

# BACHELOROPPGÅVE

## Tilpassa opplæring

Kva legg rektorar vekt på når dei leier tilpassa opplæring?

Av

105 Hilde Sognæs Strandos  
102 Rita Årevik Vikdal

Grunnskulelærerutdanning 1.-7.

PE369

Mai 2013



**“Lead in front, but don’t leave the base behind”**

Nelson Mandela.

## Innhald

1 Innleiing .....	4
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	5
2 Teori.....	7
2.1 Klargjering av omgrep .....	7
2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta.....	8
2.3 Rektor si rolle .....	10
3 Metode .....	12
3.1 Kvalitativ metode .....	12
3.2 Intervju .....	12
3.3 Utval av respondentar.....	13
3.4 Analyse av data.....	14
3.5 Reliabilitet og validitet .....	14
3.6 Forskingsetikk.....	15
3.7 Metodekritikk .....	15
4 Empiri.....	17
4.1 Tilpassa opplæring – forståing av omgrepet .....	17
4.2 Tilrettelegging og organisering.....	17
4.3 Samarbeidsinstansar .....	19
4.4 Fagleg sterke elevar.....	20
5 Drøfting.....	21
5.1 Tilpassa opplæring – forståing av omgrepet .....	21
5.2 Tilrettelegging og organisering.....	22
5.3 Samarbeidsinstansar .....	25
5.4 Fagleg sterke elevar.....	26
6 Avslutning .....	29
7 Litteraturliste .....	30
8 Vedlegg .....	33

## 1 Innleiing

Tilpassa opplæring er eitt av dei mest sentrale skulepolitiske omgrepa. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), ... og *ingen sto igjen*, vert det omtalt som eit gjennomgåande prinsipp for heile grunnopplæringa og som eit viktig verkemiddel for læring. Det er særleg fokus på at alle skal ha like moglegheiter til å utvikle seg sjølv og sine egne evner. Prinsippet om tilpassa opplæring handlar om motivasjon, mestring og moglegheiter for den enkelte elev (Melding til Stortinget nr. 22, (2010-2011)). Dette er nedfelt både i Opplæringslova § 1-3 og i Læreplanen for Kunnskapsløftet (heretter forkorta til LK06). Frå dette prinsippet kan me dra parallellar til omgrepa likeverd og inkludering. Ei likeverdig opplæring inneber at ein har forståing og toleranse for at ulikskap er positivt for fellesskapet. Dette medfører at me skal differensiere og tilpasse opplæringa til mangfaldet av elevar. At opplæringa er inkluderande inneber at elevane skal delta i det faglege, kulturelle og sosiale fellesskapet. Det dreier seg både om inkludering i eit fellesskap og individuell tilpassing. Tilpassa opplæring stiller krav til oss som lærarar. For å kunne tilpasse opplæringa må me ha kunnskap om det faglege nivået og føresetnadane til elevgruppa, slik at me veit kven som treng meir støtte eller ekstra utfordringar. Den faglege og didaktiske kompetansen lærarar nyttar i planlegging og undervisning, har stor innverknad på om ein treff mangfaldet av elevar. Å meistre pedagogisk differensiering i klasserommet ser me på som ein av dei viktigaste kompetansane til den profesjonelle lærar.

Rektor har eit særleg ansvar for å leggje til rette for den tilpassa opplæringa ved sin skule. Tilpassa opplæring er både eit grunnleggjande prinsipp og eit verkemiddel i realiseringa av opplæringa. Dette arbeidet er ein kontinuerleg prosess for skuleleiarar og lærarar. I følgje Jenssen (2011) vil ikkje tilpassa opplæring ved ein skule oppstå av seg sjølv. Det krev leiing fordi «tilpasset opplæring ikke bare er spørsmål om holdninger, men i stor grad avveininger om profesjonell handling» (Jenssen, 2011, s. 174). I Melding til Stortinget nr. 20 (2012-2013), *På rett vei*, står det at planlegging, organisering og gjennomføring av opplæringa er styrt av læraren sin pedagogiske kompetanse og skjønn. Vårt inntrykk er at mange skular har tenkt lite systemisk kring den tilpassa opplæringa, og at det har vore opp til den enkelte lærar å leggje innhald i dette omgrepet. Me har også erfart at dei fagleg sterke elevane får lite merksemd, medan elevar med spesialpedagogiske tiltak ofte er meir i fokus. Slik sett vil den forståinga rektor har av den tilpassa opplæringa, ha stor tyding for dei tiltaka som vert sett i verk ved kvar enkelt skule. Det er difor ei viktig oppgåve for rektorane å utvikle ei felles forståing av den tilpassa opplæringa blant personalet (Jenssen, 2011).

I denne oppgåva vil me finne ut korleis den tilpassa opplæringa vert praktisert i ein travel skulekvardag. Rektor er pedagogisk ansvarleg, og det er forventa at han skal leie utviklinga ved skulen. Me har difor valt rektorar som intervjuobjekt. Med utgangspunkt i dette har me kome fram til fylgjande problemstilling: **«Kva legg rektorar vekt på når dei leier tilpassa opplæring ved sin skule? Og i kva grad vert dei fagleg sterke elevane prioriterte?»**

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Etter snart tre år ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er tilpassa opplæring eit omgrep me har lagt særleg merke til. Det er ofte i fokus både på Høgskulen, ved dei ulike skulane me har vore i praksis hjå og i media. Å tilpasse opplæringa er ei samansett og krevjande utfordring både for skuleleiarar og lærarar. Opplæringslova § 1-3 seier at den tilpassa opplæringa skal «tilpassast evnene og føresetnadene til den enkelte elev». Me har erfart at vilkåra for den tilpassa opplæringa i LK06, der kompetansemåla styrer, kan kome i konflikt med nasjonale prøvar og kriterium om måloppnåing. Sidan retten til tilpassa opplæring er juridisk forankra, vert det eit styrande prinsipp i lærargjeringa vår. Det er difor eit omgrep me må ta omsyn til, og som har særleg relevans for oss når me kjem ut i skulen som nyutdanna lærarar. Det er viktig at alle elevar opplever gode læringsprosessar og at dei får eit godt utbytte av undervisninga. Det trengs eit mangfald av former for tilpassing. I praksis har me erfart at det kan vere vanskeleg å leggje til rette for alle elevane i ein klasse. I undervisninga legg ein lettare merke til dei som ikkje klarer å følgje den ordinære undervisninga, og som difor treng ekstra oppfølging. Me er redde for å «gløyme» elevar med gode føresetnader for læring. Det er viktig for oss å utvikle eit læringsfellesskap der mangfaldet i klassen vert respektert. Idealet er å skape ein klasse- og skulekultur der ein kan vere stolt av eige resultat og godta at ein er på ulike nivå. Dette krev tett samarbeid og felles innsats frå skuleleiarar og lærarar.

Me har merka oss at dei ulike skulane legg ulikt innhald i omgrepet, og at det varierer mykje korleis og på kva måte dei set fokus på denne opplæringa. Ved nokre skular har dei fokus på det administrative, det å setje saman team og timeplanar, medan andre skular er opptekne av innsats og resultat, til dømes på Nasjonale prøvar. Me har også sett skular som arbeider mot felles mål og som er opptekne av fagleg kompetanse og formidlingsevne hjå lærarane. Me ynskter å finne ut korleis tilpassa opplæring vert leia og arbeidd med i skulekvardagen. Fins det møterom der opplæringa vert diskutert? Har skulane ei felles plattform og syn på korleis ein skal drive undervisninga? Korleis vert prinsippet om tilpassa opplæring omsett i pedagogisk praksis og definert i forhold til formål, innhald og konkrete tiltak ved dei enkelte skulane? Sidan rektor har eit særleg ansvar for desse oppgåvene

har me valt å la rektorar si stemme vere avgrensande i denne bacheloroppgåva. Korleis forstår dei omgrepet? Korleis vert opplæringa tilrettelagt og organisert? Kva samarbeidsinstansar nyttar dei? Kva tenkjer rektorane om tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar?

## 2 Teori

Omgrepet tilpassa opplæring har både ei politisk og ei forskingsmessig side. Styringsdokumenta formidlar dei politiske intensjonane og ynskja, medan forskning er systematisk gransking for å finne ny kunnskap kring emnet. Samtidig som tilpassa opplæring er eit utdanningspolitisk krav, er omgrepet i styringsdokumenta formulert på ein slik måte at det er opp til den enkelte skule å gi det innhald og form ut frå lokale forhold (Jenssen, 2011).

### 2.1 Klargjering av omgrep

Tilpassa opplæring er eit politisk skapt omgrep og kan såleis vere ei utfordring i den pedagogiske praksis. Jenssen og Lillejord (2009) har studert stortingsmeldingar frå perioden 1975-2009. Desse viser at tilpassa opplæring har hatt skiftande meiningsinnhald i dei ulike regjeringane (Ibid.). Dei har identifisert fire ulike epokar i den tilpassa opplæringa. Gjennom dei ulike regjeringane har innhaldet i omgrepet gått frå å handle om integrering, inkludering, individualisering og no til å dreie seg om læringsfellesskap og undervisningskvalitet.

Den formelle definisjonen av omgrepet som vi finn i Opplæringslova er nokså enkel å forstå:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, § 1-3). Det er eit overordna prinsipp som gjeld for alle elevar i den norske skulen. Målet er at undervisninga skal tilpassast slik at ein varetek opplæringsbehovet og utviklingsmoglegheitene til kvar einskild elev, uansett føresetnader (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Slik prinsippet er formulert i lovparagrafen, har det eit særleg fokus på den individuelle tilpassinga og mindre på deltaking i fellesskapet (Ibid.). Tilpassa opplæring for alle i ein inkluderande skule er i følge Skogen (2008) ikkje noko ein kan oppnå ein gong for alle. Det er ein utopi som me aldri kan nå, men som me må streve etter å nærme oss (Ibid.).

Me kan skilje mellom ei smal og ei vid tilnærming til omgrepet tilpassa opplæring. Den smale tilnærminga knyt seg til måtar å organisere undervisninga på (Bachmann & Haug, 2006). Ein skal leggje til rette for at den enkelte elev skal lære mest mogleg gjennom individuell tilpassing av lærestoff, arbeidsmåtar, progresjon og vanskegrad. I den yttarste konsekvens kan dette føre til ei forståing blant lærarar om at kvar elev skal ha kvart sitt undervisningsopplegg (Jensen, 2009). Denne forståinga er ein motsetnad til formuleringane om tilpassa opplæring i planverket, der inntrykket er

at tilpassinga skal prege all verksemd ved skulen som heilskap (Haug, 2006). Den vide tilnærminga er i følgje Haug (2006) ein overordna måte å forstå undervisning og opplæring på. Det er fleire som har teke til orde for at ein bør forstå tilpassa opplæring som noko anna enn individuell tilrettelegging for den enkelte (Bachmann & Haug 2006, Jensen 2009). I den vide tilnærminga er omgrepet knytt til kvalitetane ved skulen si verksemd, konsekvensar på alle nivå og for alle aktørar i skulesystemet. Ut frå dette perspektivet vert det viktig å fokusere på korleis den einskilde elev er sikra læring gjennom det som vert tilrettelagt for heile elevgruppa.

Dei middels måloppnåande elevane er ofte dei det er mest naturleg å vende seg til i klasserommet. I ytterkantane har me to marginalgrupper. På den eine sida finn me dei som ofte er i fokus, elevar med låg måloppnåing. Så har vi dei Jensen (2009) kategoriserer som dei skuleflinke, og som ikkje får læringsutfordringar som er i tråd med evner og føresetnader. Me har i denne oppgåva valt å omtale desse som dei fagleg sterke elevane. Dette er elevar som i eitt eller fleire fag har høgste grad av måloppnåing, og som difor treng noko ekstra å strekkje seg etter. Skogen (2011) hevdar at desse elevane har krav på tilpassa opplæring jamføre både Opplæringslova § 1-3 og under § 5-1 som gjeld spesialundervisning. Han seier vidare at det er tre forhold som er avgjerande for ei slik tilpassa opplæring. Undervisninga må vere tilpassa eleven sitt faglege nivå, læringskapasitet og eleven sin beste måte å lære på (Skogen, 2011). Dei treng noko anna enn mengder av arbeidsstoff, det må vere noko som er motiverande og som gjer at dei får utvikla sine evner og talent. Så lenge me har ein fellesskule der alle elevar skal lære det same, ut frå dei same kompetansemåla, har lærarane ei pedagogisk utfordring. Ein kan sjå på den tilpassa opplæringa som ein tosidig prosess, der det på den eine sida handlar om læringa til elevane, og på den andre sida handlar om undervisninga til læraren (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Som lærar treng ein kunnskap om læringsprosessar og ferdigheiter i å leggje til rette for læringsprosessar som gir auka læringsutbytte for elevane (Ibid.). Dette gjeld også for dei fagleg sterke elevane.

## 2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta

Det er styringsdokumenta som legg føringar for blant anna den tilpassa opplæringa. I denne samanheng er det Opplæringslova med forskrifter, LK06 og andre dokument som legg retningslinjene for skulane si verksemd. I tillegg vil me sjå på stortingsmeldingar i arbeidet med oppgåva vår, sjølv om dei ikkje nødvendigvis er bindande styringsdokument.



Me har allereie gjort greie for kva første ledd i Opplæringslova sin § 1-3 seier om tilpassa opplæring. I 2008 kom det eit tillegg til denne lovparagrafen som omhandlar tidleg innsats, der det står:

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998, § 1-3).

Tillegget om tidleg innsats endrar ikkje innhaldet i den eksisterande plikta om tilpassa opplæring. Det skal såleis ikkje verte tolka eller nytta som ei innsnevring av første ledd i lova (Slette, 2011). Det står i forskriftene til Opplæringslova at andre elevar kan dra nytte av dei tiltaka som vert sett i verk for elevar med svak dugleik i lesing og skriving, så lenge tiltaka er særleg retta mot denne målgruppa. Målet er at dei grunnleggjande ferdigheitene skal verte styrka. Plikta om at også dei fagleg sterke elevane vert følgt opp er framleis gjeldande, jamfør den generelle føresegna om tilpassa opplæring (Slette, 2011).

I LK06 står det at tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Skulen skal fungere som eit læringsfellesskap der den enkelte skal lære innanfor ramma av eit fellesskap, individuelt og i samhandling med andre. Ein skal leggje til rette opplæringa på ein slik måte at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og sjølv oppleve glede ved mestring (LK06). Vidare vert det lagt vekt på at *alle* skal møte utfordringar dei kan strekkje seg etter, også dei som har særlege vanskar eller talent i ulike fag eller områder. Variasjon i bruk av lærestoff, læremiddel og arbeidsmåtar, intensiteten i opplæringa og korleis den er organisert, er det som kjenneteiknar tilpassinga for kvar enkelt elev (LK06).

Mange stortingsmeldingar har gjennom åra sett fokus på den tilpassa opplæringa. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skulen*, står det at tilpassa opplæring er eit verkemiddel der hensikta er å leggje til rette for at alle elevar, uansett evner og føresetnader, får utnytta sitt potensial for læring. Vidare står det:

Tilpasset opplæring skal i all hovudsak skje innanfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (Stortingsmelding nr. 31, (2007-2008), s. 74).

Tilpassa opplæring handlar om meir enn korleis ein skal arbeide med den enkelte elev si læring. Det er ei plikt for heile skulen og dei aktørane som til ei kvar tid er til stades der.

Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap*, seier at tilpassa opplæring er dei tiltaka skulen set inn for å sikre elevane eit best mogleg utbytte av opplæringa. Dette kan vere knytt til organisering av opplæringa, pedagogiske metodar og progresjon. Skulen er først og fremst ein arena for fellesskapet, og ein kan såleis ikkje forstå tilpassa opplæring som ei rein individualisering. Det dreier seg om å skape ein balansegang mellom den enkelte elev sine evner og føresetnader og fellesskapet. Både i LK06 og i Melding til Stortinget nr.18 (2010-2011) finn me at variasjon av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og organisering er det som skapar balanse mellom den enkelte elev og fellesskapet. Dette føreset kontinuerleg vurdering, variasjon og endring av eigen praksis (Melding til Stortinget nr.18, (2010-2011)). Dei offentlege styringsdokumenta formidlar klart kva tilpassa opplæring er, men det blir gitt få haldepunkt til korleis ein kan utføre det. Vanskane med omgrepet kjem difor til syne i praksis, der utfordringane er å skape ein balanse mellom evnene og føresetnadane til den enkelte elev og fellesskapet.

### 2.3 Rektor si rolle

Rektorar sin kompetanse er viktig for læringsutbyttet til elevane. Lokal handlefridom og tydelegare ansvarsområde stiller nye krav til skuleleiarane. Rektorar skal vere gode organisatoriske og pedagogiske leiarar og betre elevane sitt læringsutbytte gjennom god leiing. Rektorar har eit særleg ansvar for resultatane ved sin skule. Sølvi Lillejord (2008) påpeikar at ei god skuleleiing vil hjelpe skulen som organisasjon til å innfri politiske mål om inkluderande praksis og tilpassa opplæring. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) legg ein vekt på vidareutdanning for å utvikle kompetansen til både rektorar og lærarar. I det daglege handlar læring om å få tilbakemelding frå kollegaer og leiarar og å bli støtta og utfordra i arbeidet som lærar. Dette føreset stor grad av tillit både mellom kollegaer og mellom rektor og lærar. I den same stortingsmeldinga vert det hevda at ein oppnår betre resultat med elevane si læring om lærarane får hyppige tilbakemeldingar på undervisninga si. I skular der rektor legg til rette for kollektive arbeidsformer, har lærarane moglegheit til å samarbeide, dele og reflektere kring undervisningsarbeid. Desse lærarane rapporterer om større variasjon i arbeidsmåtar, større kunnskap om læringsmåla og læringsmiljøet si betydning, i tillegg til ei betre tilpassa opplæring (Stortingsmelding nr. 31, (2007-2008)).

Eit profesjonsfellesskap er avgjerande for å forvalte og utvikle lærarane sin felles kunnskapsbase. Her har rektorane ei avgjerande rolle for å leggje til rette for å styrkje den kollektive læringskulturen ved skulen. Forventningane til rektor har auka, og rektorjobben er meir komplisert og krevjande enn nokon gong før. Rektorane skal etter Opplæringslova § 9-1 ha nødvendige leiareigenskapar, pedagogisk kompetanse og i tillegg er dei pålagde å arbeide for å vidareutvikle skulen. For å skape eit samarbeidsklime mellom leiing og lærarar, er det naudsynt at ein finn ein god balanse mellom ei felles retning og fagleg fridom. Rektor har eit særleg ansvar for skulen si utvikling og må svare for skulen sine resultat til både elevar, foreldre og politikarar. Alle desse endringane gjer at rektorane må ha evner til å handtere interessekonfliktar og motsetnader. Dei må også ha evner til å kommunisere internt og eksternt med ulike aktørar i tillegg til god pedagogisk og analytisk kompetanse. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) vert det lagt vekt på at formell leiarkompetanse, støtte og tilbakemelding både frå skuleeigar og frå nasjonalt nivå er viktig.

## 3 Metode

I følge Grønmo (2004) vil vitenskaplege metodar seie korleis ein kan skaffe kunnskap og utvikle teoriar i eit bestemt fagområde. Ein kan seie at metode generelt sett er «en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (Grønmo, 2004, s. 27). Viktige kjenneteikn ved forskingsmetode er openheit, systematikk, grundigheit og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode byggjer på teoriar om fortolking (hermeneutikk) og menneskeleg erfaring (fenomenologi). Målet er å utforske meiningsinnhaldet slik som det vert opplevd for den som er involvert. Denne metoden kan ein nytte til systematisering av og innsikt i menneskelege uttrykk. Den kvalitative metoden er godt eigna der forskaren si innsikt er avgrensa, og der det fins lite forskingsbasert kunnskap frå før. Kvalitativ forskning kan bidra til å få fram dei fenomena som har vore lite studert, og til å utvikle eigna omgrep for å studere slike fenomen. Kvantitativ metode dreier seg derimot om størrelsar ein kan kvantifisere og systematisere ved hjelp av ulike former for statistisk metode. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er ein av hovudforskjellane mellom kvantitativ og kvalitativ metode grad av fleksibilitet. Kvalitativ metode er meir fleksibel og gjev ei større grad av tilpassing og spontanitet i interaksjonen mellom forskar og respondent (Ibid.). Kva forskingsmetode ein vel er avhengig av problemstilling og undersøkinga sitt føremål.

Sidan føremålet i vår undersøking er å finne ut noko om rektorar og deira oppfatningar kring den tilpassa opplæringa i skulen, og korleis dei kommuniserer omgrepet i sin kvardag, er ein kvalitativ forskingsmetode eigna for oss. Den kvalitative forskingsmetoden sikrar oss kunnskap om rektorane sine erfaringar og haldningar til den tilpassa opplæringa. Dette gjev spelerom for refleksjon kring kunnskap. Det kvalitative intervjuet er eit nyttig verktøy for å få fram rektorane si oppfatning av tilpassa opplæring ut i frå eige perspektiv og med deira eigne ord.

### 3.2 Intervju

Eit intervju er i følge Kvale (2007) ei utveksling av synspunkt mellom to personar som samtalar om eit tema som opptek begge. Forskingsintervjuet er basert på ein fagleg samtale, der dette intervjuet har eit visst føremål og fastlagd struktur, som har som mål å få grundig utprøvd kunnskap fram i lyset (Kvale, 2007). Det går djupare enn ei spontan meiningsutveksling då intervjuar kritisk følgjer opp

svara intervjupersonen gjev på spørsmåla. Det kvalitative intervjuet har i følgje Kvale (2007) i aukande grad vorte brukt som forskingsmetode.

Me gjennomførte intervju etter ein semistrukturert intervjuguide (sjå vedlegg 1), der spørsmåla og emna me ville ta opp var tematisk strukturerte. Intervjuguiden var eit hjelpemiddel for oss til å halde fokus og ei hjelp til å kaste lys over temaet frå ulike perspektiv og vinklar. Den var eit nyttig verktøy som gjorde det lettare for oss å ta omsyn til det kvalitative intervjuet sine to dimensjonar; både den teoretiske som tek omsyn til relevans for problemstillinga, og den dynamiske som sikrar ein god intervjusituasjon. I følgje Christoffersen og Johannesen (2012, s. 79) kan standardiserte intervju gi avgrensa fleksibilitet. Semistrukturerte intervju gir derimot ein god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Respondentane var reflekterte og kom med utdjupande informasjon og innspel til kva som var viktig for dei med omsyn til den tilpassa opplæringa.

### 3.3 Utval av respondentar

Me har valt å nytte omgrepet «respondent» fordi intervjuobjekta våre «gir informasjon om seg selv, sin egen bakgrunn og status, og sine egne opplevelser, meninger og handlinger» (Grønmo, 2004, s. 120). I utvalet av respondentar nytta me oss av dei kjeldekritiske vurderingane tilgjenge, relevanse, autentisitet og truverde (Grønmo, 2004, s. 122).

I oppgåva vår har me valt ut tre rektorar, der ein rektor arbeider ved ein barneskule og dei to andre ved kombinerte barne- og ungdomsskular. Alle tre arbeider ved fulldelte skular. Dei er valt ut etter utvalsstrategien om «bekvemmelighet» (Christoffersen & Johannesen, 2012). På grunn av ei forholdsvis stram tidsramme, var det viktig for oss å finne respondentar som var geografisk nær og som var lett tilgjengelege. Utvalet vårt er også basert på homogene deltakarar, noko som vil seie at det er «liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Svara til dei tre respondentane vert vektlagd like mykje i undersøkinga vår. Dei tre rektorane vert omtala som Rektor 1, Rektor 2 og Rektor 3.

På førehand skreiv me eit informasjonsskriv (sjå vedlegg 2) til dei rektorane me kunne tenkje oss å intervju. I skrivet presenterte me oss sjølve, i tillegg til tema og føremål med oppgåva vår. Rektor 1 streva me litt med å få tak i for få svar på vår førespurnad om intervju. Han var ikkje førebudd og me fekk inntrykk av at han hadde det travelt. Det me kan sjå på som fordelene med at han ikkje var førebudd, er at me kanskje fekk sjå korleis den tilpassa opplæringa vert prioritert i ein travel kvardag.

Hjå Rektor 2 følte me oss veldig velkomne. Han var engasjert og kunne mykje om emnet. Han kom også med tips om kvar me kunne finne meir litteratur til oppgåva. Rektor 3 var veldig godt førebudd. Før me kom hadde han utfordra kollegiet til å komme med døme på arbeidsplanar og aktivitetar knytt til tilpassa opplæring. Me fekk omvising på skulen der me såg korleis dei arbeidde med tilpassa opplæring i klasseromma, i tillegg til at han viste fram lærebøker og henta fram litteratur om tilpassa opplæring. Det var tydeleg at han var engasjert i tema.

### 3.4 Analyse av data

Analyse av data vil seie at ein systematisk arbeider med den innsamla informasjonen. Me starta med å transkribere heile intervjuet frå lydopptak. Vidare vart datamaterialet systematisert og kategorisert. Me laga hovudkategoriar og sette inn sitat frå rektorane i dei ulike kategoriane. Til slutt føretok me ei meiningsfortetting der me korta ned sitata, slik at det vart lettare å finne fram i materialet når me skulle arbeide med det. I denne oppgåva vil det seie at me har arbeidd med transkribert tekst og bandopptak for å finne svar på kva rektorar legg vekt på i den tilpassa opplæringa ved sin skule. Alle innsamla data har me etter beste evne analysert og tolka før me har samanlikna funna våre opp mot relevant teori på området.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet seier kor påliteleg eit datamateriale er. Det avheng av utforminga på undersøkingsopplegget, korleis datainnsamlinga føregår og korleis datamaterialet vert arbeidd med (Christoffersen & Johannesen, 2012). Reliabiliteten er i første rekkje knytt til utveljinga av informasjonstypar og gjennomføringa av datainnsamlinga (Grønmo, 2004). Høg reliabilitet inneber liten variasjon på grunn av metodologiske forhold, og at variasjonar i data hovudsakleg reflekterer dei reelle forskjellane mellom analyseiningane (Ibid.). Med tanke på tilliten til data og tolkinga av analyseresultata, er dette viktig.

For å sikre best mogleg reliabilitet har me etter beste evne forsøkt å ikkje gjere oss opp meiningar om funna i undersøkinga på førehand. Etter transkripsjonen la me vekk intervjuet for å «la dei kvile». På denne måten vonar me at me har klart å ha eit ope sinn for kva som faktisk kom fram i intervjuet. Me har etter beste evne prøvd å få med alle rektorane si «stemme», både det som er positivt og negativt. Under intervjuet vart det brukt lydopptakar for å sikre at me fekk med oss viktige poeng. Det vart i tillegg teke skriftlege notat som sikkerheit i tilfelle teknologien skulle svikte oss. I etterarbeidet med datamaterialet såg me kor viktig opptaka var for oss, sidan me utan desse ville ha

gått glipp av viktig informasjon, som ordbruk, tonefall og pausar gav oss. Alle intervjuar vart transkriberte ordrett om til skriftleg tekst. I denne prosessen har me vore svært bevisste på at transkripsjon gir kunstige konstruksjonar av kommunikasjon som er gått frå munnleg til skriftleg form (Kvale, 2007).

Medan reliabilitet handlar om kor påliteleg data er, handlar validitet om kor gyldig eit datamateriale er. Det er eit uttrykk for kor godt datamaterialet svarar til dei intensjonane forskaren har med undersøkinga og datainnsamlinga (Grønmo, 2004). Forholdet mellom problemstillinga og det me undersøker skal vere så treffande som mogleg. Ein kan ikkje seie om data er valide eller ikkje. Validitet er ikkje absolutt, men heller eit kvalitetskrav som kan vere tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). For å sikre validiteten var utforminga av intervjuguiden viktig for oss, fordi spørsmåla i intervjuguiden er avgjerande for om vi får svar på det problemstillinga spør etter.

### 3.6 Forskingsetikk

I arbeidet med oppgåva vår har me har etter beste evne teke omsyn til dei etiske aspekta. Respondentane har gjeve informert og frivillig samtykke til å delta og har hatt mogelegheit til å trekkje seg undervegs i prosessen. Anonymiteten til respondentane er ivareteke ved å omtale dei som Rektor 1, Rektor 2 og Rektor 3. Det er ikkje nytta opplysningar i oppgåva som kan identifisere respondentane, eller den skulen dei jobbar ved. Me har etter beste evne prøvd å handsame innsamla data på ein profesjonell måte. I arbeidet med oppgåva vår har me gjort avvegingar fortløpande for å sikre det forskningsetiske.

### 3.7 Metodekritikk

Kvaliteten på informasjon som kjem fram, avheng av relasjonen mellom intervjuar og respondent. I kommunikasjonsprosessen ligg det mogelege feilkjelder, sidan det i ein intervjusituasjon vil vere vanskeleg å få med all kommunikasjon. Pålitelegheita kan verte redusert ved at respondenten forstår spørsmålet feil, at den som intervjuar noterar unøyaktig eller at meiningsinnhaldet vert endra ved transkripsjon. Desse faktorane påverkar både data, tolking og analysing av det som vert sagt. Ei anna utfordring med analyse av kvalitative data er at analyse og tolkingsarbeid har skjedd på same tid, slik at når me har rydda i data har me også føreteke ei tolking. Ein kan også stille spørsmål om ein burde ha delt ut intervjuguiden til respondentane på førehand, slik at dei kunne ha førebudd seg. Me

valde å ikkje gjere dette, sidan rektorane visste frå informasjonsskrivet kva som var tema for intervjuet. I tillegg ynskte me at svara skulle vere spontane og spegle den verkelege kvardagen.



## 4 Empiri

I denne delen vil me presentere resultatane frå dei tre intervjuane som me har gjennomført. Dette utgjer datagrunnlaget i vår undersøking. Funna våre er delt inn i dei fire hovudkategoriane *tilpassa opplæring – forståing av omgrepet, tilrettelegging og organisering, samarbeidsinstansar og fagleg sterke elevar*. I kvar kategori har me valt ut sentrale delar og sitat frå det innhenta datamaterialet for å kaste lys over funna våre.

### 4.1 Tilpassa opplæring – forståing av omgrepet

Korleis rektorane organiserer tilpassa opplæring ved sin skule blir styrt av måten dei tolkar omgrepet på. Det var difor naturleg for oss å starte intervjuet med spørsmålet «*Kva legg du i omgrepet?*» Det synta seg at rektorane hadde ei tilnærma lik forståing av dette. Alle tre forstår tilpassa opplæring som at kvar elev får tilrettelagt opplæring etter behov, både fagleg og sosialt. Stikkord her er å bruke varierte og engasjerande undervisningsmetodar, slik at ein treff mangfaldet av elevar. Rektor 3 var tydeleg på at dei ikkje var ein perfekt skule med tanke på tilpassa opplæring. Han seier at tilpassa opplæring «alltid er ei utfordring og det vil alltid vere elevar ein ikkje klarer å støtte der ein burde gjort, i forhold til Opplæringslova. Det er vanskeleg».

Rektorane var òg tydelege på at tilpassa opplæring gjeld for *alle*. I dette høvet er det interessant å sjå på forholdet mellom tilpassa opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Ein av rektorane sa at «spesialundervisninga skal i stor grad skje innanfor klasserommet den òg». Ein av dei andre rektorane sa at «det skal vere eit mønster å være i fellesskapet». I forhold til den tilpassa opplæringa tenkjer dei ikkje på spesielle elevgrupper, og viser til at elevar med særlege behov går inn under ein eigen paragraf i Opplæringslova, § 5-1. Alle rektorane meinte at det er svært viktig med sosial integrering og klassetilhøyrslø. Difor ynskjer dei å «køyre» tildelte ressursar inn i klassane for «ikkje å stigmatisere» enkelte elevar.

### 4.2 Tilrettelegging og organisering

Rektorane har ulikt fokus på organisering og tilrettelegging av den tilpassa opplæringa ved sin skule. Rektor 3 seier at det ikkje fins noko fasitsvar på korleis ein skal leggje til rette opplæringa. I kvardagen er det læraren som har ansvar for å organisere, leggje til rette og motivere til læring. Skulen jobbar også på systemnivå med omsyn til den tilpassa opplæringa. Eit viktig spørsmål for dei er kor mykje leiinga skal bestemme med omsyn til undervisningsmetodikk. Det er fokus på skulen

som ein lærande organisasjon og korleis ein kan vidareformidle suksessoppskrifter i lærarkollegiet. Ved skulen til Rektor 2 er det òg eit fokus frå «administrasjonen og nedover». Kwart fjerde år går dei nøye gjennom organisasjonen, og då er tilpassa opplæring eit tema som blir teke opp. Dei har også jamlege refleksjonsøktar i personalet der «kvar enkelt lærar får reflektere over sin eigen måte å nærme seg dette i praksisfeltet». Desse øktene vert brukt for å heve kvaliteten på opplæringa. Rektor 1, på den andre sida, sa at «Me har ikkje laga den felles pedagogiske plattformen med ein visjon og generelle underpunkt». Korleis undervisninga blir tilrettelagt og organisert er det kvart team på dei ulike trinna som tek seg av, dette gjeld også den tilpassa opplæringa.

Vidare vart dei også spurde om skulen legg vekt på differensiering og i så fall korleis dei differensierer. Hjå Rektor 2 har dei ikkje noko fast lærebok på 1. og 2. årstrinn. Dei bøkene som elevane bruker «går etter nivå eller kor langt dei er komne i progresjonen». I forhold til lærebøker blir det også nemnt at mange skular trur dei har løyst koden til tilpassa opplæring når dei har spor eller nivåinndeling i bøkene. Rektor 2 meiner at «det er ikkje så enkelt» og «veit ikkje i kva grad spor er tilpassa opplæring». Han var også oppteken av å bruke alternative læringsarenaer, og seier dei ligg flott til i forhold til å drive uteskule. Han trakk fram at rollene skiftar når elevane kjem ut. Elevar som «slit med teorien, blir ofte primærleverandørar i gruppearbeid når dei kjem ut av klasserommet», medan det er dei teoristerke elevane som tek styringa i gruppearbeid inne i klasserommet.

Rektor 3 kunne fortelje at dei har drive nivåddifferensiert undervisning i matematikk over lengre tid, sjølv om dette formelt ikkje er lov. Dette gjorde dei fordi det var noko som fungerte for den elevgruppa det gjaldt, og han meinte det var til det beste for deira læringsutbytte. Det vert òg lagt vekt på at elevar med individuell opplæringsplan (heretter forkorta til IOP) får tilbod om munnlege prøvar i alle fag. Dette gjer ein for å få fram den faglege kvaliteten hjå desse elevane. Skulen har også fokus på ulike undervisningsmetodar og læringsstilar, der IKT er ein del av satsingsområdet. Han seier som Nelson Mandela: «Lead in front, but don't leave the base behind» og utdjupar dette med å seie at «me kan ikkje frårøve elevane sjansen til å følgje utviklinga».

Rektor 1 seier at dei ikkje nivåddifferensierer, «Ingen har lov til det, men me ser at nokre kommunar vel meir aktiv differensiering i forhold til fagleg kompetanse». Nivådeling hjå dei vil seie at ein ved spesialpedagogiske tiltak lagar ei gruppe rundt den eleven, «der vanlege elevar òg får vere med». Slik differensierer dei over korte periodar. Han legg også mykje vekt på MILL-tankegangen, som hjå dei har munna ut i blant anna fysisk aktivitet. Han seier at «elevmassen lærer på ulike måtar, gjennom å

sjå, høyre, gjere ting og ta på ting». Ved at dei koplår fysisk aktivitet opp mot fag, meiner han dei kan «gi ei betre undervisning for elevar som me ikkje treff så godt med tavleundervisninga». Han peiker også på at dette er krevjande for lærarane, men understrekjar at «den kreativiteten som dei viser i planlegginga og gjennomføringa ute, den er dei i stand til å ta med seg når dei skal planlegge anna undervisning».

Tidleg innsats er også noko som pregar den tilpassa opplæringa ved dei ulike skulane. Rektor 1 omtalar tidleg innsats som lovpålagt. Han ser effekten av dette, «men sånn som eg kjenner det, så er nok standarden slik at tidleg innsats ikkje fullt ut blir utført slik det står i lova» og peikar på at det dessverre ikkje er midlar til å auke vaksentettleiken så mykje som han skulle ønskt. Rektor 2 meiner at ein bør starte allereie i barnehagen, utan at skulen skal drive ansvarsfråskrivning. Det bør stillast høgare krav til barna før dei kjem på skulen. Hjø han er det ikkje «kven som helst som får vere 1. og 2. klasselærarar. Det er dei eg veit leverer varene, for ein kan ikkje ta sjansen med nokon elevar». Lærarane må vere lojale til grunnmuren skulen har i forhold til den første lese- og skriveopplæringa. Han seier at «me har ein metodemodell som fungerer og gir oss resultat, og me kan ikkje gje slepp på det ved å forske og risikere at nokon elevar blir skadelidande på vegen». Det er heller ikkje metodefri lese- og skriveopplæring ved den siste skulen.

### 4.3 Samarbeidsinstansar

Dei naturlege samarbeidspartane i kvardagen er «trekløveret elev, foreldre og kontaktlærer», seier ein av rektorane. Rektorane nemner foreldresamarbeid som heilt avgjerande for læringsvilkåra til elevane. Eit par av rektorane nemnde at kulturen på skulen ofte er avgjerande for kor mykje ressursar ein får tildelt frå Pedagogisk Psykologisk Teneste (heretter forkorta til PPT). Ved ein av skulane har dei eit spesialpedagogisk team som har kompetanse til å utføre ulike testar. På denne måten tek dei ein «ekstra runde» ved skulen før dei melder ei eventuell sak vidare til PPT. Det spesialpedagogiske teamet er også viktig for å «halde trøkk på den tilpassa opplæringa og læringsutbyttet. IOP er eit verktøy som skal brukast dagleg». På same skulen har dei utdanna personale innan psykisk helse som følgjer opp enkeltelevar dei er bekymra for, dette gjeld blant anna jentegrupper med omsyn til taus utestenging. Ved alle skulane har dei tilgang til tverrfaglege team der barnevern, PPT, politi, helesyster, Statped Vest og Barne- og ungdomspsykiatrien er representerte.

#### 4.4 Fagleg sterke elevar

Me stilte spørsmål om korleis rektorane legg til rette for at dei fagleg sterke elevane får høvelege utfordringar. Rektor 1 var klar på at alle elevar har rettar i forhold til sitt nivå og at den tilpassa opplæringa «skal vere på både den eine og den andre sida av ”normaleleven”». Han sa vidare at elevane har rettar i forhold til § 5-1 i Opplæringslova, men at «retten ikkje er like store om ein er for flink», sidan læraren automatisk vil tenkje mest på den som er svak og korleis ein kan heve den. Det var eit mål for Rektor 1 at ein på Nasjonale prøvar har minst mogleg av elevar med låg måloppnåing. Denne skulen har nokre elevar som er fagleg flinke og opplever at nokre av desse elevane kan vere urolege i undervisninga. Rektor 1 meiner ein grunn til dette kan vere at «læraren ikkje klarar å tilby interessante nok oppgåver». Rektor 3 på den andre sida seier at «snittet løftar me like godt ved å løfte dei flinkaste. Det er ofte berre småjusteringar som skal til på dei flinkaste, plutselig så er dei eit steg opp». Han seier at ein alltid kan vidareutvikle seg og bli betre på å tilpasse også for dei flinkaste elevane. Ein kan tilpasse mykje med oppgåver og nivået på desse, men «den relasjonen ein lærar klarer å byggje i forhold til elevane og det ein klarer å gje i form av undervegsvurdering vil vere veldig avgjerande». Han peikar også på at det i undervisninga «er viktig å utnytte dei sterke elevane mot dei svake elevane. Det veks dei sterke elevane på, dei får gi av seg sjølv».

Rektor 2 seier at det har vore mykje mengdeoppgåver og repetisjonsøvingar for dei flinkaste teoretiske elevane. Desse elevane må få «oppgåvetypar dei får brynt seg på og som krev at dei opparbeider seg ei ”stayerevne” og at dei blir løysingsorienterte». For Rektor 2 er det «viktig med jamlege utviklingssamtalar med kvar enkelt elev der ein nyttar ulike innfallsvinklar i forhold til vidare motivasjon og progresjon». I følgje rektor vil det å rose elevane og gi dei utfordringar i forhold til kva forventningar læraren har til dei, vise seg å gi gode resultat. I tillegg må «skulen og lærarane ha høge ambisjonar på vegne av elevane sine».

## 5 Drøfting

I denne delen vil me samanfatte problemstillinga og datamaterialet på bakgrunn av teori og forankre det i tidlegare forskning på dette området. Me vil ha særleg vekt på emna tilrettelegging og organisering, og fagleg sterke elevar. Det er i desse delane me i hovudsak vil finne svar på problemstillinga vår: **«Kva legg rektorar vekt på når dei leier tilpassa opplæring ved sin skule? Og i kva grad vert dei fagleg sterke elevane prioriterte?»**

### 5.1 Tilpassa opplæring – forståing av omgrepet

Av intervjuet fekk me inntrykk av at dei tre rektorane har ei tilnærma lik forståing av sjølve omgrepet.

Slik definerte dei det:

Rektor 1:

Tilpassa opplæring er undervisning eller opplæring for ei gruppe elevar, som både er konsis nok i forhold til planlegging, men samtidig rommar nok slik at den blir individuelt tilpassa. Det er ein generell standard for undervisning og samtidig eit syn for kvar enkelt elev, kunnskap om kvar enkelt elev og evna til å lage eit robust heilheitssystem.

Rektor 2:

Tilpassa opplæring er at kvar enkelt elev får tilrettelagt opplæringa etter deira behov, både fagleg og sosialt. Ein må ha søkjelyset på det individuelle, og progresjon knytt opp mot motivasjon og meistring.

Rektor 3:

Tilpassa opplæring er at ein bruker variert undervisning slik at ein treff mangfaldet av elevar. Ein må treffe med undervisningsformene og ikkje leggje seg på éin måte å undervise på heile tida.

Når ein ser isolert på definisjonane til Rektor 1 og Rektor 2 blir det lagt stor vekt på det individuelle. Dette samsvarar med den tredje epoken som Jenssen og Lillejord (2009) har identifisert, der individualisering står i fokus. Rektor 3 har fokus på mangfaldet og ulike undervisningsmetodar, noko som samsvarar med eit syn på tilpassa opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Sitata viser likevel at rektorane har ei felles forståing av omgrepet tilpassa opplæring, der dei legg vekt på at den skal gjelde for *alle*. Den tilpassa opplæringa føreset ein langsiktig og heilskapleg innsats. I følge Buli-Holmberg (2008) inneber tilpassa opplæring ei utvikling av optimale læringssituasjonar der ein tek utgangspunkt i kvar elev sine individuelle læreføresetnader og behov. Dette legg rektorane vekt på når det gjeld fagleg innhald, sosiale og kulturelle forhold og ulike måtar

å lære på. I Opplæringslova § 1-3 står det at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven. Rektorane føreheld seg også til LK06 der det står at tilpassa opplæring blant anna vert kjenneteikna i variasjon og organisering av arbeidsmåtar.

Vidare var det interessant for oss å sjå på korleis rektorane ser på forholdet mellom tilpassa opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Det kom fram i alle intervju at klassetilhøyrsløse var heilt sentralt. Den eine rektoren sa at:

All spesialundervisning og all tilpassa opplæring må vere med i den ordinære planlegginga av det heile klassen skal gjere. Det vil seie at viss nokon ein eller anna gong er ute i einetimar eller i grupper, så er det eit bevisst val i forhold til at det klassen skal gjere ikkje vil vere til hjelp for desse elevane.

Dette støtter krava i LK06 om at fellesskapet er eit grunnleggjande element i skulen. Her er det ein viktig føresetnad at opplæringa blir lagt til rette på ein slik måte at elevane kan bidra til fellesskapet og i tillegg oppleve gleda ved å meistre og nå sine mål (LK06). Det er ikkje alle elevar som får tilfredsstillande utbytte av den ordinære undervisninga. Desse elevane skal også vere ein del av fellesskapet i klassen. Rektorane meiner at ein ikkje skal segregere elevar med spesialundervisning frå dette læringsfellesskapet. Slik me ser det samsvarar synet til rektorane her med den fjerde epoken som er identifisert av Jenssen og Lillejord (2009). Med fellesskapet i fokus er målet å oppnå tilpassa opplæring ved å heve kvaliteten i undervisninga (Ibid.). Me ser at rektorane si forståing av omgrepet ligg tett på lovverket. Det er også tydeleg at dei ser på den tilpassa opplæringa som ein kvalitet ved undervisninga. Når dei snakkar om den praktiske gjennomføringa av tilpassa opplæring viser dei til stortingsmeldingane, der det dei siste åra er lagt stor vekt på læring i fellesskapet. Dette viser at dei er godt kjent med dei utdanningspolitiske målsettingane.

## 5.2 Tilrettelegging og organisering

Ved to av skulane har dei fokus på tilpassa opplæring frå «administrasjonen og nedover». Rektorane seier at «Dei er i kontinuerlege prosessar og jobbar systematisk med tilpassa opplæring i organisasjonen». Ein av dei stiller spørsmålet «kor mykje er det greitt at me som leiing bestemmer oss for å låse seg i forhold til undervisningsmetodikk i forhold til den autonome lærar?» Ved denne skulen hevdar rektor at det er mange flinke individualistar og fagleg dyktige lærarar. Men han saknar ein raud tråd i arbeidet med å skape eit fellesskap der ein deler suksessoppskrifter med kvarandre for å vidareutvikle skulen som ein lærande organisasjon. Han seier at dette er «eit forsøk på å få fram "taus kunnskap", såkalla tacit knowing». Dette er kunnskap som ein innehar, men som ein i

utgangspunktet ikkje har delt med andre. I følgje Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) har rektor eit særleg ansvar i arbeidet med å setje felles mål og inspirere til felles innsats. Vidare står det at rektor har ansvar for elevane sin trivsel og læringsutbytte. Gode resultat har samanheng med ein skulekultur der lærarane og leiinga jobbar mot felles mål (Ibid.). Me ser det som viktig at leiinga set av tid og rom for gode pedagogiske diskusjonar. Her er det heilt klart rektor som må ta eit ansvar for at dette skal bli prioritert. Den eine rektoren seier at dei «nyttar fellestid på andre spesifikke ting, slik at vurdering og refleksjon rundt undervisningspraksis blir det mindre tid til, dessverre». Me meiner det er viktig å vere i ein prosess der ein bruker tid og ressursar på å involvere kollegiet og utvikle felles mål. Eit mål bør vere at slike diskusjonar etter kvart skal kome av seg sjølv. Ein slik måte å tenkje på kan føre til at læring vert «spreidd» i kollegiet ved bruk av eigne ressursar.

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) finn vi at skular med gode resultat er kjenneteikna ved ein felles skulekultur, der leiar og lærarar arbeider mot felles mål. Vidare står det at det i mange skular er ei stille einigheit om at leiinga ikkje skal blande seg for mykje med lærarane sitt arbeid. Arbeidet med tilpassa opplæring krev ein felles innsats frå heile skulen som er forankra i leiinga. Ved ein av skulane har dei «ikkje laga den felles pedagogiske plattform». I intervjuet sa rektor dette:

I kvardagen er det teama som styrer. Det går òg på tilpassa opplæring, eller opplæring i den forstand at kvart team samordnar seg imellom korleis fag skal vere, kva rytme som skal vere og planlegger felles. Slik at me får eit fellesskap på trinn, og det å utnytte lærarkrefter og den arbeidstida ein har til rådighet best mogleg.

For oss kan det verke som det ved denne skulen er ein skulekultur der det er mykje opp til den enkelte lærar og teama kva dei legg vekt på i den tilpassa opplæringa. I det pedagogiske arbeidet er det «avstand» mellom rektor og lærarane. Dette samsvarar ikkje med det Buli-Holmberg (2008, s. 169) seier om at «intensjonene om tilpasset opplæring forventes å være synlige i skolens pedagogiske plattform og forpliktende for den enkelte lærers arbeid».

Rektorane ved dei tre skulane handterer differensiering på ulike måtar. Varierte undervisningsmetodar kan utfordre lærarar til å bryte med den tradisjonelle undervisninga. I følgje Buli-Holmberg (2009, s. 153) vil det å differensiere undervisninga vere «en metodisk tilnærming til tilpasset opplæring». Dei mest aktuelle måtane å differensiere på er variasjon i innhald, arbeidsmåtar og læremiddel. Innhaldet i undervisninga blir beskrive i læreplanane, medan arbeidsmåtar handlar om korleis elevane arbeider med lærestoffet og måten læraren legg til rette for dette. I intervjuet med Rektor 2 sa han at nivådeling i bøker ikkje er det same som tilpassa opplæring. Han poengterte

at «det er måten du presenterer stoffet på til enkelteleven» som er avgjerande for grad av tilpassing. Arbeidsro og struktur vert også framheva som heilt essensielt for opplæringa. Det kan vere vanskeleg å oppnå arbeidsro før alle elevar føler ei viss grad av mestring og progresjon, og at dei blir sett kvar dag. Desse faktorane stiller krav til læraren. Slik me ser det er læraren sine evner til å etablere eit godt klassemiljø, halde ro og orden i undervisningssituasjonar og gi variert undervisning grunnleggjande for å kunne gi ei god differensiert undervisning. Rektor 2 meiner at det er «viktig å bli verdsett for den du er, og dei kvalitetane du har». Teorisvake elevar vert ofte «primærleverandørar i gruppearbeid når dei kjem ut av klasserommet». Å bruke varierte undervisningsmetodar og alternative læringsarenaer er heilt sentralt i deira måte å drive tilpassa opplæring på. Han seier at «det gir vekst, utvikling, sjølvkjensle og sjølvtilitt for dei teorisvake elevane». Elevar lærer på ulike måtar og ein må ta omsyn til dette i undervisninga. Mange elevar treng eit pusterom frå ordinære undervisningsopplegg, og treng å oppleve mestring og utfolding i nye omgjevnader.

Dei to andre rektorane snakkar om nivådifferensiering og har ulike syn på dette. Rektor 1 seier at dei ikkje nivådifferensierer fordi ein ikkje har lov til det, medan Rektor 3 kan fortelje at dei har drive nivådifferensiert undervisning i matematikk. Ulike undervisningsmetodar og læringsstilar er også i fokus ved desse skulane. Den eine er oppteken av MILL-tankegangen, som blant anna har munna ut i fysisk aktivitet i undervisninga. Elevar lærer på fleire måtar og ein kan såleis «treffe» fleire av dei, medan lærarane på si side får utfordra si kreative side og kan ta dette med seg i den «vanlege» undervisninga. Ved den andre skulen nyttar rektor blant anna IKT som ein læringsarena i den tilpassa opplæringa. Dette kan også vere ein metode som kan skape variasjon i undervisninga og gi elevane tilgang til fleire læringsressursar. Slik me ser det kan bruk av IKT vere ein metode som opnar for nye moglegheiter i den tilpassa opplæringa.

Alle tre rektorane har fokus på tidleg innsats, men på ulik måte. Den eine av rektorane fokuserer på lova og rettane, medan ein av dei andre har fokuset på meir generelle ting som å halde oppe «læringstrøkket» og evna til å fange opp avvik tidleg. Den siste rektoren fokuserer på tidleg innsats som metode. Rektor 1 seier at sjølv om dei har fokus på tidleg innsats, er det vanskeleg å gjennomføre det heilt ut i praksis. Slik me ser det kan dette hengje saman med korleis han definerer tilpassa opplæring og det sterke fokuset på individualisering som kjem fram der. Derimot såg me at det ved ein av dei andre skulane vert sett inn store ressursar alt frå første trinn. Dei har små grupper med fleire lærarar og arbeider bevisst i lese- og skriveopplæringa med hovudfokus på å produsere tekstar. Med høg lærartettleik vil det vere lettare å følgje opp utviklinga til den einskilde elev. Ei slik



målretta opplæring for å heve dei grunnleggjande ferdigheitene til elevane, er med på å oppfylle kravet om tidleg innsats.

Ved to av skulane er det fastlagt kva metode ein skal nytte i lese- og skriveopplæringa. Den eine skulen følgjer ein modell som over tid har gitt dei gode resultat. Dette kan ein sjå i samanheng med den smale tilnærminga til tilpassa opplæring, som er ei forståing av at tilpassing er ulike former for konkrete metodar og bestemte måtar å organisere undervisninga på (Bachmann & Haug, 2006). Ved den andre skulen går rektor i front for å prøve ut nye metodar, som forskning har vist er gode og som har gitt gode resultat. Rektor er oppteken av spørsmålet «Gjer me dei rette tinga? Kanskje gjer me ting rett, men gjer me dei *rette* tinga?» Ein kan stille seg spørsmålet om det er rett å «gjere slik me alltid har gjort» fordi det fungerer, eller om ein skal prøve ut nye læringsmetodar. Målsettinga er at flest mogleg av elevane skal nå kompetansekrava, og slik me ser det er føremålet med tidleg innsats å gi elevane eit fagleg lyft. Funna i våre intervju viser berre nokre måtar rektorar kan tolke og handtere det lovpålagde kravet om tidleg innsats.

### 5.3 Samarbeidsinstansar

I følgje Buli-Holmberg og Ekeberg (2009, s. 194) er samarbeid «en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring». Den naturlege samarbeidsparten for skulen er først og fremst foreldra. Rektor 2 seier at ein må «kommunisere ut til elevar og foreldre kva forventningar skulen har til dei». På same tid kan også elevar og foreldre ha forventningar til skulen. Eit godt fungerande samarbeid mellom skule og heim føreset ein tydeleg kommunikasjon frå begge partar, slik at skulen og dei føresette sine forventningar blir avklart og det ikkje oppstår misforståingar (Stortingsmelding nr. 31, (2007-2008)). Alle rektorane nemner at eit godt foreldresamarbeid er heilt avgjerande for læringsvilkåra til den enkelte elev. Foreldre som fremjar positive haldningar til skulen, og støttar eleven si læring, bidreg både til sosial og fagleg utvikling. Foreldra er viktige samarbeidspartar til skulen, fordi det er dei som kjenner barna sine best. Det er tydeleg at rektorane er bevisste på dette og at dei legg til rette for eit best mogleg samarbeid.

Skulen har mange samarbeidsinstansar og PPT er ein av dei. Ein av rektorane nemner at skulekulturen er avgjerande i denne samanheng. Han seier at «det har veldig mykje med kva for personar som skriv tilråding frå PPT, kor mykje dei let seg påverke av lærarar som er livredde for at dei ikkje får ressursar til klassen sin». Vårt inntrykk er at fokuset på tilpassa opplæring kan føre til at enkelte lærarar er redde for å ikkje strekkje til. Dette kan vidare føre til at ein i skular der tilpassa

opplæring ikkje er på dagsorden og ein ikkje samtalar kring emnet, søker meir ressursar frå PPT enn andre samanliknbare skular. Ein av dei andre skulane viser til at dei har eit spesialpedagogisk team som har tett oppfølging av enkeltelevar som dei er bekymra for. Han seier at dette er viktig for skulen og grunnleggjend det med at «læraren som er i klasserommet får arbeide med faga sine og slepp å bruke energien sin inn mot enkeltelevar som til dømes har åtferdsproblem eller slit psykisk». Ved same skulen bruker ein det spesialpedagogiske teamet til å vurdere kva ein kan gjere innanfor tilpassa opplæring knytt til enkeltelevar, før dei eventuelt går vidare til PPT. Dette er i tråd med Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) der departementet viser til at skulane skal vurdere, kartleggje og prøve ut tiltak innanfor rammene av tilpassa opplæring før det vert fatta vedtak om spesialundervisning.

#### 5.4 Fagleg sterke elevar

I oppgåva vår har me hatt eit særleg fokus på korleis rektorane legg til rette for ei god tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Rektorane er tydelege på at alle elevar har rettar i forhold til det faglege nivået dei er på, og at dette også gjeld dei fagleg sterke elevane. Haldningane ein har til desse elevane og fokuset på korleis dei får tilrettelagt opplæringa, varierer likevel mellom skulane. Ein av rektorane sa at ein har rettar i høve til § 5-1 om ein har manglande måloppnåing, men at denne retten ikkje er like sterk «viss ein er for flink». Han meinte at det var viktig å løfte dei fagleg svake elevane for å betre snittet, «for på Nasjonale prøvar blant anna, er det viktig for oss å ha minst mogeleg av dei elevane som ikkje er "funksjonelle" lesarar». Ein av dei andre rektorane meiner derimot at det var vel så viktig å løfte dei fagleg sterke elevane, fordi ein kan løfte snittet like godt ved å lyfte dei fram. Han sa at «visjonen må jo vere at du får ut potensialet til kvar enkelt elev». I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008, s. 11) står det at «alle elever og lærlingar skal inkluderes og oppleve mestring». For å føle mestring ser me det som grunnleggjande at ein får «brynt seg». Vidare står det i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007, s.76) at:

Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen.

Ved ein av skulane har dei nokre elevar som «fagleg flinke, men urolege, der læraren ikkje klarer å tilby interessante nok oppgåver, noko som igjen kan føre til uro og bråk». Rektor seier at ein må stille spørsmål om korleis ein kan motivere desse elevane, slik at ein kan «klare å lede dei inn på eit fagleg spor». Dette er krav «me har på oss og som me må sjå etter, elles vil ikkje eleven sitte fleire år enn

han må på skulen». Alle lærarar og rektorar har eit ansvar for å ta grep når ein elev ikkje har tilfredsstillande utbytte av ordinær undervisning (Skogen, 2011). Det enklaste for lærarane kan vere å gi lik undervisning til elevane og prøve å halde alle på same nivå i faga. Likevel må det vere sjølv sagt at alle lærarar hjelper elevane til å bli flinkast mogeleg og prestere best mogeleg med utgangspunkt i eigne føresetnader. Dette synet samsvarar med Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008, s. 26) som seier at «Lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringa som kan fremme elevenes læring».

I følgje Jensen (2009) bør tilbod om faglege utfordringar som ligg utafør rammeplanen, til ein viss grad, vere individuelt tilpassa. Me har inntrykk av at tilpassing til fagleg sterke elevar ofte vil seie at dei får fleire oppgåver å jobbe med i staden for meir utfordrande oppgåver. Fokuset blir dermed på ei kvantitativ løysing av «problemet» i staden for ei kvalitativ. Dette kan føre til at denne elevgruppa opplever ekstraarbeidet som lite motiverande og ei byrde, og ikkje som eit læringsarbeid som gjer at dei utviklar eigne evner og talent. Me ser at desse elevane kan representere ei pedagogisk utfordring for lærarane, fordi dei på neste klassesetrinn alt kan ha tileigna seg stoff som klassen skal jobbe med. Jensen (2009) meiner at elevar som har nådd kompetansemåla kan utvikle seg på andre områder. Ein kan gi elevane oppgåver som gjev dei mogelegheit til å utvikle sosial og kulturell kompetanse. På denne måten vert ikkje den tilpassa opplæringa berre relatert til fag, men også til ei utvikling av heile eleven.

Ein av rektorane er mot at elevar skal «velje oppgåver og vanskegrad sjølv». Han seier at det skal vere ein diskusjon med eleven om kva han kan mestre, men at læraren skal kjenne elevane sine så godt at han veit kva nivå dei ligg på. I tillegg seier han at «så må du pushe dei lite grann og trigge dei på oppgåver, for sjølv flinke elevar treng å bli pusha litt». Han meiner at ein skal lære elevane kva som er læringsmål og kva som vert forventa av dei, men at det er læraren som er utdanna til å «tilpasse oppgåver og nivå på oppgåvene». Ein av dei andre rektorane seier at «det viser seg at dei som har gode resultat er der læraren har høg grad av forventningar til elevane, og ikkje minst til foreldra». Vidare seier han at måten ein møter forventningane som elev og foreldre har til læraren er «vesentleg i forhold til vidare vekst og utvikling for enkelteleven». Han legg også til at ein må signalisere kva forventningar ein har til elevane på ein klar, tydeleg og positiv måte, i tillegg til å skape ein kultur ved skulen der det er «greitt å vere flink». Dette synet på dei fagleg sterke elevane samsvarar med det Buli-Holmberg (2008) seier om at lærarar må gjennomføre undervisninga på ein slik måte at elevane får tru på eigne evner.

Slik me ser det vil det seie at både rektor og den enkelte lærar har eit ansvar for å leggje til rette for ei opplæring som er slik at læringsutbyttet vert best mogeleg for kvar einskild elev. Dette gjeld også dei fagleg sterke elevane. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007, s. 72) står det at «Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt». Ein av rektorane sa: «skulen og lærarane må ha ambisjonar på vegne av elevane sine, også dei fagleg sterke». Sjølv om dei allereie presterer godt, treng dei noko å strekkje seg etter for å utvikle seg sjølve.

## 6 Avslutning

I denne oppgåva har me intervjuet tre rektorar for å finne ut kva dei legg vekt på når dei leier tilpassa opplæring ved sin skule. Me har funne at rektorane har ei tilnærma lik forståing av sjølve omgrepet. I tillegg er det viktig for dei at tilpassing og tilrettelegging skjer innanfor rammene av fellesskapet. Likevel ser me at rektorane vektlegg ulike sider når dei leier tilpassa opplæring. Ikkje minst gjeld det organisering og tilrettelegging for dei fagleg sterke elevane. Ved to av skulane fokuserer dei på at alle elevar skal få høvelege utfordringar på sitt nivå, og at dette også gjeld dei fagleg sterke elevane. Ein av rektorane framhevar derimot ikkje denne gruppa, men fokuserer på elevar med låg måloppnåing. Leiinga ved to av skulane er opptekne av at tilpassa opplæring skal vere ein del av kvardagspråket blant dei tilsette. Dei arbeider difor systemisk i organisasjonen og prøver å skape møterom der ein kan dele og diskutere erfaringar. Ved den siste skulen har dei ikkje noko felles pedagogisk plattform. Me fann difor ikkje at arbeidet med den tilpassa opplæringa ved denne skulen er forankra i leiinga på same måte.

Dersom utvalet vårt hadde vore større, så kunne me ha peika på andre funn enn det me har gjort i denne undersøkinga. Av denne grunn har ikkje funna våre ei representativ tyngd. Me kan difor ikkje generalisere eller konkludere, men berre vise til tendensar om korleis den tilpassa opplæringa blir leia. Likevel kan vår undersøking, sett saman med andre undersøkingar om same tema, bidra til ei auka forståing om kva rektorar vektlegg når dei leier tilpassa opplæring. Me tykkjer at uttrykket «Lead in front, but don't leave the base behind» presiserer rektor si rolle i den tilpassa opplæringa. Rektor må ha gode leiareigenskapar og i tillegg evne å få både kollegiet og elevane med seg.

## 7 Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Buli-Holmberg, J. (2008). «Lærerrollen og tilpasset opplæring». I: Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buli-Homberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannesen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Jensen, R. (2009). «Tilpasset opplæring» I: Svanberg, R., & Wille, H. P. (Red.) *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jenssen, E. S. (2011). «Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 172-184.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). «Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis». *Acta Didactica Norge* [Online] Tilgjengeleg: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S. (2008). «Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring» I: Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (Red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

LK06: Midlertidig utgave juni 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998.*

Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Melding til Stortinget nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.

Skogen, K. (2008). «Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring» I: Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (Red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Slette, Ø. (2011). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.



## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### INTERVJUGUIDE

##### Innleiande samtale:

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

##### Innleiande spørsmål:

- Tal år som skuleleiar/lærer?
- Tal år ved denne skulen?

##### Tilpassa opplæring (forståing av omgrep):

- Kva legg du i omgrepet? (Forståing av omgrepet?)
- Er det spesielle områder/elevgrupper du tenkjer på når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kva vil du sei om forholdet mellom tilpassa opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning?

##### Tilrettelegging og organisering:

- Korleis jobbar de med tilpassa opplæring?
  - o Team, grupper
  - o Lærarar, elevar
  - o Differensiering:  
Korleis differensierer de? Mengde, kontekst, variasjonar, læremiddel, gruppe- og individnivå
- I 2008 kom det eit tillegg i Opplæringslova som omhandla tilpassa opplæring med fokus på tidleg innsats.  
Korleis jobbar de her på skulen mot dette?

##### Samarbeidsinstansar:

- Kva samarbeidspartnerar nyttar de for å drive god tilpassa opplæring?
  - o Når vert dei nytta?
  - o Ressursar
- Er der nokon faste «møterom» der tilpassa opplæring er i fokus?
  - o FAU, lærarkollegiet, fagdagar, kurs...

**Fagleg sterke elevar:**

- Vi ser ofte at det er dei fagleg svake elevane som får mykje fokus når det gjeld TO, har rektor nokre tankar om dei fagleg sterke elevane i forhold?
  - Prioritering, motivasjon
- Korleis legg skulen til rette for at dei fagleg sterke elevane får høvelege utfordringar?
  - I forhold til den enkelte elev vs. heile klassen
  - Lærestoff – meistringsgrupper
  - Mengde vs. nivå

**Til slutt:**

- Målsetjingar – ideologi? (Kvar ser du skulen om 5år – med tanke på TO?)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Informasjonsskriv til rektorar

Xxx Skule  
v/ rektor Xxx Xxx

Sogndal xx.xx.xx

Hei!

Me er to studentar ved grunnskulelærerutdanninga v/Høgskulen i Sogn og Fjordane, som denne våren skal skrive ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap. Me har valt å skrive om emnet tilpassa opplæring. I dette høvet ynskjer me å intervjuje deg om kva de legg vekt på, og korleis de driv tilpassa opplæring ved dykkar skule.

Oppgåva vår vil basere seg på intervju med tre rektorar. Vår hensikt er ikkje å samanlikne skulane, men å få eit innblikk i korleis tilpassa opplæring vert integrert i skulekvardagen. All informasjon vil bli anonymisert og handtert konfidensielt, slik at ingen opplysningar kan tilbakeførast til din skule. For å lette arbeidet vårt ynskjer vi å ta lydopptak under intervjuet. Dette vil sjølvstund bli handsama på konfidensielt vis.

I mars månad er me i Olden på skuleovertaking, og ynskjer difor å gjere intervjuet i løpet av februar. Datoar som passar for oss er: 11.-14.feb, 21.-22.feb, 25.feb før kl. 12.00 og 26.feb etter kl.13.00. Me reknar med at intervjuet vil vare i underkant av ein time.

Me håper du har anledning til å hjelpe oss i denne prosessen. Me set pris på å få tilbakemelding snarast mogleg om du kan delta på intervjuet og kva dato som eventuelt høver.

Ser fram til snarleg å høyre frå deg.

Med vennleg helsing  
Hilde S. Strandos og Rita Å. Vikdal  
3GLU 1-7 v/HISF

Kontaktinformasjon:

Hilde S. Strandos  
Tlf.: xx xx xx xx  
E-mail: [xxx@stud.hisf.no](mailto:xxx@stud.hisf.no)

Rita Å. Vikdal  
Tlf.: xx xx xx xx  
E-mail: [xxx@stud.hisf.no](mailto:xxx@stud.hisf.no)