sier at «TPO er et undervisningsopplegg som passer til alle elevene i klassen. Både det faglige og sosiale må bli tatt hensyn til». Hilde påpeker at det er viktig å se elevene og hva de trenger: «jeg tenker at det er viktig å se elevene og hva de trenger, ikke bare om de trenger å utfordre seg på vanskeligere stoff, men også sosialt».

Bjørn er enig med Hilde i at TPO handler om å lage et undervisningsopplegg som passer til alle elevene i klassen, uansett om de er «sterke» eller «svake». «Det spiller ingen rolle hvilket fag det er, undervisningen skal legges opp til alle nivå slik at elevene får læringsutbytte av det». Han sier også at «jeg tenker at det også handler om den proksimale utviklingssonen, som er det eleven ikke kan få til uten hjelp eller tilrettelegging». Videre tilføyer han viktigheten av at undervisningen er på et nivå som elevene kan mestre, men at de samtidig får utfordret seg.

I henhold til lærerne sin forståelse av tilpasset opplæring tenkte jeg at det ville være interessant å spørre de hva de mente var forskjellen på TPO og spesialundervisning. Hilde svarer: «Spesialundervisning handler om at man sliter med noe spesifikt. For eksempel om en elev sliter med skriving, så jobber man spesifikt med det med en elev». Bjørn nevner at:

Forskjellen mellom disse begrepene kan bli litt diffus, selv om definering av begrepene kan være klare, kan det av og til være vanskelig å avgjøre når en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og dermed har behov for spesialundervisning.

Han sier også at «TPO er en rett alle elever har gjennom ordinær undervisning. Spesialundervisning derimot er når eleven ikke oppnår denne retten». Hilde er enig med Bjørn her, og tilføyer at TPO handler om å treffe elevene på sitt nivå både faglig og sosialt, og at det sosiale ofte varierer fra dag til dag. Hun sier at noe som fungerer den ene dagen, kan virke helt håpløst en annen dag.

4.2 Opplæring i TPO

Når jeg spør om hvilken opplæring de har fått i å drive med TPO så svarer de litt forskjellig. Bjørn sier:

Den opplæringen jeg har fått er egentlig bare litt gjennom lærerutdanningen. Der fikk vi generell opplæring i TPO, men det var ikke så mye konkret, og det kan jeg skjønne siden man gjerne trenger elever å gå ut ifra. Det jeg fikk mest utbytte av var gjennom praksis i lærerutdanningen, der fikk jeg sett hvordan TPO fungerte i praksis.

Han sier også at erfaring har vært viktig for den kunnskapen han har om TPO. «Det å erfare hvordan man kan gjøre det tenker jeg er viktig for å kunne tilpasse undervisningen på en god måte»

Hilde har vært lærer noen år lenger enn Bjørn og sier:

Jeg fikk ikke noe opplæring i TPO gjennom lærerutdanningen, men jeg har vært på en del kurs gjennom jobben der jeg har lært en del om TPO. Ellers har jeg tilegnet meg kunnskap gjennom flere års erfaring i skolen. Deling i kollegiet på skolen ser jeg også på som en viktig del av den kunnskapen jeg i dag besitter innen TPO.

Både Hilde og Bjørn mener at det ville vært nyttig med mer opplæring i TPO. Samtidig kan de forstå at det er vanskelig å få til en veldig konkret opplæring i TPO siden det som kan fungere i en klasse, som regel ikke fungerer i neste klasse. Begge to framhever viktigheten av å ha et kollegium å dele erfaringer og samtale med. Spesielt Hilde sier at dette har hjulpet henne veldig mye med tanke på å legge opp undervisningen på best mulig måte.

4.3 Gjennomføring av TPO

Jeg ønsket å stille begge lærerne spørsmål om hvordan de bruker TPO i undervisningen sin, slik at jeg kan få et innblikk i hvordan de jobber. Hilde forklarer:

Jeg liker og for eksempel ha åpne oppgaver, slik at alle kan jobbe med de samme oppgavene, men at jeg tilpasser oppgavene til hver enkelt elev med å snakke med dem og si hvor mye jeg forventer av hver enkelt. Slike oppgaver bruker jeg ofte i hjemmelekse

Hilde jobber på en heldigital skole, der alle elevene har hver sin iPad istedenfor undervisningsbøker. Her foregår mye av individuelle arbeidet på apper som elevene kan arbeide selvstendig med. «Jeg mener at det å tilpasse undervisningen stadig blir enklere og enklere, fordi man får flere digitale hjelpemidler til å gjøre store deler av jobben for seg». Hun forklarer meg en måte hun tilpasser opplæringen på ved hjelp av digitale hjelpemidler:

Den ene appen vi bruker i matematikk kalles for Multi-smartøving. Den deler elevene i nivå etter hvilke oppgaver de klarer å løse i appen, og det gjør at elevene hele tiden jobber på et nivå som de mestrer, men samtidig får utfordre seg.

I henhold til dette forklarer Hilde hva hun opplever er fordelen med å tilpasse undervisningen på denne måten:

Jeg opplever stadig vekk at elevene synes det er motiverende å arbeide med noe som hele tiden kan utfordre dem videre fra det nivået de er på. For 10 år siden fantes ikke slike digitale hjelpemidler som kunne hjelpe til med å tilpasse opplæringen til eleven. Da måtte jeg hver gang en elev var ferdig med det han/hun skulle gjøre, ha noe nytt klart til denne eleven.

Bjørn jobber på en baseskole, der han ofte i løpet av en dag har undervisning for til sammen 60 elever. Han sier:

Det at jeg ofte har undervisning for veldig mange elever i løpet av en dag gjør det ekstra vanskelig å tilpasse undervisningen enn om jeg bare skulle ha hatt en klasse på 20-30 elever. Det jeg noen ganger bruker å gjøre er å sette en «svak» elev med en «sterk» slik at den sterke kan hjelpe den svake eleven. Andre ganger deler jeg inn i grupper etter hvilket nivå de er på.

Begge lærerne er innom bruken av varierte arbeidsmetoder. Bjørn sier:

Jeg synes det er viktig å bruke varierte arbeidsmetoder når man holder på med et tema. Det gjør at man sikrer at flest mulig får med seg innholdet i temaet. Det er jo slik at noen lærer best av å lese, mens andre lærer best av å arbeide i grupper.

I henhold til hvordan de gjennomfører TPO ønsket jeg å stille dem spørsmål om hva de synes elever oppnår ved å tilpasse opplæringen. Hilde sier:

Jeg synes de oppnår mestringsfølelse når opplæringen tilpasses, samtidig som de oppnår motivasjon til å ville lære mer. Elever som får for vanskelige oppgaver vil føle at de er dårlige og dermed får de ingen motivasjon til å jobbe videre. Det er heller ikke bra om de får for lette oppgaver, selv om de da vil føle mestringsfølelse, så vil det være så lett at de mister motivasjonen til å jobbe videre.

Bjørn er enig med Hilde: «Jeg synes de oppnår en mestringsfølelse og utvikling. Å se at en elev som ikke har kunnet alle bokstavene i alfabetet, plutselig kan lese ord med 3, 4 og 5 bokstaver

i seg gir en veldig god følelse for meg som lærer også». Bjørn legger til slutt til at trivsel også henger tett sammen med mestring, som ofte kommer gjennom at opplæringen blir tilpasset.

4.4 Relasjonens betydning knyttet til TPO

Jeg stilte også lærerne spørsmål om de noen gang har opplevd at TPO ikke var nok. Begge to svarte et klart ja, og at det skjer stadig vekk. Hilde sier:

Jeg synes det går mer på den sosiale delen enn den faglige tilpasningen, og at det er viktig å tenke at en elev ikke bare er en elev, men også en personlighet. Derfor har jeg blitt mer slik at jeg sjelden planlegger veldig detaljert, men jeg har selvfølgelig et mål for timen. Jeg har ofte sett at den tiden jeg bruker på å planlegge timen nøyaktig er til ingen nyttes bruk. Da vil jeg heller bruke tiden min på å skape meg enda bedre relasjoner til elevene, og trivsel blant elevene. Det er fordi jeg mener dette er helt essensielt for om man får til tilpasset opplæring. Skal elevene få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen mener jeg at elevene selv må ville det, og da er relasjoner og trivsel «grunnsteiner».

Hilde understreker viktigheten av relasjon i sitt intervju:

Relasjon til elevene er svært viktig dersom en skal kunne tilpasse opplæringen på en god måte. Jeg mener at man i starten av arbeidet med en klasse burde jobbe uavbrutt med relasjonsbygging til elevene, før man begynner å undervise fag. Det vil gjøre at elevene er tryggere på hverandre, og det gjør at jeg som lærer har større forutsetning for å tilpasse undervisningen på en god måte.

På dette spørsmålet snakker Bjørn også om relasjon. Han sier:

Jeg tenker at det handler mye om relasjon til elevene om du får det til eller ikke. Man kan ha så bra opplegg man bare vil, men dersom man har en dårlig relasjon til elevene så vil man ikke komme langt. Jeg kan relatere det til når jeg begynte å jobbe som lærer så fikk jeg ofte innputt fra andre lærere om forskjellige elever og hva som kanskje kunne være lurt å gjøre med tanke på undervisningen. Jeg skjønnte fort at selv om det kanskje ga meg en liten fordel når jeg skulle tilpasse opplæringen, så var det min egen relasjon til elevene som ville avgjøre om elevene fikk utbytte av undervisningen eller ikke.

Tilpasset opplæring går selvfølgelig ikke knirkefritt og jeg stilte lærerne også spørsmål om hva de synes er utfordringene med TPO. Hilde sier:

Noen ganger har jeg sett at det er et problem dersom en elev får lov til å gjøre noe annet enn de andre. Som oftest er dette fordi denne eleven trenger å gjøre noe annet for å lære det samme som de andre. Derfor mener jeg at det er viktig å snakke om forskjeller, og at alle mennesker trenger forskjellige ting for å utvikle seg. Det er da viktig at de som er «helt normal» også får lov til å gjøre andre ting inni mellom, selv om de følger opplegget som jeg har satt. Et godt klassemiljø skaper gode rammer for at elevene kan akseptere at det er forskjeller seg imellom, som fører til at opplæringen bedre kan tilpasses til hver enkelt elev.

Bjørn på sin side sier:

Jeg synes det er utfordrende å hele tiden tenke på at alle elever trenger forskjellige tilpasninger. Jeg opplever stadig vekk at aktivitetene jeg planlegger ikke fungerer så godt som jeg skulle ønske. Grunnen til det synes jeg handler om at jeg har for lite ressurser i klasserommet. Jeg mener at det rett og slett er for få voksne til å følge opp alle elevene i klasserommet.

5.0 Drøfting

I denne delen skal jeg drøfte svarene til informantene opp imot relevant teori. I henhold til det vil jeg prøve å finne svar på problemstillingen min:

Hvordan gjennomfører noen lærere tilpasset opplæring, hvilke muligheter har de til å gjennomføre tilpasset opplæring og eventuelt hva opplever de som utfordringer?

Dette kapitlet vil jeg dele opp i tre delkapitler der jeg starter med 5.1 Lærernes opplevde kompetanse, deretter 5.2 hva er relevant når to lærere skal gjennomføre TPO og til slutt 5.3 lærerens opplevde utfordringer knyttet til TPO.

5.1 Lærernes opplevde kompetanse

På spørsmål om hva informantene forbinder med TPO så svarer begge to at det handler om å lage et undervisningsopplegg som passer for alle elevene. I forhold til §1-3 i opplæringsloven som sier at «opplæringen skal tilpasses evnene og betingelsene hos den enkelte eleven», viser det at begge lærerne er kjent med denne paragrafen. Ingen av informantene sier noe om retten alle elever har til å få tilpasset opplæringen på dette spørsmålet, men nevner det flere ganger senere i intervjuet. Hilde sier også litt om at opplæringen ikke bare skal tilpasses faglig, men at det også er viktig å ta hensyn til det sosiale. Det kan vi se igjen i bolken om TPO i den generelle

delen av læreplanen, der det står «undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Når det kommer til forskjellen mellom TPO og spesialundervisning så skiller begge informantene disse to begrepene fra hverandre. Det kommer frem en forståelse for at spesialundervisning er noe annet enn TPO. I henhold til det de sier kan de tyde på en god forståelse for at TPO er en rett alle elever har, og dersom de ikke oppnår tilfredsstillende utbytte gjennom den ordinære opplæringen, har de rett til spesialundervisning. Det er skolen og lærernes ansvar å avgjøre behovet for spesialundervisning, og Bjørn er inne på nettopp dette i sitt intervju. Ut ifra intervjuet hans kommer det frem at han synes det er vanskelig å avgjøre behovet for spesialundervisning, selv om han vet forskjellen på begrepene.

I forhold til hvilken opplæring de to informantene har gjennomgått i TPO så svarer de «lite» eller «ingenting». Det kan implisere at det ble vanskelig for informantene å gi presise forklaringer på TPO. Bachmann og Haug (2006) hevder at TPO er et politisk konstruert begrep som stort sett er preget av politiske fremstillinger og intensjoner. Fra politisk hold omtales begrepet stort sett i generelle formuleringer uten å gå inn på den praktiske operasjonaliseringen av begrepet. I St.meld. nr.31, Kvalitet i skolen, heter det (s.10):

Mange kommuner og skoler etterlyser veiledninger og råd om hvordan man i praksis kan drive tilpasset opplæring, hvordan man kan arbeide for et bedre læringsmiljø og hvordan man kan involvere foreldrene bedre i barnas opplæring.

Dette kan vises gjennom Bjørn sin uttalelse «det å erfare hvordan man kan gjøre det og hvordan ulike elever tenker, er viktig for å kunne tilpasse undervisningen på en god måte».

Bachmann og Haug (2006) sier det er stor variasjon i lærere sin forståelse av begrepet TPO, og at på grunn av de politiske målsetningene og intensjonene så blir det til at skolene og lærerne forstå TPO ut ifra sin egen praksis og erfaringer. Dette ser man igjen i det Hilde sier om sin egen opplæring i TPO: «Deling i kollegiet ser jeg på som en viktig del av den kunnskapen jeg i dag besitter innen TPO». Det kan da være nærliggende å tenke at TPO blir oppfattet og utført på veldig mange ulike måter rundt om på de forskjellige skolene i Norge. Bachmann og Haug (2006) hevder at i ytterste konsekvens kan den enkelte lærer danne sin helt egen forståelse av TPO.

5.2 Hva er relevant når to lærere skal gjennomføre TPO

Lærerne forklarer ulike måter de jobber med TPO i klassene sine. Det kommer helt an på elevgruppen for hvordan man skal arbeide med TPO, sier Hilde. Hun nevner at det opplegget

hun kjører med sin klasse nå, mest sannsynlig ikke ville fungert i en annen klasse. Dette er i samsvar med det som står i LK06 der det stilles krav om at undervisningen skal differensieres, og at det er lærerne sitt ansvar å se til at den enkelte elevs behov blir ivaretatt.

Begge lærerne viser til konkrete metoder å jobbe med TPO, når de får spørsmål om hvordan de gjennomfører TPO. Hilde viser til en metode der hun har åpne oppgaver for elevene, mens Bjørn viser til nivå-differensiering som en konkret måte å jobbe med TPO. Ut ifra dette kan det tenkes at lærerne har fokus på individuelle arbeidsmetoder, og en smal forståelse av TPO. Bachmann og Haug (2006) hevder at en slik tilnærming ofte fører til enkelttiltak overfor elever for å sikre dem en god opplæring. Overland (2015) fremhever at på grunn av et sterkt søkelys mot utfordringer/problemer hos enkelte elever kan det føre til at en i mindre grad ser de sterke sidene. I henhold til dette kan det være nærliggende å tenke at ved et for stort fokus på en smal forståelse av TPO, vil det føre med seg flere utfordringer/problem enn dersom man hadde litt mindre fokus på det.

Bachmann og Haug (2006) hevder at en vid forståelse av TPO er som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen. Overland (2015) sier at sentrale forhold i en slik sammenheng for eksempel er relasjon mellom lærer og elev, samarbeid mellom skole og hjem, og klassens læringsmiljø. Begge lærerne snakker en del om relasjon mellom lærer og elev i intervjuene sine, og mener dette er essensielt for å få til TPO. I henhold til det Overland sier så kan man anta at lærerne også har en vid forståelse av TPO. Ut ifra en smal og vid forståelse av TPO virker det som begge lærerne har en «viss» forståelse for dem. Overland (2015) sier at perspektivene ikke må sees som to tilnærminger som utelukker hverandre, men heller som to tilnærminger som overlapper hverandre. Selv om man kan få et inntrykk av at lærerne har fokus på individuell tilpasning i intervjuene, kan man også se at deres vide forståelse av TPO kommer frem gjennom snakk om relasjon til elevene og godt læringsmiljø.

Nordahl og Overland (2015) forstår TPO, inkludering og likeverd som de tre prinsippene som er ryggraden i opplæringstilbudet i skolen. Bjørn kommer med et eksempel der han slet med å få noen elever med på «felles skriving» i klassen. Ifølge han var dette elever som selv om de skjønte innholdet ikke klarte å uttrykke seg skriftlig. Han løste dette på den måten at han snudde om på undervisningen sin og heller kjørte mer muntlig aktivitet. I henhold til det Nordahl og Overland (2015) sier, kan det tyde på at Bjørn har en måte å tilpasse undervisningen på som fører til inkludering og likeverdig opplæring. Hilde på sin side jobber som nevnt på en heldigital skole, der hun mener at å tilpasse undervisningen blir enklere og enklere. Hun sier at tiden

hennes går mer til å skape relasjoner til elevene, slik at forholdene ligger best mulig til rette for at elevene kan utvikle seg i et trygt og godt læringsmiljø.

Det elevene oppnår ved TPO mener lærerne er ved at de blir motiverte og at det skapes en mestringfølelse hos hver enkelt elev. Dersom elevene hverken er motiverte eller føler mestring, kan det tenkes at man må se på hvordan opplæringen blir tilpasset. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) hevder at motivasjon er sentralt i enhver læringsprosess, og kanskje også selve drivkraften. En gjentagende følelse av mestring vil føre til at eleven som regel blir trygg og utfordrer seg på større oppgaver. Det viser at tankene til lærerne om hva elevene oppnår ved TPO er i tråd med hva noen teoretikere sier.

5.3 Lærernes opplevde utfordringer knyttet til TPO

Hilde mener at en av utfordring med TPO er dersom en/flere elever får lov til å gjøre noe annet enn resten. Det kan skape en følelse blant elevene som går på forskjellsbehandling. Hun sier i sitt intervju at hun mener det derfor er viktig å snakke om forskjeller, og at alle mennesker trenger forskjellige ting for å utvikle seg. Overland (2015) støtter henne i dette og siteres på:

Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellige ut fra de ulike behovene de har.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) understreker viktigheten av at «likeverdig opplæring» knyttes til den enkeltes egenart, og ikke forveksles med likhet. Videre sier de at likeverdig opplæring fordrer at lærere og medelever har forståelse og toleranse for forskjellighet. Dette viser at Hilde har en forståelse for TPO som er i tråd med det noen teoretikere sier.

Thomas Nordahl (2012) henviser til flere studier relatert til pedagogisk praksis, som viser at det er store variasjoner i både arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner og ikke minst i forhold til elevenes faglige læringsutbytte (Nordahl, Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole?, 2012, s. 6). Han sier at det kan se ut til at skolene finner sine egne måter å realisere målene i Kunnskapsløftet, og at det derfor også blir svært ulike virkemidler som blir brukt for å realisere målene. Akkurat det Nordahl sier her kan vi se eksempel på i begge intervjuene mine. Der kom det frem at Bjørn og Hilde hadde fått «lite» eller «ingen» opplæring i TPO, men gjennom erfaring, deling i kollegiet og praksis hadde de opparbeidet seg en kunnskap om TPO. Det kan være nærliggende å tenke at dersom det var mer tydelighet rundt begrepet TPO, så ville ikke lærerne måtte finne hver sin tolkning, og dermed

hadde man unngått en stor variasjon i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner og elvenes faglige utbytte.

Nordahl (2012) viser at til tross for denne store variasjonen i arbeidsmåter, innhold i undervisning osv, så ser det ut til at individualisert undervisning i dag står sterkt i skolen, og går på bekostning av en mer kollektiv tilnærming til undervisningen. Dette viser han også i sin artikkel ved å henvise til Haug (2010) som viser en statistikk som sier at norske elever i gjennomsnitt jobber 61% med individuelt arbeid. Til sammenligning har et land som Singapore, som er på nivå med Finland i PISA-undersøkelsen, bare 18% av undervisningen som individuell oppgaveløsning (Nordahl, Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole?, 2012, s. 7).

6.0 Avslutning

I denne oppgaven ønsket jeg undersøke:

Hvordan gjennomfører noen lærere tilpasset opplæring, hvilke muligheter har de til å gjennomføre tilpasset opplæring og eventuelt hva opplever de som utfordringer?

Jeg intervjuet to informanter som har gitt meg sine svar på hva de forstår med TPO. Disse funnene har jeg analysert og sett de i forhold til relevant teori. Ut ifra forskning kom jeg frem til at det er flere element som spiller inn i lærernes forståelse og praktisering av TPO. I henhold til informantenes opplæring og forståelse av TPO, har den blitt kritisert både av informantene selv og ulike teoretikere. Her er det mye som tyder på at det er avstand mellom lærernes forståelse av TPO og de politiske målsettingene. Dette har kommet frem gjennom forskning sett opp mot ulik teori.

I dagens skole har alle elever rett på tilpasset opplæring, og da må lærerne klare å se den enkelte elev i klassens fellesskap. I henhold til det har det vært relevant å trekke inn en smal og en bred tilnærming til TPO, og drøftet de opp imot informantenes svar om forståelse av TPO. Her kan det se ut til at en smal forståelse av TPO, der det fokuseres på individualisert undervisning, gjenspeiler majoriteten av lærere norsk skole. I forskningen kommer det også frem viktigheten av relasjon og relasjonsbygging i forhold til TPO. Informantene poengterer at alle er forskjellige, og at det derfor er svært viktig å ha en god relasjon til hver enkelt elev slik man får tilpasset undervisningen på best mulig måte.

Gjennom denne oppgaven har jeg fått mye kunnskap om tilpasset opplæring og hva det dreier seg om. Jeg sitter igjen med et større innblikk i hva det faktisk vil si å tilpasse undervisningen

og at det ikke bare handler om det faglige. Dersom man vil være en lærer som ser hver enkelt og får ut potensialet i hver enkelt, krever det at man jobber på mange forskjellige fronter. Å danne seg et reflektert og nyansert bilde av TPO vil være til fordel for både lærer og elevene. Ut ifra denne oppgaven har jeg dannet meg et godt bilde over TPO som jeg vil fortsette å utvikle ved å tilegne meg ny forskning.

7.0 Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bjørnsrud, H., & Nilesen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. Gyldendal.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skolen for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 31 (2007-2008)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Nordahl, T. (2012). *Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole?* Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra Tidlig innsats: <https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-oppl%C3%A6ring-2.pdf>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NSD. (Hentet 11.04.2019). *Om NSD*. Hentet fra NSD: <https://nsd.no/om/>
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2017). Spesialpedagogikk i praksis. I T. Ogden, & A.-L. Rygvold, *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 303). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lovdata*. Hentet fra § 1-3: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringslova. (1998). *Lovdata*. Hentet fra § 1-3: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Overland, T. (2015, September 08). *Tilpasset oppløring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Stålsett, U., Storhaug, M., & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Bering, & R. Tangen, *Speisialpedagogikk* (s. 726). Cappelen Damm Akademisk.
- Udir. (2017, Mars 6). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>