



# BACHELOROPPGÅVE

## Tilpassa opplæring

Kva legg lærarane i eit team på mellomtrinnet vekt på når dei tilpassar opplæringa?

Av

5 Anita Furelid

Grunnskulelærarutdanning 1. - 7.

PE369

Mai 2014

## **Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage Tilpassa opplæring. Kva legg eit team på mellomtrinnet vekt på når dei tilpassar opplæringa? dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneholder materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

5 Anita Furelid

JA X NEI

*«Eg meinar at den ordinære undervisinga skal ut fordi vi alltid driv tilpassa opplæring, meir eller mindre»*

(sitat frå ein av informantane)

# Innhald

<b>1 Innleiing.....</b>	5
1.1 Problemstilling.....	6
<b>2 Teori.....</b>	6
2.1 Klargjering av omgrep.....	6
2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta.....	7
2.3 Smal og vid tolking av tilpassa opplæring.....	10
<b>3 Metode.....</b>	11
3.1 Kvalitativ metode.....	11
3.2 Semistrukturert intervju.....	11
3.3 Utval av informantar.....	12
3.4 Bearbeiding av data.....	12
3.5 Forskningsetikk.....	12
3.6 Metodekritikk.....	13
<b>4 Empiri.....</b>	14
4.1 Overordna perspektiv på tilpassa opplæring.....	14
4.2 Tilpassa opplæring i praksis.....	15
4.3 Tilpassa opplæring som relasjon.....	18
4.4 Tilpassa opplæring som samarbeid.....	18
<b>5 Drøfting.....</b>	20
5.1 Overordna perspektiv på tilpassa opplæring.....	20
5.2 Tilpassa opplæring i praksis.....	20
5.3 Tilpassa opplæring som relasjon.....	22
5.4 Tilpassa opplæring som samarbeid.....	23
<b>6 Avslutning.....</b>	24
<b>7 Litteraturliste.....</b>	25
<b>8 Vedlegg.....</b>	28

## 1 Innleiing

Tilpassa opplæring er eit av dei mest sentrale skulepolitske intensjonane. At opplæringa skal vere tilpassa betyr at alle elevar har rett til ei opplæring som er tilpassa deira evner og føresetnader. Det finn vi nedfelt både i opplæringslova § 1-3, og i Læreplanen for Kunnskapsløftet (heretter forkorta til LK06). I LK06 blir tilpassa, likeverdig og inkluderande opplæring omtalt som gjennomgående prinsipp i heile grunnopplæringa, og som eit viktig verkemiddel for læring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

Prinsippet om tilpassa opplæring handlar om motivasjon, meistring og muligheiter for den enkelte elev (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Frå dette prinsippet kan vi sjå inkludering og likeverd som viktige omgrep. Inkluderande opplæring inneber at alle elevar skal delta i det faglege, kulturelle og sosiale fellesskapet. Det handlar om inkludering i eit fellesskap og individuell tilpassing. Ei likeverdig opplæring inneber at ein må ha forståing og toleranse for ulikskap, og kunne sjå det som positivt for fellesskapet.

For å nå målet om ei best mulig tilpassa opplæring for alle, ser eg lærarkompetansen som viktig. Lærarkompetansen inneber eit ansvar for ulike oppgåver i opplæringsprosessen slik at ein kan nå målet om tilpassa opplæring. Oppgåvene er retta mot å fastsetje og tilpasse læringsmål, kartleggje eleven sin læreføresetnad, bruk av metodar som er tilpassa eleven sin beste måte å lære på, måtar å organisere undervisinga på og evaluering av læringsutbyttet. I desse prosessane er kommunikasjon og samhandling sentralt. Her vil eg særleg trekke fram lærarteam, elevsamarbeid og foreldresamarbeid som viktig for å kunne gi ei best mulig tilpassa opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg (2009)).

Rammeverket for grunnskulen har gjeve den enkelte skule auka fridom til å gje tilpassa opplæring eit praktisk innhald (Jenssen, 2011). I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, står det at planlegging, organisering og gjennomføring av opplæringa er styrt av læraren sin pedagogiske kompetanse og utøving av skjønn. Faglitteraturen viser at det er stor variasjon i korleis den enkelte skule praktiserer og handterer tilpassa opplæring ved sin skule. Faglitteraturen formulerer det gjerne som ei smal og vid tolking når dei skal forstå tilpassa opplæring (Nordahl, 2007). Som student i praksis er oppfatninga mi at tilpassa opplæring blir praktisert ulikt frå skule til skule. Av den grunn har eg valt å rette blikket mot eit lærarteam i grunnskulen for å få eit innblikk i deira kvardag, og kva dei legg vekt på når dei tilpassar opplæringa. For å prøve å finne svar på dette har eg følgjande problemstilling:

## 1.1 Problemstilling:

Kva legg lærarane i eit team på mellomtrinnet vekt på når dei tilpassar opplæringa?

## 2 Teori

Tilpassa opplæring har både ei politisk og ei forskingsmessig side. Opplæringslova med forskrifter, LK06, Stortingsmeldingar og andre dokument er med på å leggje retningslinjene for skulane sin pedagogiske praksis. Styringsdokumenta formidlar dei politiske intensjonane og ønskja, medan forsking er systematisk gransking for å finne ny kunnskap kring emnet. Styringsdokumenta er formulert slik at det er opp til den enkelte skule å gi det eit innhald og form ut frå lokale tilhøve (Jenssen, 2011).

### 2.1 Klargjering av omgrep

Tilpassa opplæring er enkelt å definere, nokså vanskeleg å forstå, og utfordrande å praktisere (Bachmann & Haug, 2006). Opplæringslova § 1-3 sin definisjon gjev ei klar ramme for omgrepet og seier: «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 skal gjelde alle elevar. Målet er at undervisinga skal vere tilpassa slik at ein varetak opplæringsbehovet og utviklingsmuleighetene til kvar einskild elev uansett føresetnader (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I 2008 kom det eit tillegg til 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 endrar ikkje innhaldet i den eksisterande plikta om tilpassa opplæring. Det står i forskriftene til opplæringslova at andre elevar kan dra nytte av tiltak som vert sett i verk for elevar med svak dugleik i lesing og skriving, dersom tiltaka er retta mot denne målgruppa. Målet er å styrke dei grunnleggjande ferdighetane.

For å forstå det overordna prinsippet i opplæringslova § 1-3 kan eit historisk tilbakeblikk vere klargjerande. Jenssen og Lillejord (2009) har i sin artikkel omtalt ulike politiske epokar, og korleis omgrepet tilpassa opplæring har variert i meiningsinnhald. Det er brukt som mål og verkemiddel for

å oppnå løysingar på ulike utfordringar i skulen, og til å skildre forhold ved opplæringa som strukturar, prosessar og resultat. Ei kort oppsummering av Jenssen og Lillejord (2009) sine epokar understrekar variasjonane i innhaldet.

Den første epoken framhevar tilpassa opplæring som integrering av elevar med spesielle behov i skulen. Andre epoke framhevar tilpassa opplæring som inkludering, fellesskap og likeverd. Det medførte krav om tiltrettelegging innanfor klassefellesskapet. I tredje epoke blir fokuset forskyvd frå fellesskapet til individet. Tilpassa opplæring blir framheva som individualisering. Målbart læringsutbytte og resultatorientering kjenneteiknar perioden. Tilpassa opplæring blir framstilt som eit ideal ein kan strekkje seg mot ved å diffrensiere opplæringa til den enkelte elev. Individfokuset gjer at skiljet mellom tilpassa opplæring og spesialundervising er uklart. I den fjerde, og vår tids epoke, framstår tilpassa opplæring som kvalitet i den ordinære undervisinga. Individualiseringa frå forrige epoke er nedtona, og omgrep som solidaritet, likskap og fellesskap dominerer. Jenssen og Lillejord (2009) antyder at endringa i innhaldet over tid kan vere grunnen til at praksisfeltet synest det er vanskeleg å praktisere tilpassa opplæring. Det skiftande meiningssinnhaldet kan ha skapt usikkerheit kring omgrepet, med det resultat at skulane let vere å definere og tydelegjere korleis dei skal praktisere tilpassa opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009).

Tilpassa opplæring inneber at elevar med lærevanskar og elevar med gode føresenader skal ha rett til opplæring som tek omsyn til deira muligheter, enten gjennom ordinær undervising eller spesialundervising (Buli-Holmberg, (2011)).

Ordinær undervising er den undervisinga som skal treffe tyngda av elevar gjennom ei opplæring som er diffrensiert med utgangspunkt i eleven sin læreføresetnad og opplæringsbehov (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009).

Spesialundervising er for elevar som har behov for særskilt tilrettelegging, og det må føreligge sakkyndig uttale og enkeltvedtak (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Retten til spesialundervising er sikra gjennom opplæringslova § 1-5 som gjeld spesialundervising: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervising» (opplæringslova § 5-1).

## 2.2 Tilpassa opplæring i styringsdokumenta

Tilpassa opplæring skal vere eit fundament i fellesskulen, og opplæringa skal skje innanfor rammene

av fellesskapet (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Fleire Stortingsmeldingar har hatt fokus på tilpassa opplæring, men korleis ein skal tolke og praktisere omgrepene i praksis er vanskeleg å spore i styringsdokumenta. I LK06 vart fokuset flytta frå metodar og aktivitetar til læringsresultat og tilpassa opplæring. Forsking peikar på at ei slik omstilling har ført til auka individualisering blandt anna ved bruk av arbeidsplanar og individuelt arbeid (Bachmann & Haug, 2006). Dette er ein praksis regjeringa ønskjer å endre. Det handlar om å skape ein balanse mellom den enkelte eleven og fellesskapet. I St.meld. nr. 18 (2010-2011), står det at ein slik balanse kan ein skape gjennom eit læringsmiljø som har variert bruk av arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel og organisering. Det handlar om læraren sin kompetanse til å velje metodar tilpassa den enkelte elev og fellesskapet si læring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Trua på at det sosiale fellesskapet skapar positive innverknadar på læringsresultata er noko som kjem fram i meldinga:

Eleven sin aktivitet, motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positive samhandlinger med medelevene (...) Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i eit sosialt arbeidsfellesskap. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid (St.meld. nr. 16 (2006-2007) s. 76-77).

Vidare kjem det fram i Stortingsmeldinga at tilpassa opplæring ikkje inneber at kvar enkelt elev har rett på individuell plan for si opplæring, eller at ein skal nytte meir tid på individuelt arbeid (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 74). Meldinga åtvarar mot utbreidd bruk av arbeidsplanar fordi det kan gå ut over fellesskapet. I St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skulen*, seier blandt anna at: «Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammene av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for læreren og skolen, innenfor en forsvarlig resurssituasjon» (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s.74).

Tilpassa opplæring blir tydeleg framheva som ein kvalitet ved den ordinære undervisinga. Det handlar om å leggje tilrette undervising, og gi støtte til alle elevar for å få eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa (St.meld. nr. 16 (2006-2007) s. 76). Stortingsmeldinga formidlar også kva tilpassa opplæring kan vere som til dømes førebygging gjennom tidleg innsats, eller ekstra innsats i ein avgrensa periode.

Regjeringa har ikkje tru på at bestemte metodar vil sikre tilpassa opplæring: «Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring» (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s.74). God og variert fellesskapsundervising er kjenneteikn på korleis ein skal treffe ei mangfaldig elevgruppe. St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læraren - Rolla og utdanningen*, trekker fram kvalitetar i undervisinga som kjenneteikn på tilpassa opplæring. Gode lærarar kan sine fag og veit korleis dei skal undervise. Korleis ein evnar å oppnå tilpassa opplæring blir omtala som ein kompetanse:

De følger elevenes læring tett opp, forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksionerer, varierer og tilpasser undervisningen til elever og fag. Fleksibilitet og kreativitet er egenskaper som blir sett på som særskilt betydningsfulle for å tilpasse og variere undervisningen (St.meld. nr. 11 (2008-2009) s.12-13).

For å oppnå god tilpassa opplæring blir det vektlagt at skuleliinga har eit særleg ansvar for å sikre god undervisningskvalitet. I tillegg blir eit kollektivt samarbeid framheva som viktig for å fremje god tilpassa undervising: «Skoler som har gode resultat kjenntegnes av en felles skolekultur der læreren og ledelsen jobber mot felles mål. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet» (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 45).

I den same Stortingsmeldinga blir lærarkompetansen trekt fram som ein viktig faktor for å fremje eleven sin læring. Det oppnår læraren til dømes ved å få til eit godt samspel mellom elev og lærar, og eit godt heim skule samarbeid. Ein ser det som ein viktig føresetnad for å få til eit godt læringsmiljø:

Lærerens kompetanse slik den kommer til utrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring (...) Trekk ved dette samspillet som er av betydning er mellom annet lærerens evne til å ha et godt samarbeid med hjemmet (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 26).

Dei politiske dokumenta viser kva som er fokuset ved tilpassa opplæring. Dokumenta viser at dei endrar fokuset vekk frå det individuelle perspektivet til å forstå tilpassa opplæring som ein kvalitet i fellesundervisinga.

## 2.3 Smal og vid tolking av tilpassa opplæring

Ein del forsking skil mellom to måtar å sjå tilpassa opplæring på, ei smal og vid tilnærming.

Den smale tilnærminga er dominert av individualisering og bruk av metode. Den kjenneteiknar til dømes individuelle utviklingsplanar, læringsstilar, nivådiffrensiering, spesialundervising og segregering. Den har fokus på indre motivasjon og vektlegg individet framfor fellesskapet (Nordahl, 2007).

Den vide tilnærminga er kjenneteikna av samarbeidskultur i skulen, inkludering i sosial og fagleg deltaking for alle elevar. Den fokuserer på kollektive tilnærmingar i undervisinga i tillegg til individuell tilpassing. Den vektlegg at undervisinga har struktur og tydelegheit samtidig som den fokuserer på eleven sin indre- og ytre motivasjon for læring (Nordahl, 2007). Faglitteraturen peikar på at det er den smale tilnærminga som går igjen i skulen, og at fokuset på den individualiserte opplæringa har størst omfang (Nordahl, 2007).

## 3 Metode

I følgje Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) har samfunnsvitenskapleg metode til hensikt å bidra med kunnskap om korleis verkelegheita i den vesle og store verden ser ut. Ein må difor gå metodisk til verks. Metode er ein reiskap for å finne svar vi undrar oss over, og på den måten finne ny kunnskap innan feltet vi forskar på. Kva metode ein vel er viktig fordi den har stor innverknad på resultatet i undersøkinga. Målet mitt var å finne informasjon som gav meg svar på problemstillinga: Kva legg lærarane i eit team på mellomtrinnet vekt på når dei tilpassar opplæringa? For at eg skal nå målet må eg velje ein metode som innlemmar teorien som eg har omtala, og som gjev meg svar på problemstillinga. Det betyr at ein må følgje ein bestemt veg for å nå målet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode betyr ein fenomenologisk tilnærming i å utforske og beskrive menneske og deira erfaringar med, og forståing av eit fenomen. Fenomenologisk filosofi er læra om det som viser seg (Johannesen et al 2011). Difor har eg valt kvalitativ forsking for å få innsikt i mi problemstilling. Eg vel enkeltintervju på lærarane fordi dei stort sett er åleine i klasserommet, og det gjenspeglar den daglege situasjonen. Eg er ute etter lærarane sine tankar og refleksjonar. Då vil ein kvalitativ metode gi best resultat fordi den gjev rom for tankar og ytringar. Svara er ikkje eit resultat som vi kan generalisere til å gjelde alle lærarar, men ein måte å forstå og vinne innsikt i praktiseringa av tilpassa opplæring. Det går overeins med det Johannesen et al (2011) omtalar, at målet med den kvalitative metoden er å auke forståinga og skaffe seg innsikt i andre sin livsverden. Kvalitativ forsking kan bidra til å få fram dei fenomena som har vore lite studert, og når vi ønskjer å forstå fenomena meir grundig.

### 3.2 Semistrukturert intervju

Kvalitatitt intervju er i følgje Kvale og Brinkmann (2009) ein samtale med ein struktur og eit føremål. Semistrukturerte intervju har ikkje spørsmåla nøyaktig nedskrivne. Intervjuet tek utgangspunkt i ein strukturert intervjuguide som er forma med stikkord som intervjuaren tek utgangspunkt i når spørsmålet blir forma. Her er det forskaren som styrer samtalen. Mitt intervju er semistrukturert (sjå vedlegg nr.1). Eg lagde intervjuguide med ferdig stikkordsformulerte spørsmål inndelt i fire hovudkategoriar. Spørsmåla var i fast rekjkjefølgje, men utan definerte svaralternativ. Det gjorde det lettare for meg å stille oppfølgingsspørsmål samtidig som eg kunne hoppe over spørsmål som eg mente var svart på tidlegare. Intervjua vart utført på informantane sin arbeidsplass, og kvart intervju

varte frå 45-50 minuttar.

### 3.3 Utval av informantar

I oppgåva har eg intervjuat tre lærarar som jobbar på eit team på mellomsteget. Eg valde informantane ved ein bestemt skulen fordi eg har kjennskap til den frå tidlegare, og har gode erfaringar derifrå. Eg vil spesielt trekke fram samarbeidet på teamet som godt. Her såg eg styrken av å få fram vektlegging av omgrepene, praktiseringa og samarbeid rundt tilpassa opplæring. Lærarane i intervjuet har ulike erfaringar frå yrket. To av dei har 25 år med erfaring som lærarar i skulen. Den tredje informantanen har vore lærar i åtte år. Eg ser difor val av informantar som føremålsteneleg. For meg var det interessant å sjå om eg kunne finne ulik praktisering, og ulik forståing av omgrepene sidan erfaringa i skulen er noko mindre blandt ein av informantane. Dei med lengst erfaring har også i fleire år vore øvingslærarar. På førehand skreiv eg eit skriv til teamet med førespurnad om dei var villige til å stille til intervju (sjå vedlegg 2). Dei var engasjerte rundt temaet tilpassa opplæring, og poistive til å delta i intervju. Eg vart godt motteken av alle dei tre informantane.

### 3.4 Bearbeiding av data

Bearbeiding av data vil seie at ein systematisk arbeider med den innsamla informasjonen. For å få eit godt resultat transkriberte eg intervjuet som vart gjort med lydopptak. Deretter systematiserte eg svara ut ifrå hovedkategoriane og spørsmåla (sjå vedlegg 1). Så skreiv eg inn det som vart sagt. Svara er analyserte og tolka før eg samanlikna funna opp mot relavant teori og forsking på området.

### 3.5 Forskingsetikk

Når ein forskar oppstår det etiske spørsmål fordi forskinga rører ved folk. Kvale og Brinkmann (2009) trekker fram tre etiske usikkerheitsområder innanfor intervjuforsking: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. Undervegs i oppgåva har eg etter beste evne teke omsyn til desse aspekta. Informantane har frivillig delteke i intervjuet og har hatt mulighet til å trekke seg undervegs i prosessen. Informantane er anonymisert ved at eg brukar fiktive namn. Det er heller ikkje nytta opplysingar i oppgåva som kan identifisere informantane eller skulen dei jobbar ved. Målet var å få fram både svakheiter og styrkjer om deira meiningar ved tilpassa opplæring. For å få fram konkret og reell informasjon frå informantane var det viktig å poengtere anonymiteten. Det vart understreka at informasjonen ikkje kunne knytast tilbake til skulen og intervjuobjekta.

### 3.6 Metodekritikk

Det er to omgrep som er viktige for å sikre at ein får ut relevant, gyldig og påliteleg informasjon frå det studerte objektet, validitet og reliabilitet. Validitet handlar om gyldigheita eller relevansen i eit datamateriale. Det vil seie at data ein samlar inn må vere relevant i forhold til problemstillinga. Ein må då sjå på om metodane ein nyttar gjev gode nok data i forhold til problemstillinga. Reliabilitet seier noko om pålitelegheita i eit datamateriale. Det seier noko om i kor stor grad ein greier å analysere, tolke og presentere funna på ein truverdig måte (Johannesen et al 2011).

Når eg skal vurdere validiteten til undersøkinga vil val av metode vere naturleg å sjå på. Kva feilkilder kan førekomme, og har metoden gitt meg gode nok data. I ettertid ser eg at informantane ikkje alltid forstod spørsmålet eg stilte, og av den grunn snakka vi ikkje om det same. Grunnen kan vere at spørsmåla var därleg formulert. I nokre tilfelle starta informantane å svare, men etter ei stund ut i samtalen kunne eg få spørsmål tilbake: «Kva var eigentleg spørsmålet?» Det kan tyde på at spørsmålsformuleringa mi var uklar. Eg ser også at spørsmåla i starten var vide og at mykje av svara kom tidleg i samtalen. Det førte til at fleire av spørsmåla alt var besvart når vi kom lenger ut i intervjuet. Eg måtte då hoppe over nokre av spørsmåla samtidig som det av og til vart gjentaking. Eg ser at spørsmåla kunne vore meir klare, presise og kanskje færre.

For å sikre best mulig reliabilitet har eg prøvd å ikkje gjere meg opp ei mening om funna i undersøkinga på førehand. Eg har prøvd å ha eit ope sinn om kva som eigentleg kom fram i intervjua. Eg ser at lydopptak har gjort analysen og tolkinga av datamaerialet meir truverdig. Utan den ville eg gått glipp av informantens sitt tonefall, pausar, ordbruk og viktig informasjon. Eg kan i ettertid stille spørsmål om eg hadde fått eit anna resultat ved val av kvantitativ metode, men meiner likevel at metoden eg valde var mest relevant for mi problemstilling. Tilpassa opplæring er eit omfattande omgrep som har mange innfallsvinklar. Eg kunne med fordel fokusert meir konkret på eit mindre område innanfor tilpassa opplæring.

## 4 Empiri

I denne delen vil eg presentere resultata frå intervjuet. Det utgjer datagrunnlaget for undersøkinga. Funna er delt inn etter hovudkategoriane frå intervjugiden. Innanfor kvar kategori har eg valt eit utsnitt og skrive i kursiv det informantane framheva. Mari, Unni og Are er fiktive namn i oppgåva. Eg omtalar elevane som svake og sterke elevar i oppgåva, med det meinar eg elevar med svak eller høg måloppnåing.

### 4.1 Overordna perspektiv på tilpassa opplæring

På spørsmål om kva dei umiddelbart tenkjer på når dei høyrer ordet tilpassa opplæring, svarar alle tre lærarane nokså samstemte med opplæringslova. Dei meiner at opplæringa skal tilpassast alle elevar på deira nivå, både fagleg og sosialt. Samtlege meiner at det utfordrar lærarrolla, spesielt det å løfte dei sterke elevane opp på eit høgare nivå, fordi det har vore eit større fokus på dei svake elevane. Berre ein av lærarane tolkar tilpassa opplæring ut ifrå teoretiske prinsipp:

*Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp som eg trur skulane strevar med å få tak på. Det er forskjel på praksis og teori. Eg trur nok at omgrepene er både bevisst og ubevisst for min del. Tolkinga av tilpassa opplæring er vanskeleg, men intensjonen er god, men vanskeleg å ta inn over seg. Tilpassa opplæring kan ein nå i ein viss forstand ... Hadde eg samarbeidd med ein politikar om læreplanane ville han nok vore eining med meg. Å nå kvar enkelt elev der dei er, er utfordrande... ja nesten utopisk (Are).*

Lærarane meinar at tradisjonelt sett har tilpassa opplæring handla om å utvikle dei svake elevane, og meinar at dei er nokså gode på det: «*Målet må jo vere å nærme oss heile elevgruppa*», seier Are. I det høve var det interessant å sjå kva dei tre legg i forholdet mellom spesialundervising, ordinær undervising og tilpassa opplæring. Kun eit av omgropa, spesialundervising, fekk ei klar tolking frå alle tre. Spesialundervising er den undervisinga som føregår utanfor klasserommet der eleven har enkelt vedtak, og må ha spesiell tilrettelegging. Når dei skulle beskrive tilpassa opplæring og ordinær undervising var dei meir usamde, og synest det var vanskeleg å skilje dei. To av lærarane kom fram til at ordinær undervising er vanleg basisundervising i klasserommet som alle skal gjennom. Tilpassa opplæring skjer både innanfor fellesskapet og utanfor klassen med ekstra oppfølging (Mari og Unni). Are skil seg ut i beskrivingane mellom ordinær undervising og tilpassa opplæring:

*Ordinær undervising...tilpassa opplæring, skal ein skilje ut ordinær undervising som ei form, tar ein ikkje omsyn til at ein skal drive tilpassa opplæring. Tenkjer ein kun ordinær undervising er ein ikkje spesielt reflektert i undervisinga når ein tenkjer at den skal leggjast tilrette for alle. Dersom fellesskapet er utgongspunktet, kva er ordinær undervising? Eg meinar at den ordinære undervisinga skal ut fordi vi alltid driv tilpassa opplæring, meir eller mindre (Are).*

## 4.2 Tilpassa opplæring i praksis

På spørsmål om korleis dei praktiserer tilpassa opplæring var det spesielt to områder dei var opptekne av. Alle elevar skal ha same tilgang til kunnskap, og opplæringa skal vere tilpassa alle elevane ut ifrå deira nivå. Spesielt var forhold som differensiering i arbeidsplanar og lekser vektlagt når dei skulle tilpasse opplæringa. Den andre var variasjon i undervisningsformer. Mari fortel om elevar som ikkje er så flinke i matte og norsk som får gå på grupperom for å jobbe med oppgåver som utfordrar dei. Samtidig som sterke elevar enkelte gongar får gå på grupperom for å sleppe å høyre oppatt det same i fellesundervisinga. Mari understrekar at det er viktig å ta ut både sterke og svake elevar eller begge deler samtidig, slik at vi ikkje får ei segregering av enkelte elevgrupper. Ho legg stor vekt på at fellesskapet er viktig, og at undervising der svake elevar skal ut av klassen ikkje lenger blir praktisert i same grad som før. Ho seier det slik: «*Elevane har lyst til å vere i klassen, difor varierer eg gruppene slik at ingen skal føle seg uthengt. Det er heller ikkje snakk om enkeltelevar som skal ha ekstra resursar*».

Unni organiserer gjerne i grupper når elevane skal få eit ekstra løft i til dømes fag som engelsk. Der tilpassar ho undervisinga for svake elevar på grupperom. Ho meinar at segregering gjev effekt fordi dei får større fagleg oppfølging og lærartettleik. Samtidig framhevar ho variasjon i undervisinga som ein god effekt på læring i fellesskap. Det kan til dømes vere bruk av digitale verktøy og praktisk undervising. Ho ser heilt klart nytten av variert undervising for å treffe mangfaldet av elevar. «*Å variere undervisinga er heilt klart eit poeng. Nokre elevar blomstrar opp som ellers ikkje ville gjort det når dei til dømes får jobbe med data og slepp å høyre på meg*» (Unni).

Are meinar at praktisering av tilpassa opplæring ligg i strukturen. Det faglege stoffet som elevane skal lære, må vere tilpassa alle. Difor er lekser inndelt i nivå ein måtte å gjere det på. Måltimar der elevane får jobbe med utfordringar gitt i den individuelle utviklingsplanen, treff dei fleste elevar. Det er eit godt døme på tilpassa opplæring. Å dele elevane inn etter nivå må planleggjast nøye for å få ein god

balanse i gruppесаманsetjingа. Han legg samtidig til at organisering i grupper etter fagleg nivå ikkje føregår så strukturert som tidlegare. Målet er undervising i fellesskap der ein diffrensierer med ulike undervisingsformer slik at ein treff mangfaldet.

Når lærarane skal seie noko om utfordringar med tilpassa opplæring er dei to delte i meiningsane. Unni ser klare utfordringar i rammevilkåra: «*Vi er flinke til å leggje tilrette for dei svake, dei får mykje resursar og støtte. Det er for stort fokus på dei svake elevane, det likar eg ikkje, men sånn er det, uheldigvis*» (Unni).

*Det er for lite organisert på skulen... at no må vi "pushe" dei sterke. Vi er overlete til oss sjølve. Nokre foreldre "pushar" på og vil ha meir ufordrande oppgåver til sine ungar. Då kjenner eg på at ja, ja det er jo sant. Ein kan jo ta dei ut og gi dei utfordringar (Unni).*

Are ser at utfordringane blir større og større når elevane blir eldre når ein skal ta omsyn til alle elevar på sitt nivå. I 5. klasse er gruppa meir homogen, medan skilnadane aukar etter kvart som elevane blir eldre. Mari synest den største utfordringa ligg i å nå over alle elevane fordi ho er mykje åleine, og får ikkje gitt all den rosen elevane treng.

På spørsmål om korleis dei motiverer elevane for læring meinar dei at indre motivasjon fungerer best på lang sikt. Den ytre motivasjonen blir mindre brukt, men meinar at den gjev effekt i små dosar. Mari har tru på at motivasjon er nøkkelen til at elevane klarer å strekkje seg for å bli betre. Alle elevar treng oppgåver og utfordringar å strekkje seg etter. «*Det å vise at du er interessert og har tru på elevane skapar motivasjon. Ros er viktig på den rette plassen*», seier Mari. Ho fortel om ein elev som var ny og hadde manglande motivasjon. Eleven var tidlegare teke ut av enkelte timer, og lærte ingen ting. Eleven berre sat der, og ville ikkje høre etter kva læraren sa, fordi han følte seg utanfor fellesskapet. Det meinar Mari var grunnen til at motivasjonen forsvant. «*Eleven seier til meg no: Er so kjekt med deg, du har trua på meg og du bryr deg. Før blei eg alltid teke ut på grupperom, men der lærte eg ingenting, eg berre sat der*» (Mari).

Mari legg stor vekt på at elevar som tidlegare har hatt faste timer utanfor klassen, ikkje ønskjer det. Det å få delta i klasselfellesskapet gjev motivasjon og lærerlyst også for dei elevane som slit fagleg.

Etter mange år med erfaringar i skulen meinar ho at undervising utanfor fellesskapet ikkje har noko effekt. Ho ser eit større utbytte for elevar som kan få undervising i klassefellesskapet.

Å kjenne elevane sitt faglege nivå er heilt grunnleggjande for å tilpasse opplæringa meiner informantane. Are ser verdien av å kjenne elevane sine godt:

*Ein veit kven ein skal stille dei ulike spørsmåla slik at alle får oppleve meistring. Det gjer eg ved å utfordre elevane på sitt nivå. Dersom nokon svarar feil er det alltid noko positivt å hente fram slik at dei opplever meistring (Are).*

"Catch them beeing good" er eit verkemiddel som Unni ofte brukar for å skape meistringsfølelse, og for å fremje eit positivt læringsmiljø. «*Å legge tilrette for læring slik at elevane ser at det nyttar, ja då er det kjekt å vere lærar*» (Unni).

Det å kjenne elevane godt er ei felles kriterie for alle tre lærarane når dei skal svare på sørsmålet om handtering av mangfaldet i klassen. «*Kjenner ein ikkje elevane vil det vere vanskeleg å praktisere tilpassa opplæring. Ein held elevar i "sjakk" fordi du kjenner dei og veit kvar du har dei. Dette utfordrar heilt klart timer med vikarar*» (Are).

Når informantane blir bedt om å fortelje om korleis dei differensierer undervisinga finn eg nokså like svar. Variert bruk av lærestoff gjennom nettkjelder og ulike læringsverktøy. Læreboka er framleis den styrande, men dei understrekar at teamet jobbar med å utfordre seg sjølve på å bruke andre lærebøker og kjelder for læring. For Mari er ikkje auke i oppgåvemengda utviklingsfremjande, elevane treng utfordrande oppgåver.

Lærarane framhevar ulike sider ved kva som er viktig ved tilpassa opplæring. Unni "brenn" for sitt engasjement for å gje dei sterke elevane eit løft, og ser heilt klart at det utfordrar ho som lærar. Det er opp til kvar enkelt lærar å bruke sin kreativitet og tote å gje desse elevane utfordringar på sitt nivå «*Det viser seg ofte at utagerande elevar er slik fordi dei ikke har fått utfordingar, eg trur vi må sjå den sida litt meir*» (Unni).

I den motsatte skalaen meinar Are at ein må skape meir glød og engasjement for dei som ikkje kan følgje klassen sin: «*Tilpassa opplæring handlar om nettopp det, skape den gløden og entusiasmen som skal til for at det skal vere kjekt for alle, det er heilt essensielt i ein skulekvardag*». Han legg til: «*Resursane er det som begrensar, og konkluderer med at ein må tenkje at tilpassa opplæring må skje i den gruppa elevar du har*» (Are).

Mari er heilt klar på at tilpassa opplæring skal treffe alle elevane i klassen og seier det slik: «*Eg er redd for at dei svake får for mange nederlag, og at dei skal føle at dei ligg "bakpå". Samtidig er eg oppteken av at dei sterke elevane ikkje skal kjede seg, dei må få nok utfordringar*» (Mari).

#### 4.3 Tilpassa opplæring som relasjon

Gjennom samtalane med lærarane var relasjonsbygging med elevane sett på som ein viktig del av tilpassa opplæring. Dette understrekar dei med å fortelje om undervising som er oppfatta som mislukka, og at det ofte skjer i vikartimar der læraren ikkje kjenner elevane. Gode relasjonar er nøkkelen til god undervising, og det gjev større muligheter i å lukkast meinar dei: «*Ein må gjere seg kjent med elevane fordi det skapar gode relasjonar, då veit ein kva for "knappar" ein kan trykkje på*» (Unni).

Lærararane snakkar om gode relasjonar til elevane som positiv energi til læringsmiljøet. Alle er samde om at det er det første ein må starte med. Dei legg ned mykje tid og arbeid i å skape gode miljø for læring. «*Elevane yter tilbake dersom du kjenner dei godt, både kva dei likar og kva dei er interessert i*» (Mari). Are seier: «*Er det noko eg har lært meg i alle desse åra som lærar, ja då må det vere at det er viktig å byggje gode relasjonar til elevane, eg trur det må vere ein smurning for heile maskineriet*»

#### 4.4 Tilpassa opplæring som samarbeid

Lærarane på teamet er nemnt som ein av dei viktigaste samarbeidspartane for dei tre lærarane. Samtidig etterlyser dei eit større fokus på samarbeid om tilpassa opplæring. Det er lærarane sjølve som styrer innhaldet i tilpassa opplæring og legg innhaldet i det. «*Føler det er eit fokus på det, men det berre er der. Fokuset kjem når det er noko spesielt*» (Unni). Dei omtalar tilpassa opplæring som ein skjult kompetanse. Den berre ligg der og blir brukt på ein naturleg måte når du kjenner elevane dine. Informantane i undersøkinga opplever at skulen ikkje har har ein felles strategi for tilpassa opplæring. «*Det ligg som ein sjølvfølgje, men konkretiserer lite*» (Are). Informantane meiner at det er

opp til teamet å bestemme korleis dei vil praktisere tilpassa opplæring. Dei veit kva dei gjer, men utfordringa ligg i å få diskutert det nok: «*Vi er gode på tilpassa opplæring for dei svakaste elevane, den er på plass. Tilpassa opplæring utover det... då er vi meir ulike, nokre berre grip sjansen*» (Are).

Slik dei ser det har det lenge vore ein tradisjon å heve dei svake elevane. Skuleleiinga vektlegg tilpassa opplæring ut ifrå resultat og målingar. Er resultata på dei nasjonale prøvane dårlege, kjem kravet om å heve kompetansen for dei sterke elevane.

For dei tre lærarane er samarbeid med foreldra ein føresetnad for å lukkast i arbeidet med elevane. Informantane legg vekt på at samarbeid med foreldra gjer det lettare å tilpasse opplæringa for kvar enkelt elev. Det å skape positive relasjonar med heimen smittar over på elevane sine interesser for skule. Det skapar gode læringsmiljø.

## 5 Drøfting

Eg vil ta utgangspunkt i problemstillinga: Kva legg lærarane i eit team på mellomtrinnet vekt på når dei tilpassar opplæringa? Det vil eg drøfte i lys av teori og min empiri. Eg har valt å dele døftingsdelen inn i dei fire hovudkategoriane frå empiridelen.

### 5.1 Overordna perspektiv på tilpassa opplæring

Dei tre lærarane var alle samde om kva som ligg i prinsippet tilpassa opplæring og deira tolking ligg nokså nær ordlyden i opplæringslova (§ 1-3). Dei var samde i at det skal gjelde alle elevar uansett føresetnader.

I opplæringslova er ordinær undervising, spesialundervising og tilpassa opplæring brukt som omgrep, og dei er kjende for informantane. Dei skil omgropa som ulike grader av tilpassing. Spesialundervising føregår for enkelte elevgrupper som ikkje kan følgje klassen, og som har enkeltvedtak (opplæringslova § 1-5). To av informantane beskriv ordinær undervising som den vanlege undervisinga i klassen. Tilpassa undervising er tilrettelegging av undervising for alle, både i klassen og i grupper utanfor klassen. Ein av informantane meinar at ordinær undervising ikkje kan stå som eit omgrep åleine fordi han alltid tilpassar opplæringa. Ei nokså interessant tolking av omgrepet. Den ulike tolkinga kan ein kanskje sjå i samanheng med det ein finn i St.meld. nr. 31 (2007-2008), ansvaret og tolkinga av tilpassa opplæring er overlate til skulen og den enkelte lærar. Sett i samanheng med epokane som Jenssen og Lillejord (2007) beskriv, er det skiftande meiningsinnhaldet i tilpassa opplæring det som skapar usikkerheit rundt tolkinga av omgrepet.

### 5.2 Tilpassa opplæring som praksis

Lærarane bekrev elevgruppa si som mangfaldig og det er stor variasjon i evnene og føresetnadane til kvar enkelt elev. Mangfaldet blir handtert ulikt. Det ser ein tydeleg i det spenningsfeltet som faglitteraturen omtalar som to former for tilpassa opplæring, ei smal og ei vid tilnærming. Begge tolkingane finn ein trekk av i undersøkinga.

Individualiserte arbeidsformer har vore eit verkemiddel for å nå tilpassa opplæring. I undersøkinga kom det fram at individuelle arbeidsplanar har vore og blir vurdert teke opp att som eit verktøy for å tilpasse opplæringa. Informantane meinar at det sikrar kvar enkelt elev tilpassing på sitt nivå, altså ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. LK06 reforma skapte ei krevjande omstilling for

lærarane. Frå tredje epoke i Jenssen og Lillejord (2007) sin artikkel har individfokuseringa ført til auka individualisering blandt anna ved bruk av arbeidsplanar og individuelt arbeid. Are ser individuelle arbeisplanar som eit godt døme på tilpassa opplæring. Departementet understrekar i St.meld. nr. 31 (2007-2008) at opplæring ikkje skal tolkast som at elevane har krav på individuelle opplæringsplanar, og ønskjer å endre denne praktiseriga fordi det går utover fellesskapet.

I undersøkinga finn eg at kun ein av lærarane brukar segregering fast som ein måte å tilpasse opplæringa. I datamaterialet finn eg også at elevar som slit fagleg blir teke ut av klassefellesskapet for å få tilpassa opplæring. Læraren har positive erfaringar med det, og ser det som lærerikt for elevane og det faglege utbytte. Forsking viser at individuell tilpassing der den enkelte eleven har sitt eige opplegg er ei oppfatning som breiar om seg (Bachmann & Haug, 2006). Kanskje kan vi sjå det i samanheng med den tredje epoken som Jenssen og Lillejord (2009) har omtalt som individfokusering. Informanten meinat tilpassa opplæring ikkje er godt nok utvikla som arbeidsform, og ser det som problematisk å tilpasse undervisinga for alle i eit fellesskap. Altså ei smal tilnærming til tilpassa opplæring (Nordahl, 2007).

Dei to andre lærarane har både ei vid og ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. Segregering av enkelte elevar og grupper førekjem i mykje mindre skala enn for nokre år tilbake. Dei har eit mykje større fokus på felleskapet, og meinat at det gjev størst læringsutbytte for alle elevar. Det oppnår dei ved godt planlagt, strukturert og variert klasseromsundervisning som når alle elevar. Dette meinat dei tek omsyn til enkeltindividet. Det finn vi også i St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Rett til læring*. Det å finne ein balanse i opplæringa med omsyn til enkeltindividet og felleskapet handlar om å kjenne elevane sine evner og føresetnader, variere undervisinga, bruk av ulike lærestoff og arbeidsmåtar. Dei brukar grupperomma som sitt andre klasserom, men då som ein bonus til elevar som ønskjer å jobbe utanfor klassen. Desse gruppene varierer, og er ikkje inndelt i fagleg nivå. Dei ser segregering som negativt. Verdien av å tilhøyre eit fellesskap er viktigare. Dette samsvarar med det ein finn i St.meld. nr. 16 (2006-2007), variasjon i bruk av læremidlar og organisering. Den fjerde epoken framhevar også kvaliteten ved den ordinære undervisinga. Sett i samanheng med forsking finn eg både den smale og vide forståinga av tilpassa opplæring. Ei slik tilnærming vil føre til ein læringssituasjon som er meir variert og fleksibel, og som kan møte mangfaldet av elevar (Bachmann & Haug, 2006). St.meld. nr. 31 (2007-2008) omtalar det som eit fundament i opplæringa.

For å nå målet om opplæring innanfor felleskapet er variasjon i undervisinga understreka i styringsdokumenta (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Vidare må alle elevar møte utfordringar som dei kan strekkje seg mot åleine eller saman med andre. Prinsippet om tilpassa opplæring handlar om motivasjon, meistring og mulegheiter for læring (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Spesielt ein av informantane meiner at nøkkelen til motivasjon ligg i å tilhøyre eit felleskap (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Informantane trekkjer fram bruk av metodar tilpassa den enkelte som eit verktøy for læring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Eit godt læringsmiljø handlar om å kjenne elevane sine sterke og svake sider, samt deira faglege nivå. Det gjev eit godt læringsmiljø og skapar meistringsfølelse (Nordahl, 2007). Dette kjem fram i intervjeta med lærarane. Utan god kjennskap til elevane vil det vere vanskeleg å tilpasse undervisinga.

### 5.3 Tilpassa opplæring som relasjon

Gode relasjoner til elevane er avgjerande for eleven sitt sosiale og faglege utbytte. Gjennom døme i empirien kjem det fram at relasjonsbygging mellom lærarar og elevar er heilt sentralt for eit positivt og godt læringsmiljø. Dokumentert forsking gjev eit tydeleg bilet på at gode relasjoner er viktig for læringsutbyttet (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Gode relasjoner, er slik lærarane ser det, heilt avgjerade for å kunne leie undervising, og tilpasse den etter elevane sine behov. Opplæringa skal utløse gode læreprosessar. Det kan vere skilnad i behov hos elevane på individnivå og gruppenivå, difor krev det spesifikk kunnskap om elevane sine læreføresetnader (Haug & Bachmann, 2007). Som ein av informantane sa, så spør ein ikkje alle elevar dei same spørsmåla. Ein må kjenne kvar elev og kva føresetnader eleven har for å kunne svare, slik at han opplever meistring. Dette finn ein også som ein viktig lærarkompetanse i St.meld. nr. 31. (2007-2008).

Ein av informantane kjem inn på ei elevgruppe som ho kallar utagerande elevar. Slik ho ser det er det elevar som lett blir satt i "bås" som vanskelege, og lite motiverte for skule. I realiteten beskriv ho det som ei gruppe elevar som ikkje får nok utfordringar, og som har ein tendens til å kjede seg i undervisinga. Ho trekkjer fram at gode relasjoner til elevane kan vere ei løysing på utagerande elevar, og som ho seier: «*Den sida må vi sjå litt meir*». Det dei treng er tilpassa undervising og opplegg som utfordrar dei på sitt nivå. Dette er ei oppfatning vi finn i St.meld. nr. 31 (2007-2008). Alle elevar må oppleve meistring ved at dei får oppgåver dei kan utvikle seg med. For enkle eller for vanskelege oppgåver kan føre til at elevane kjedar seg, og motivasjonen for læring blir redusert (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

## 5.4 Tilpassa opplæring som samarbeid

Det kjem fram av undersøkinga at det er lite samarbeid om tilpassa opplæring ved skulen.

Samarbeidspartane som informantane trekkjer fram er teamet, elevane og foreldra.

Alle dei tre informantane er samde i at teamet er den største samarbeidspartnaren innanfor tilpassa opplæring, men presiserer at den ikkje er god nok. Dei trekkjer fram gode strategiar på korleis dei skal heve dei svake elevane, men saknar meir fokus frå leiinga på korleis dei skal heve nivået til fagleg sterke elevar. Det kjem også fram av datamaterialet at tilpassa opplæring er noko som skjer automatisk, det er ein kompetanse ein tileignar seg etter mange år med erfaringar i skulen. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen*, vektlegg kompetanse både til å undervise og i å leie. Den set også krav til skulen som lærande organisasjon og til kompetent og tydeleg leiing (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Med erfaringar ligg det ein skjult kompetanse på korleis ein tilpassar undervisinga. Informantane påpeikar fråværet av samarbeid med leiinga innan tilpassa opplæring. Som Nordahl (2007) skriv, må ein slik kompetanse byggjast opp nettopp som ei evne til åleine, og ikkje minst i samarbeid med andre kollegaer, vurdere og reflektere rundt dei vala ein står overfor i konkrete praksissituasjonar (Nordahl, 2007).

Alle informantane meinat foreldra er ein viktig samarbeidspart i tilpassa opplæring. Heim skule samarbeidet blir omtalt som ein viktig resurs for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervising og arbeidsmengde for den enkelte elev. Både fagleg og sosialt er samarbeid med heimen heilt essensielt. Dette samsvarar med det ein finn i St.meld. nr. 31 (2007-2008). Samanhengen mellom eit godt heim skule samarbeid som gjev både fagleg og sosial utvikling, finn ein godt dokumentert i faglitteraturen (Drugli & Onsøien, (2010)). Informantane legg vekt på at foreldra sine positive haldningar til skulen er med på å skape eit positivt læringsmiljø. Informantane legg difor eit tidleg og godt grunnlag for å få til eit slikt samarbeid.

I undersøkinga kjem det fram at det ikkje er eit spesielt fokus på tilpassa opplæring når lærarane samarbeider på teamet. Lærarane meinat at dei kan bli endå flinkare til å snakke om tilpassa opplæring for å utvikle dei sterke elevane. Sett i samanheng med dei politske dokumenta er eit slikt samarbeid avgjerande for læringsmiljøet (St.meld. nr. 31 (2007-2008)).

## 6 Avslutning

Lærarane eg intervjuia, har gitt meg fleire gode svar på kva dei legg vekt på når dei tilpassar opplæringa. Eg har funne at lærarane har ei tilnærma lik forståing av sjølve omgrepene. Likevel vil eg trekke fram ei interessant tolking mellom ordinær undervising og tilpassa opplæring som kom til utrykk i empirien: «Eg meiner at den ordinære undervisinga skal ut fordi vi alltid driv tilpassa opplæring, meir eller mindre» (Are). Lærarane er opptekne av tilpassa opplæring, men ser det som ein skjult kompetanse som dei brukar både bevisst og ubevisst. Dei framhevar felleskapet som ein viktig resurs for læring, spesielt læringsutbyttet for dei svakaste elevane. Funna viser at det er spesielt nokre læraroppgåver som er viktige for å tilpasse opplæringa. Undervisinga må byggje på kjennskap til elevane sine svake og sterke sider, samt deira interesser fagleg og sosialt. Eit anna funn viser at variasjon og bruk av metodar som treff mangfaldet av elevar er viktig for å tilpasse opplæringa. Lærarane prøver å organisere undervisinga etter beste evne innanfor klassefellesskapet, for å unngå segregering av enkelte elevgrupper. Vidare framhevar dei kommunikasjon og samhandling som sentralt for å nå målet om best mulig tilpassa opplæring. Samtidig er gode realsjonar til foreldra naudsynt for å skape eit godt læringsmiljø for enkeltindividet og fellesskapet. Sjølv om dei ser samarbeid og fellesmøter på teamet som godt, saknar dei ei tettare oppfølging frå leiinga ved skulen med større fokus på tilpassa opplæring. Dei ønskjer meir rettleiing i korleis dei kan gi dei sterke elvane betre tilpassa opplæring. Funna viser eit bilet av at lærarane har både ei smal og vid tolking av tilpassa opplæring, og syner at dei har eit godt grep om den vide tolkinga. Dei bevegar seg i retning av å forstå tilpassa opplæring som ein kvalitet ved fellesundervisinga.

Undersøkinga byggjer på ei lita gruppe lærarar. Hadde talet informantar vore større kunne kanskje resultatet av undersøkjinga vore annleis. Funna kan ikkje generaliserast til å gjelde alle lærarar i skulen, men gjev eit lite innblikk i skulekvardagen, og kva desse lærarane legg vekt på. Resultata viser tendensar til korleis tilpassa opplæring skjer i praksis, og mange av funna kan vere av interesse å forske vidare på.

## 7 Litteraturliste

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Berg, G.D., & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Artikkelsamling: Forskning. Utdanningsdirektoratet.

Buli-Homberg, J. & Ekeberg, T., R., (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. (2011). «*Lærerollen og kvalitet på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning*». I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 01(11), 50-64.

Drugli, M.,B. & Onsøien, R. (2012). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Cappelen Damm AS.

Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jenssen, E. S. (2011). «Et skoleperspektiv 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>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 17. juli 1998.

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.

Nordahl, T., (2007). *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter*. Artikkelsamling.  
Utdanningsdirektoratet.

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

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

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo:  
Det kongelige Kunnskapsdepartement.

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

## **8 Vedlegg**

### **Vedlegg 1:**

#### **INTERVJUGUIDE**

##### **Innleiiande samtale**

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

##### **Innleiiande spørsla**

- Kor lenge har du vore lærar? (år)
- Kor lenge har du jobba ved skulen? (år)

##### **Tilpassa opplæring (omgrepsavklaring)**

- Kva er det du umiddelbart tenkjer på når du høyrer ordet tilpassa opplæring?
- Kven tenkjer du på når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kva legg du i forholdet mellom spesialundervising, ordinærundervising og tilpassa opplæring?

##### **Tilpassa opplæring som praksis**

- Korleis praktiserer du tilpassa opplæring? Kva legg du vekt på?
- Kva utfordringar ser du med tilpassa opplæring?
- Korleis motiverer du elevane for læring?
- Kva gjer du for at elevane skal oppleve meistring?
  - \* innanfor fellesskapet
  - \* individuelt
- Korleis handterer du mangfaldet i klassen?
- Korleis diffrensierer du undervisinga? Mengde, nivå, metodar, variasjon, lærestoff, arbeidsmåtar, grupper og individnivå?
- Er det noko som er spesielt viktig for deg når det gjeld tilpassa opplæring?

##### **Tilpassa opplæring som relasjon**

- Kva betyr gode relasjoner til elevane for deg?

- Korleis vektlegg du gode elevrelasjonar og tilpassa opplæring?
- Kva fordelar ser du med gode relasjonar til elevane i forhold til tilpassa opplæring?

### **Tilpassa opplæring som samarbeid**

- Kven er dine viktigaste samarbeidspartnarar i tilpassa opplæring?
- Kven styrer innhaldet i tilpassa opplæring ved skulen, og blir den vektlagt?

### **Avslutning**

- Korleis tenkjer du tilpassa opplæring i framtida? Utvikling?

Takk for at du stilte.

## Vedlegg 2: Skriv til informantane

Til teamet i xxx skule

Hei !

Eg er deltidsstudent ved lærarutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg studerer på fjerde året og hadde min praksis ved xxx. Eg skal i dette halvåret skrive ei bacheloroppgåve der temaet handlar om tilpassa opplæring. I det høve vil eg spørje om å få intervju dykk på teamet i xxx. Eg ønskjer å få eit innblikk i kva de legg vekt på ved tilpassa opplæring og korleis de utøver det i praksis ved dykkar skule.

For å få best mulig innblikk i korleis de handterer tilpassa opplæring i kvardagen, ønskjer eg å gjere intervju med lydopptak. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensiell slik at den ikkje kan knytast tilbake til skulen. Eg har valgt metoden for å få eit mest mulig korrekt bilet av kva lærarar på eit team ved skulen legg i det å tilpasse opplæringa.

Datoane som høver for meg er 24. februar, 26. februar eller 28. februar 2014 mellom kl. 09.00 og kl. 16.00. Det er også mulig å endre datoane og klokkeslettet om det ikkje skulle høve for dykk.

Håpar på positivt svar og ei rask tilbakemelding om det er av interesse, og om datoane høver.

Med vennleg helsing

Anita Furelid

4 GLU 1-7 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

Kontaktinformasjon:

telfon: xx xx xx xx

mail: xxx

