



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

## Tilpasset opplæring i baseskole

Adapted education in open plan schools

### Viel Marte Deisz Kunnikoff

GUPEL412 – Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Grunnskolelærerutdanning 5-10, Avdeling for lærerutdanning

Veileder: May-Britt Revheim Brekke – Pedagogikk og elevkunnskap

Innleveringsdato: 03.juni. 2019

Antall ord: 9999

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Forord**

Denne oppgaven er skrevet som en bacheloroppgave ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen, på grunnskolelærerutdanningen 5-10 klasse. Jeg fikk interesse for temaet tilpasset opplæring allerede da jeg hadde min første praksisperiode ved lærerutdanningen. Jeg møtte på flere utfordringer knyttet til temaet, som stadig ble tatt opp til samtale med veileder og de andre praksisstudentene. Høsten 2018 ble jeg plassert i praksis på min første baseskole. Hovedkonseptet med baseskole går ut på at mellom 60-90 elever blir undervist samtidig i et større rom enn vanlig. Gjennom erfaringer fra denne praksisperioden bygget det seg opp spørsmål til om denne måten å undervise på gjør at hver enkelt elev får den tilpasningen de har krav på. Jeg ønsket derfor å fordype meg i hvordan lærerne tilrettelegger for å tilpasse opplæringen i en baseskole.

Bacheloroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess, hvor jeg har lært mer om forskningsarbeid og det å skrive en akademisk oppgave. Jeg har videre tilegnet meg en dypere forståelse av hva tilpasset opplæring er, og hvordan det kan brukes ved en baseskole. Dette vil jeg ta med meg videre.

Jeg vil takke veileder for gode tilbakemeldinger og råd underveis i skriveprosessen. Respondentene vil jeg også takke, da de har delt av sine erfaringer og kunnskap, som har gitt meg bedre innsikt i hvordan læreryrket kan praktiseres. Til slutt vil jeg takke min samboer, venner og familie som har vært tålmodige og hjelpsomme i prosjektet.

## Abstract

<b>Title:</b>	Adapted education in open plan schools
<b>Author:</b>	Viel Marte Deisz Kunnikoff
<b>Year:</b> 2019	<b>Pages:</b> 34
<b>Keywords:</b>	Adapted teaching, open plan school, relation, teamwork, varied teaching, learning stations
<b>Summary:</b>	<p>This thesis is written based on a qualitative examination completed where the informants were three secondary school teachers, who work at an open plan school. The focus is set on how teachers work with adapted education in a school with open plan areas and several pupils. Furthermore, this thesis deals with theories about adapted education, and connects these to the informants' experiences and practising of the term. The results of the research are categorized into five different subjects, that was expedient to be able to present the main elements of the informants' answers. The results and discussion express what the teachers add to the term adapted education. It also deals with important aspects that explains how the teachers work with the term in their everyday life. Among these varied teaching, learning stations, teamwork and relation are considered significant. The thesis also discusses how lack of resources and time effects their ability to implement adapted education.</p>

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	5
1.2 KONKRETISERING AV PROBLEMSTILLING .....	5
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	6
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>6</b>
2.1 BEGREPSAVKLARING .....	6
2.1.1 Tilpasset opplæring .....	6
2.1.2 Baseskole .....	7
2.2 TILPASSET OPPLÆRING .....	8
2.2.1 Styringsdokumenter .....	8
2.2.2 Inkludering og læringsmiljø .....	8
2.2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt læringsperspektiv .....	9
2.2.4 Oppfatning og praktisering av tilpasset opplæring .....	11
2.2.5 Læreren som ser den enkelte elev .....	12
2.3 BASESKOLE SOM SKOLEBYGG .....	12
2.3.1 Flerlærersystem og samarbeid .....	13
2.3.2 Rammer for skolevirksomheten .....	14
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>14</b>
3.1. KVALITATIV METODE .....	15
3.2 INTENSJON OG BEGRUNNELSE .....	15
3.3 VALG AV INFORMANTER .....	16
3.3.1. Snøballmetoden .....	16
3.4 DATAINNSAMLINGSPROSESS .....	17
3.4.1 Forberedelse .....	17
3.4.2 Gjennomføring .....	17
3.4.3 Etterarbeid .....	18
3.5 KRITIKK AV METODEN; ETIKK, RELIABILITET OG VALIDITET .....	18
<b>4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>20</b>
4.1 FORSTÅElsen AV TILPASSET OPPLÆRING .....	21
4.1.1 Resultat .....	21
4.1.2 Drøfting .....	21
4.2 RELASJON .....	22
4.2.1 Resultat .....	22
4.2.2 Drøfting .....	23
4.3 VARIERT UNDERVISNING OG STASJONSARBEID .....	24
4.3.1 Resultat .....	24
4.3.2 Drøfting .....	25
4.4 TEAMSAMARBEID SOM RESSURS .....	26
4.4.1 Resultat .....	26
4.4.2 Drøfting .....	26
4.5 RESSURSER OG TID SOM UTFORDRING .....	28
4.5.1 Resultat .....	28
4.5.2 Drøfting .....	28
<b>5.0 OPPSUMMERING</b> .....	<b>29</b>
<b>6.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>31</b>
<b>7.0 VEDLEGG</b> .....	<b>33</b>
VEDLEGG 1 .....	33
VEDLEGG 2 .....	34

## 1.0 Innledning

Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå (2018) er det over 600 000 elever i den norske skolen. Hver enkelt av disse elevene har ulik kunnskap, ulike evner og ulike forutsetninger for å lære. Skolepolitikken i dag har intensjoner om å skape en skole som er for alle. Barn og ungdom tilbringer store deler av tiden sin på skolen, og derfor er det en svært sentral arena for læring og utvikling av elevene som mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Tilpasset opplæring er et begrep som skal gi alle elever like muligheter, der elevenes evner og forutsetninger for læring skal ligge til grunn for opplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret i lovverket (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det er likevel uklareheter om hvordan dette skal gjennomføres i praksis, da utførelsen i liten grad blir regulert i lovverk og forskrifter. Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i hvordan lærerne ved en baseskole bruker tilpasset opplæring i undervisningen sin.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å belyse temaet tilpasset opplæring i baseskole på bakgrunn av interesse og aktualitet. Jeg har selv vært i praksis ved en baseskole og konseptet overrasket meg da jeg ikke helt har forstått hvordan det er mulig å se hver enkelt elev i et rom med 60-90 elever. Derfor ble jeg inspirert til å undersøke nærmere hvordan tilpasset opplæring til hver enkelt elev blir gjennomført i undervisningen på en slik skole. Temaet er også aktuelt da flere og flere av skolene som etableres i store byer som Oslo og Bergen blir baseskoler (Vinje, 2015). I tillegg har barneskolen med tradisjonell klasseromsundervisning, som jeg selv var elev ved, blitt revet ned og bygget om til baseskole i 2018. Med dette som baktanke håper jeg på at forskningen vil kunne bidra til forståelse for hvordan lærerne kan bruke tilpasset opplæring ved en baseskole.

### 1.2 Konkretisering av problemstilling

Tilpasset opplæring er et aktuelt tema, både pedagogisk og politisk. Det er flere mulige innfallsvinkler til temaet, men med tanke på oppgavens omfang har jeg valgt å avgrense prosjektet. Jeg vil se på hvordan lærere ved ungdomsskolen bruker tilpasset opplæring, der rammene for skolestruktur i form av baseskole, er med på å påvirke undervisningen. Problemstillingen som er utgangspunkt for forskningen er dermed formulert slik:

***Hvordan bruker lærerne tilpasset opplæring ved en baseskole?***

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne bacheloroppgaven består av fem ulike deler. Innledningsvis er det redegjort for tema, formål og problemstilling. I det andre kapitlet blir kunnskapsgrunnlaget for oppgaven presentert, og det vil bli sett på relevant teori og forskning. Kapittel tre redegjør for metoden som er anvendt i datainnsamlingen som er tatt i bruk i forskningen. I det fjerde kapitlet vil resultatene bli presentert tematisk og drøftet fortløpende. Resultatene blir drøftet opp mot relevant teori fra kapittel to. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering i kapittel fem.

## 2.0 Teori

Teorikapitlet vil ta for seg ulike relevante aspekter som kan ha innvirkning på oppgavens problemstilling. Jeg vil starte med å presentere begrepene tilpasset opplæring og baseskole. Deretter vil sentrale styringsdokumenter bli presentert. Videre vil kapitlet ta for seg inkludering og læringsmiljø, samt se tilpasset opplæring gjennom et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette vil bli etterfulgt av oppfatning og praktisering av tilpasset opplæring, og læreren som ser hver enkelt elev. Teorikapitlet vil også ta for seg baseskole som skolebygg, flerlærersystem og samarbeid blant lærerne, og hvilke rammer som legger grunnlaget for skolevirksomheten.

### 2.1 Begrepsavklaring

#### 2.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et vidt begrep, men kort oppsummert omfatter det at elevene skal ha nytte av å gå på skolen. Dette har sammenheng med at de skal utvikle seg som personer, tilegne seg faglig og sosial kunnskap, samt oppleve fellesskap (Håstein & Werner, 2017, s. 22). Bjørnsrud & Nilsen (2008) uttrykker at tilpasset opplæring betyr at det som skal læres blir tilpasset den som skal læres opp. På denne måten kan vedkommende oppnå kompetansen som opplæringen forutsetter. Opplæringen vil ikke regnes som tilpasset dersom individet ikke er i stand til å mestre det opplæringen fordrer. Det finnes ulike former og nivå for mestring. Opplæringen trenger ikke være total for at tilpasset opplæring skal være vellykket, men eleven skal oppleve en form for mestring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.27). Det skilles ofte mellom en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Overland, 2014; Haug, 2012). Den smale forståelsen handler om ulike former for

konkrete tiltak, metoder og organisering som retter seg mot enkeltelever. Den vide forståelsen kan oppfattes mer som en ideologi som skal prege hele skolen og alle elevene (Bachmann & Haug, 2006, s.5).

Jensen (2007, s.20) beskriver tilpasset opplæring ut fra tre ulike perspektiver. Det første perspektivet handler om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. I denne sammenheng kan lærerens bevisste arbeid med differensiering trekkes inn. Noen elever får mindre lærestoff å arbeide med, noen får mer, noen får lavere vanskegrad, mens andre får fordypningsoppgaver. Noen ganger varieres arbeidsmåter og tempo. Av og til er det fokus på å jobbe selvstendig med individuelle oppgaver, mens andre ganger er gruppearbeid det beste for å oppnå læring. Differensiering har ikke generelle retningslinjer, og vil variere fordi hver lærings situasjon er spesiell. I denne sammenheng vil det kreve god planlegging, og gjennomtenkte pedagogiske begrunnelser.

Det andre perspektivet har fokus på at elevene skal lære å lære, også kalt metalæring. Læring er en livslang prosess og metalæring dreier seg om å være bevisst på egen læring og problemløsning. Dette vil gi eleven størst mulig utbytte når det gjelder å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i skolen. I tillegg vil det kunne motivere eleven gjennom økt læringsutbytte, samt være med på å hjelpe eleven til læring utenfor skolen og situasjoner senere i livet.

Det tredje perspektivet handler om at eleven skal få mulighet til å utvikle sine evner, samt lære hvordan man kan bruke kunnskapene sine i ulike situasjoner, også utenfor skolen. For å lykkes med dette må skolen ha ulike læringsarenaer, aktiviteter, arbeidsmetoder, evalueringsformer og mål. Innenfor dette kommer også bevissthet rundt å utnytte elevens sterke sider til å oppnå anerkjennelse og styrket selvoppfatning (Jensen, 2007, s.20).

### 2.1.2 Baseskole

Åpen skole eller såkalt baseskole er et begrep som blir brukt om arkitektur der skolebygninger har store åpne flater, der elevene er sammen i større eller mindre grupper. Det kan være åpne landskap eller store allrom, som gir mulighet til å romme grupper av elever som innehar ulike aktiviteter. Det kan også handle om storklasserom og flerfunksjonelle baserom, med ulike former for grupperom tilknyttet baserommet (Buli- Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2017).

Lærerne jeg har intervjuet i sammenheng med denne oppgaven, jobber på en slik åpen skole. I denne oppgaven brukes begrepet åpen skole og baseskole om skolebygg, der elevene ikke er organisert i faste klasserom med fire vegger, men der arealene er åpnet opp for å skape

fleksibilitet. De fleksible arealene er utformet på bakgrunn av pedagogiske og didaktiske aspekter, også sett ut fra undervisningspolitiske målsettinger og strategier tilknyttet norsk skole. Undervisningen skal gi individuelt tilpasset opplæring til hver elev, og det bør kunne tilbys ulike aktiviteter på samme tid, uten at aktivitetene forstyrrer hverandre. Samtidig skal alle være en del av fellesskapet, og samarbeide. Samarbeidet er også en vesentlig faktor for lærerne, der de ofte blir strukturert i «team» der det planlegges og undervises i fellesskap med andre lærere (Aarnes, 1991). Baseskole står i motsetning til skole med tradisjonell klasseromsundervisning. Ved skoler med tradisjonell klasseromsundervisning har hver klasse eget rom, og lærerne ofte arbeider mer selvstendig, både i forhold til planlegging og utførelse (Vinje, 2015).

## 2.2 Tilpasset opplæring

### 2.2.1 Styringsdokumenter

De politiske intensjonene om tilpasset opplæring er forpliktende for den enkelte lærer. Det skal være fokus på elevenes læring, noe som kommer tydelig frem i opplæringsloven §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 2006b) der det står skrevet følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Dette innebærer at læreren skal ha fokus på hver enkelt elevs forutsetninger for læring, og tilpasse undervisningen på en slik måte at elevene får mulighet til å lære og at de lærer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2006b). I den generelle delen av læreplanen kommer det frem at «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å mestre livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2). Her understrekes viktigheten av lærerens rolle med å utvikle en plattform som fremmer livsmestring og samarbeid med andre individer.

### 2.2.2 Inkludering og læringsmiljø

En kan skille mellom intensjoner om tilpasset opplæring og det som faktisk skjer i praksis. Med intensjoner menes det de styringssignaler loven og læreplanverket gir, mens praksis i denne sammenheng er utførelsen av tilpasset opplæring i skolen. Intensjonene er målet og det er opp til skolen å finne ut hvilke midler som må iverksettes for å jobbe mot målet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.12). Ifølge Skogen (2008) er tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole ikke en tilstand som kan bli komplett. Det er en utopi og et mål som man som lærer må strebe for å komme nærmere. Det uttrykkes også at begrepet tilpasset opplæring har fått mye



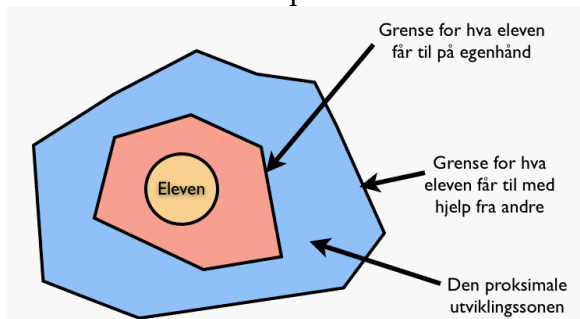
oppmerksomhet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015). For at alle elevene skal få tilpasset opplæring krever det langsiktig innsats fra alle som jobber innenfor skole og utdanning, der fokuset er på elevene. Målet er å legge opplæringsbetingelsene tilrette slik at hver enkelt kan realisere sitt læringspotensiale i et fellesskap (Skogen, 2008, s.146).

Opplæringsloven uttrykker at alle elever har rett til et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Et godt læringsmiljø er ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Grunnskoleopplæringen i Norge er obligatorisk, og derfor er det viktig at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Tilpasset opplæring henger tett sammen med begrepet inkludering. Håstein & Werner (2017, s.21) uttrykker at inkludering er et sosiologisk begrep, som kommer fra latin og betyr å omfatte eller innebefatte. I denne sammenheng handler det om grader av tilknytningsgrad mellom den enkelte og fellesskapet, også referert til som «limet» mellom elevene. Inkludering har derfor betydning for elever som får sin opplæring innenfor klassen, for elever som vurderes med hensyn til segregerte tilbud, og for elever som får sin opplæring helt eller delvis utenfor et fellesskap (Overland, 2015) . I hvilken grad elevene selv opplever eller oppleves av andre som inkludert, vil som regel variere over tid. «Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis» (Håstein & Werner, 2017, s.29).

### 2.2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt læringsperspektiv

Sosiokulturelt perspektiv på læring har sitt utgangspunkt i Lev Vygotsky (1896-1934). I det sosiokulturelle perspektivet blir kunnskap og læring sett på som noe som oppstår i det sosiale miljøet. «Læring er tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og forståelse av når og hvordan disse kan brukes, slik at individet er i stand til å bidra positivt i sosiale sammenhenger og gjennom det oppnå aksept og tilhørighet i fellesskapet (Jensen, 2007, s.30)». I denne sammenheng vil språket og deltakelse i fellesskapet være grunnleggende. Tanken er at læring er noe som oppstår i samhandling med andre, og teorien fordrer derfor sosial deltakelse. Vygotsky (1978, s.86) gir i forbindelse med sosiokulturell læringsteori uttrykk for at kompetente medelever, i tillegg til voksne vil kunne bidra i barnets utvikling.

I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s.76) står det at «tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen». Bakgrunnen for dette er at hver enkelt elev har ulikt utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til kompetansemålene. Om skolen klarer å tilpasse opplæring må måles ut ifra elevens individuelle utgangspunkt, og ikke bare ut ifra definerte mål og kompetansekrav. Det forutsetter at læreren har oversikt over elevens kunnskapsnivå, slik at tilpasninger kan gjøres ut fra dette (Jensen, 2007). Vygotskys modell om elevens proksimale utviklingszone kan brukes til å illustrere dette (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003). Den innerste sirkelen viser elevens eksisterende kunnskap og ferdigheter. Dette er regnet som et stillas som ytterlige kunnskap og læring kan bygges på. Den neste sirkelen representerer elevens nærmeste utviklingszone. Denne sonen sier noe om elevens muligheter for læring ved hjelp av veiledning og instruksjon. Med andre ord må elevens læringsmål ligge innenfor denne sonen for at eleven skal kunne få utbytte av opplæringen (Imsen, 2010). Dersom læringsmålene er plassert utenfor denne sonen vil det være umulig for eleven å lære, fordi avstanden mellom det som skal læres og det eleven kan fra før blir for stor (Jensen, 2007, s.16-17). En utfordring kan være at læringsmålene blir plassert innenfor den sonen hvor elevens eksisterende kunnskap er. Da kan elevene løse oppgaver, uten at læring har funnet sted. Med



dette vil eleven oppleve mestring, men ikke læring. Det er viktig at lærer klarer å utfordre eleven slik at den har noe å strekke seg etter.

(Den proksimale utviklingszone, Imsen, 2010, s.259)

Jensen (2007, s.17) uttrykker at læring i skolen må foregå gjennom et fungerende læringsfellesskap. Dette medfører at utgangspunktet for tilpasset opplæring er kollektivt. Elevene er organisert i grupper, og det er vanskelig for lærer å følge opp hver enkelt elev individuelt over tid i læringsarbeidet. Derfor må elevene fungere som en læringsressurs for hverandre gjennom samarbeid, hjelp og refleksjon om læring. Da blir de viktigste læringsformene individuell læring med støtte fra medelever og læring gjennom samarbeid og deltakelse i fellesskapet. Lærer må følge opp med støtte og veiledning, og i tillegg planlegge

og tilrettelegge for læringsaktivitetene (Overland, 2015). Tilpasset opplæring dreier seg i stor grad om å lære elevene å fungere sammen i et læringsfellesskap.

#### 2.2.4 Oppfatning og praktisering av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som begrep kom i lovverket i 1975, men det diskuteres enda den dag i dag hvordan skolen skal legge til rette på best mulig måte for at elevene skal lære ut fra sine evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2017, s.19). Et politisk prinsipp kan være vanskelig å bruke i praksis. Det har vært store endringer i skolepolitikken gjennom årene, noe som kan gjøre at lærere har ulikt fokus når det kommer til å tilpasse opplæringen (Jenssen & Lillejord, 2009). For å lykkes med å utforme tilpasset opplæring må lærerne være fortrolig med prinsippene og innholdet som ligger til grunn. Det er avgjørende at skolens personale arbeider kontinuerlig med å utdype prinsippet og hvilken betydning det har i ulike fag, og ellers i skolen (Håstein & Werner, 2017, s.23). Tilpasset opplæring er som nevnt tidligere et vidt begrep, der flere andre begreper har relevans, som for eksempel differensiering. Tilpasset opplæring forstått som differensierte aktiviteter, handler om lærerens fokus på differensiering som tiltak for å oppnå en tilpasset opplæring. Differensiering brukes ofte om de pedagogiske konsekvensene av at elever er ulike og lærer på forskjellige måter. Differensiering betyr direkte oversatt fra ordet latin å adskille eller å gjøre forskjell (Håstein & Werner, 2017, s.22). Skolen kan differensiere undervisningstilbudet ved å for eksempel gi ulike typer oppgaver, oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, eller lage ulike grupper ut fra elevenes interesser og evner.

Håstein & Werner (2017, s.27) forklarer at lærerne kontinuerlig trekkes mellom flere utfordrende oppgaver og hensyn når det kommer til tilpasset opplæring. Det vil derfor være behov for å finne ut hva som skal vektlegges. For eksempel møter de daglig elevenes interesser og behov, skoleledelsens anvisninger, krav fra foresatte, pedagogiske moteretninger, holdninger fra media, og ikke minst lærerplanens anvisninger og mål. Alle disse kryssende forventningene kan skape forvirring for lærerne. Dette har resultert i en nokså ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet og hvordan pedagogiske ideal skal omsettes til praksis (Bachmann & Haug, 2006).

### 2.2.5 Læreren som ser den enkelte elev

For at tilpasset opplæring skal fungere i skolen, er man avhengig av lærere som ser og forholder seg til at elevene er forskjellige. Ikke bare ulike på et faglig nivå, men også på et relasjonelt nivå. Som lærer vil det være en fordel å opparbeide mange ulike arbeidsmåter for å nærme seg ulike elever. For å lykkes med tilpasset opplæring er det en fordel om lærer har ulike strategier for å møte og kommunisere med elevene som mennesker. En god relasjon til eleven kan blant annet bidra til positiv medlæring og fellesskapsfølelse hos enkeltelevener. Ifølge Hattie (2013a, 2013b) viser resultater av metastudier gjort innenfor dette feltet, at lærerens kommunikasjon med klassen og enkeltelevener påvirker både elevenes atferd, men også utbyttet av undervisningen. For å kunne forstå eleven ut fra et differensiert relasjonsperspektiv vil det ha betydning hvordan lærer henvender seg til eleven, og hvordan lærer reagerer på elevens atferdsutspill. I tillegg vil det ha vesentlig betydning hvor god kunnskap lærer har om den enkelte eleven. Dette gjelder ikke bare faglig nivå og læreforutsetninger, men også kunnskap om elevens sosiale kompetanse og utviklingsbakgrunn (Stray & Stray, 2017, s.56-59).

Ulike læringsarenaer og variasjon i undervisningen kan gi økt engasjement, motivasjon og entusiasme for læring. Det gir også større mulighet for å «treffe» elevene der de er. Å knytte det teoretiske opp mot praktiske erfaringer i det virkelige liv vil gi større læringspotensial (Grimsæth & Hallås, 2013). Det finnes ikke én type undervisning som er den rette for alle. Alle elever skal gå på skolen, og dermed vil det være mange ulike elever i et klasserom. Disse elevene vil lære på ulike måter og få ulikt utbytte av undervisningen. Skolens samlede undervisning bør derfor gi mulighet til å arbeide med fagene på forskjellige måter. Læreren må finne ut hvilke aktiviteter, arbeidsmetoder og læringsarenaer som er fornuftig å bruke for at flest mulig elever skal oppnå læring i ulike fag (Grimsæth & Hallås, 2013, s.71)

### 2.3 Baseskole som skolebygg

Samfunnsdebatten uttrykker ulike meninger når det kommer til ulemper og fordeler ved tradisjonell klasseromsundervisning og undervisning i åpne skolelandskap (Mikkelsen, 2019). Flere skoler i landet bygges med åpen planløsning. Buli -Holmberg & Rønsen Ekeberg (2017, s.176) gir uttrykk for at et åpent skolelandskap skaper gode muligheter for fleksibel organisering av læringsmiljøet og for undervisningsdifferensiering som grunnlag for tilpasset

opplæring. Mikkelsen (2019) hevder at samfunnsdebatten er kritiske til baseskolene fordi de forbindes med kaos, lite struktur og dårlige læringsmiljø.

«Skoleanleggets arkitektur setter rammer for den virksomheten som skolen skal huse» kommer det frem i Buli- Holmberg & Rønsen Ekeberg (2017, s.174). Endringer i samfunnet og endringer i synet på kunnskap og læring, vil også gi utslag i arkitekturen. Ulleberg (2002) uttrykker at skolebygget har vært og stadig er i forandring. Åpen skole oppsto i England som et resultat av endret syn på læring på 1960-1970 tallet. Dette handlet blant annet om læringsteorier basert på at opplæringen skulle skje gjennom forskjellige aktiviteter, samt ideer om elevenes selvstyrte læring og initiativ. Endring i politikk og pedagogikk bidro til ny forståelse av skoleanleggene. Klasserommene ble oppløst og erstattet med fleksible arbeids- og undervisningslokaler. På denne måten fikk begrepet «åpen skole» sin grobunn i Norge hevder Ulleberg (2002). Videre oppgir SINTEF Byggforsk at de åpne skolene «i stor grad ble ombygget til mindre åpne løsninger i løpet av 1980-tallet. Dette var grunnet høyt støynivå i skolene (Jerkø & Homb, 2009, s.3). Baseskolene som har vokst frem i Norge siden rundt 2000-tallet, kan sees som en renessanse for tankene bak de åpne skolene på 70-tallet (Vinje, 2015).

### 2.3.1 Flerlærersystem og samarbeid

Opplæringen ved baseskoler kan organiseres ved å være to eller flere lærere. Dette er vanlig når en skole har åpne læringsareal hvor alle klasser på et trinn er samlet. Elever med rett til spesialundervisning kan få tildelt ekstra ressurser, slik at det kan være flere lærere tilstede (Buli- Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2017). Dette kan gagne alle elevene, fordi flere lærere i klassen øker muligheten for at alle kan få et tilpasset opplæringstilbud. Et flerlærersystem kan organiseres på ulike måter. For eksempel kan alle lærerne være tilstede samtidig, og gi veiledning når elevene arbeider. «Målet er at eleven skal få et best mulig individuelt tilpasset opplæringstilbud innenfor en sosial felles ramme» (Buli- Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2017, s.177). I denne sammenheng går lærer vekk fra den tradisjonelle tavleundervisningen, til å bli en slags veileder og hjelp for eleven i læringsprosessen.

Samarbeidet mellom lærerne ved baseskoler foregår ofte i team (Aarnes, 1991). Endre Sjøvold (2006, s.28) definerer team som «tre eller flere personer som har et felles mål, og samhandler for å nå dette målet». En fordel ved å jobbe i team er ifølge Jacobsen & Thorsvik (2007) at man utnytter flere personers kompetanse på ulike områder. Dette samarbeidet kan

være med på å kompensere for svakheter hos enkeltpersoner. Teamsamarbeidet kan også være med på å utvikle den enkeltes læringshorisont gjennom å dele informasjon, erfaring og kunnskap. Dette kan være til stor fordel for nyutdannede lærere, som kan få tips og muligheten til å samarbeide med mer erfarne lærere.

Baseskolen informantene jobber ved legger opp til en stor grad av samarbeid mellom lærerne. De arbeider i team som sitter på felles lærerrom, der det samarbeides om elever, og planlegging av undervisning på hele trinnet. Teamet har et felles møte i uken til planlegging, og lærerne er plassert slik at det er enkelt å være tilgjengelig for hverandre.

### 2.3.2 Rammer for skolevirksomheten

Det er flere endringer som kan gjøres på en skole for å skape forbedring, men skolen kan i liten grad påvirke når det kommer til økonomi og hvilke ressurser som blir tildelt. I denne sammenheng er det skoleeier som bevilger og fordeler. Enkelte skoler og kommuner opplever at rammene som er lagt tilrette for å drive skolen blir mindre og mindre. På samme tid øker forventningene til hva elevene skal oppnå i skolen og blir større. Elevene og lærerne må ta konsekvensene av trange rammer, nedskjæring i ressurser og dårlig økonomi. Det kan få følger for elevenes undervisning og trygghet på skolen. Eksempelvis kan det føre til mindre voksentilstedeværelse og at lærere ikke får mulighet til å slå ned på uakseptabel atferd, eller komme i forkant av uønskede situasjoner. Det vil også kunne bli vanskeligere å ha oversikt over elever, samt fange opp og koble på elever som faller av i undervisningen (Wiker, u.å).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det blir redegjort for den anvendte metoden i forskningsprosjektet, der beskrivelse av metoden og begrunnelse av intensjoner vil bli presentert. Avgjørelser knyttet til valg av informanter vil også bli beskrevet og begrunnet. Videre vil kapitlet gi informasjon om hvordan datainnsamlingsprosessen har blitt gjennomført. Til sist vil kapitlet ta for seg kritikk av metoden, samt etikk, reliabilitet og validitet knyttet til forskningen.

### 3.1. Kvalitativ metode

Ifølge Dalland (2017) er metode et verktøy som brukes i forbindelse med noe man vil undersøke, og den hjelper med å samle inn data. I samfunnsforskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter, og samles vanligvis inn ved hjelp av spørreskjema. Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, og kan være intervju og observasjon (Dalland, 2017, s.52-53).

Metoden brukt i dette forskningsprosjektet er kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er formålet med kvalitativt semistrukturert forskningsintervju å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes eget perspektiv. De nevner at forskningsintervjuets struktur er gjennomført slik at det ligner den dagligdagse samtalen, men med bestemt metode og spørreteknikk. De kvalitative intervjuene er gjennomført som samtaler, men innebærer ikke en symmetrisk maktrelasjon. Dette er fordi intervjueren setter i gang og definerer intervjusituasjonen, samt beslutter hvilke svar som skal følges opp og når samtalen skal avsluttes. Intervjuet foregår som en enveisdialog der utspørringen kun går en vei. Intervjuer stiller spørsmål som intervjuobjektet svarer på gjennom en samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Semistrukturert intervju betyr at intervjuet er delvis strukturert, og samtalen går ut fra en overordnet intervjuguide. Rekkefølgen på spørsmål og tema kan variere fra intervju til intervju. Likevel er ikke alle spørsmål satt på forhånd, og intervjuer kan komme med oppfølgingsspørsmål dersom det virker relevant å få dypere innsikt i enkelte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79). Intervjuguiden brukt til å gjennomføre intervjuene i denne oppgaven er lagt ved som vedlegg 2 (s.34).

### 3.2 Intensjon og begrunnelse

Formålet med oppgaven er å gå inn i lærernes verden for å se på hvordan de evner å tilpasse opplæringen til enkeltelever i en baseskole. Intervjuguiden laget i forbindelse med denne forskningsoppgaven var semistrukturert, så dermed var det laget en del spørsmål på forhånd som utgangspunkt for samtale i intervjuet. Dersom det passet seg ble noen av svarene fulgt opp med videre spørsmål, ettersom samtalen utviklet seg. Det ble også stilt spørsmål for å bekrefte eller avkrefte underveis om jeg hadde forstått svaret riktig.

Intensjonen med intervjuene var at lærerne skulle få frem egne tanker og refleksjoner rundt temaet, der de fikk mulighet til å sette ord på hvordan de gjennomførte undervisningen sin. Det hadde blitt vanskelig å bruke for eksempel observasjonsmetode for å fange opp alt som skjer i klasserommet, uten å høre hva læreren har som baktanke for sine valg. Dessuten gir Christoffersen & Johannessen (2012, s.77) uttrykk for at samtaler er viktige for at mennesker skal forstå hverandre, samt beskrive hvilke intensjoner som ligger til grunn for deres valg og handlinger. Derfor var kvalitativ metode mer passende for prosjektet.

En annen grunn for valg av kvalitativt intervju som metode, er at studien ikke er målbar. Dersom jeg skulle studert noe målbart, ville kvantitativ metode vært bedre egnet. Formålet med denne studien er derimot å studere sammenhenger mellom hvordan lærerne evner å tilpasse opplæringen i en baseskole. Et semistrukturert kvalitativt intervju vil i tillegg gjøre at informantene får større frihet enn gjennom et strukturert spørreskjema. På denne måten kan informasjon og tanker komme frem som jeg som forsker på forhånd ikke har tenkt på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78).

### 3.3 Valg av informanter

Informantene er valgt ut gjennom strategisk utvelgelse, der intervjuobjektene var lærere ved en utvalgt baseskole. Jeg valgte å bruke lærere som informanter fordi de kan basere utsagnene sine på fagkunnskap og praksis. Lærerne kunne også gi innblikk i hvordan det undervises ved baseskolen, og om det var samsvar mellom intensjonene for tilpasset opplæring, og det lærerne får til i praksis. Informantene som deltok i forskningen har alle flere års erfaring som lærer ved baseskole. Lærer 1 og 2 har i tillegg vært i praksis ved ulike klasseromsskoler, og lærer 3 har flere års tidligere erfaring som lærer fra en skole med tradisjonell klasseromsundervisning. Dette vil legges til grunn for refleksjon rundt måten tilpasset opplæring blir brukt som metode ved baseskole i forhold til tradisjonell klasseromsskole.

#### 3.3.1. Snøballmetoden

Jeg rekrutterte informanter ved å maile skolen og forhøre meg om noen hadde kunnskap om temaet som ble undersøkt. På denne måten var det høyere sannsynlighet for at informantene kunne bidra, på bakgrunn av at de hadde kjennskap til temaet. I tillegg visste den ene informanten om en annen informant som kunne være aktuell å intervju. Denne utvalgsstrategien kalles snøballmetoden ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s.51). Jeg



var bevisst på at en svakhet med denne metoden kunne være at informantene kjente til hverandre, og hadde like tanker rundt temaet da de samarbeidet med hverandre i arbeidet sitt.

### 3.4 Datainnsamlingsprosess

En fenomenologisk tilnærming ble tatt i bruk i datainnsamlingen. Fenomenologi kan forstås som en interesse for å få innsikt i sosiale fenomener ut fra menneskers egne perspektiver og beskriver verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Denne tilnærmingen var hensiktsmessig grunnet min intensjon om å utforske informantenes erfaringer med tilpasset opplæring.

#### 3.4.1 Forberedelse

Jeg fant tidlig ut av hvilket tema som skulle belyses, og startet deretter prosessen med å utarbeide en konkret problemstilling. For å få svar på problemstillingen kontaktet jeg praksisskolen for å høre om de hadde kjennskap til noen informanter som kunne stille til intervju. På bakgrunn av at jeg var i praksis på denne skolen under intervjuperioden, hadde jeg mulighet til å snakke med informantene personlig før intervjuet. Samtalen besto av at jeg presenterte meg selv, tema og fortalte kort om hva oppgaven min gikk ut på. Denne forkunnskapen ga jeg fordi jeg ønsket at informantene skulle kjenne til emnet jeg forsket på. Intervjuobjektene var positive til å stille til intervju i forskningen, og vi avtalte når intervjuene skulle gjennomføres. Før intervjuene kunne finne sted, måtte også en intervjuguide utarbeides, fordi den var utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet som skulle gjennomføres. Videre ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene. Jeg forberedte meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål, som kunne bidra til mer informasjon om det jeg ønsket svar på. Jeg forberedte meg også på å være klar på hva jeg ønsket svar på i intervjuet, men samtidig være åpen på svar som avviker fra mine egne holdninger. Det var likevel fokus på å skaffe informasjon som kunne belyse problemstillingen.

#### 3.4.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført ved skolen der informantene jobber, som én- til- én intervjuer på et avskjermet rom. Informantene godkjente på forhånd at opplysningene ble registrert ved hjelp av lydopptak. Helt i starten, ble informasjon om taushetsplikt og rettigheter repetert, og

informantene fikk mulighet til å stille spørsmål. Samtykkeerklæring ble signert og levert inn før intervjuet.

### 3.4.3 Etterarbeid

Da intervjuene var gjennomført, startet arbeidet med å bearbeide informasjonen.

Informantenes svar ble transkribert, som vil si å skrive ned ord for ord det som er sagt.

Deretter måtte datamaterialet analyseres, og intensjonen bak dette var å finne ut hva intervjuene fortalte (Dalland, 2017, s.88-89). Innenfor fenomenologisk metode er det vanlig å først analysere meningsinnholdet i intervjuene. Neste steg i prosessen er såkalt koding, som innebærer å finne meningsbærende elementer i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Innenfor dette ble teksten delt inn i ulike kategorier som var vesentlige for analysen. Koding av materialet gjorde det mulig å se mønstre, sammenhenger, likheter og forskjeller i informantenes svar. Etter dette ble en sammenfatning av resultatene presentert. På bakgrunn av informantenes svar, ble det delt inn i 5 kategorier, som var hensiktsmessig for resultat og drøfting. Jeg har valgt å presentere hver kategori der resultat kommer først, og drøfting av samme kategori kommer like etterpå. Valget er tatt på bakgrunn av at det ikke vil være et like stort behov for å gjenta resultatene i drøftingsdelen, da oppgaveomfanget er begrenset. Det gjør det også enklere for leseren å knytte resultat og drøfting opp mot hverandre. De valgte kategoriene er:

- Forståelsen av tilpasset opplæring
- Relasjon
- Variert undervisning og stasjonsarbeid
- Teamsamarbeid som ressurs
- Tid og ressurser som utfordring

### 3.5 Kritikk av metoden; etikk, reliabilitet og validitet

Det er fordeler og ulemper ved å bruke ulike metoder. Når det kommer til bruk av kvalitativt intervju vil det være få lærerstemmer som blir hørt i den store sammenheng. I denne oppgaven ble det kun intervjuet tre lærere noe som gjør det sannsynlig at en del funn ikke bli oppdaget. Bruk av metodetriangulering, der flere metoder tas i bruk vil kunne gi et bredere og mer utfyllende svar på forskningsspørsmålet. Larsen (2007, s.27) hevder at "Enhver metode har svakheter, og ved å bruke flere metoder kan svakheter ved den ene oppveies av styrker

ved de andre”. Eksempelvis kunne det vært interessant å bruke observasjon som metode for å observere hva lærerne gjør, og sammenligne det med informasjonen og begrunnelsen som kom frem i intervjuet.

Ved gjennomførelse av en studie er det visse etiske hensyn man bør ta i betraktning. Prosjektet må blant annet være godkjent av Norsk Senter for forskningsdata. Denne prosessen ble startet i god tid, slik at informantene hadde god tid til å lese samtykkeskjema og stille eventuelle spørsmål før intervjuene. Etikk dreier seg om å ta den andres perspektiv (Eide m.fl.2003, i Fuglseth & Skogen, 2006). Dette har blitt tatt hensyn til ved å beskytte informantene, blant annet ved å holde materialet anonymisert og konfidensielt. Det fremgår ikke sensitive eller private opplysninger. Det er likevel å ta i betraktning at lærergruppen på skolen er av begrenset størrelse, så det kan være mulighet for å identifisere informantene. Jeg har derfor valgt å ikke oppgi skole, kjønn eller klassetrinn som kunne medvirke til identifikasjon. Etikk dreier seg også om å søke å kvalitetssikre arbeidet på alle nivåer (Fuglseth & Skogen, 2006). I denne sammenheng, vil det være en form for etisk kvalitetssikring å møte informantene med respekt, samt å benytte en analysemetode som er grunnlagt i anerkjent teoretisk basis og metode.

En annen faktor som bør tas hensyn til er validitet i forskningen. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s.24) handler begrepsvaliditet om hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og måten det blir målt på. Det kan for eksempel påvirke forskningen i hvilken grad spørsmålene som stilles til informantene klarer å fange opp gode svar. Dette har med hvilke spørsmål som stilles, og hvordan de blir stilt. En utfordring ved forskningsprosjektet mitt er at det kun har vært én person som planlagt, gjennomført og analysert resultatene fra intervjuene. Ifølge Krumsvik (2014) vil man som forsker alltid ha egne verdier og syn, noe som kan påvirke forskningens validitet. Ved intervjuene gjennomført i forbindelse med forskningen er alt forarbeid, underveisarbeid og etterarbeid gjort av én person, så dette er en faktor som kan ha gitt utslag på resultatene i større eller mindre grad.

Forskningens reliabilitet må også tas i betraktning, da den knytter seg til om innsamlet data kan regnes som pålitelig. Hvilke data som samles inn, hvordan den samles inn og måten den bearbeides på vil påvirke reliabiliteten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23). Til prosjektet er det valgt å bruke utdannede lærere med flere års erfaring i skolen som informanter, med baktanke i at det gjør dem mer pålitelige til å uttale seg om fagområdet enn

for eksempel foreldre. Egen forforståelse av fenomenet tilpasset opplæring og baseskole, vil også kunne ha innvirkning på hvilke funn som kommet frem gjennom forskningen. Det kunne ha vært en fordel å ha en eller flere personer utenfor prosjektet til å se over intervjuguiden på forhånd, samt være tilstede i gjennomføringen av intervjuet for å sikre resultatene. Det har likevel gjennom intervjuprosessen vært stort fokus på å holde en objektiv holdning til informantene og deres svar. Transkriberingen av intervjuene kunne også ha blitt utført av en utenforstående person for å ivareta et nøytralt syn på funnene. På den andre siden skriver Kvale & Brinkmann (2009) at transkribering av egne intervjuer kan føre til økt forståelse av intervjustil, samt at allerede under transkriberingsprosessen kan man starte analyseringen av svarene.

Til sist ønsket jeg å sette spørsmålstegn ved om det som ble undersøkt er noe man kan finne et fasitsvar til. Det er uvisst om et undervisningsopplegg som fungerer i én klasse, med én spesifikk elevgruppe vil fungere på samme måte i en annen klasse. Alle individene i klassen er unike, og sammensetningen vil også ha påvirkning på undervisningen. Forskningens funn blir også begrenset da kun lærerens perspektiv er representert, og det ikke er fler enn tre lærere som har gitt uttrykk for sine tanker om temaet. Det kunne vært interessant å undersøke temaet ved å bruke kvantitativ metode, slik at resultatene ble representative for en større andel lærere. En annen innfallsvinkel kunne vært å intervjuere elevene for å høre deres synspunkt. Eksempelvis hadde det vært interessant å forske på hvordan elevene mener lærerne evner å gi opplæring til dem som enkeltelever, eller hvordan de oppfatter bruk av varierte arbeidsmetoder i undervisningen.

#### 4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil de ulike funnene som ble innhentet gjennom intervju fra lærerne brukes til å illustrere hvordan de jobber med tilpasset opplæring. Da problemstillingen i oppgaven er rettet mot å finne ut av hvordan lærerne bruker tilpasset opplæring i en baseskole, ble spørsmål knyttet til dette temaet fokusert på i intervjuene. Hovedfunnene er delt i ulike kategorier knyttet til tilpasset opplæring, da disse funnene gikk igjen i informantenes uttalelser. Kategoriene er som nevnt: forståelsen av tilpasset opplæring, relasjon, variert undervisning og stasjonsarbeid, teamsamarbeid som ressurs og ressurser og tid som utfordring.

Videre vil jeg gå inn på hver av kategoriene der hver kategori vil bli drøftet fortløpende etterhvert som den blir presentert. Resultatdelen til hver kategori vil bestå av konkret informasjon og sitater fra informantene. Resultatene er forsøkt presentert så nøytralt som mulig, uten personlig tolkning. Drøftingsdelen til hver kategori vil bruke resultatene og tolke disse i lys av teori og forskning presentert i teoridelen fra 2.0.

## 4.1 Forståelsen av tilpasset opplæring

### 4.1.1 Resultat

Intervjuobjektene har ulike måter å forklare tilpasset opplæring på. Lærer 1 uttrykker at mange tenker på tilpasset opplæring som skreddersydde oppgaver til én elev. Selv tenker lærer 1 at tilpasset opplæring handler om at oppgavene skal gi utfordringer til alle elever, enten gjennom vanskelighetsgrad, eller at oppgaven er såpass åpen at alle kan gjøre noe på sitt nivå. Lærer 2 og 3 forklarer begge at tilpasset opplæring handler om å gi alle elever oppgaver som er tilpasset deres nivå. Lærer 2 utdyper også dette med å forklare at det ikke bare er hvert individ opplæringen skal tilpasses, men også tilpasse i forhold til klassen; «En skal tilpasse både til gruppene, men også enkeltindivid innenfor gruppene».

### 4.1.2 Drøfting

Som nevnt er tilpasset opplæring et sentralt begrep i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da det gis få holdepunkter på hvordan tilpasset opplæring bør foregå, kan det være vanskelig for lærere å forholde seg til begrepet. Dette har resultert i en nokså ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet og hvordan pedagogiske ideal skal omsettes til praksis (Bachmann & Haug, 2006, s.8). Disse resultatene er til dels ulike fra min forskning, da alle informantene har en klar og nokså lik formening om hva tilpasset opplæring er. Tilpasset opplæring skal ifølge Håstein & Werner (2014, s.21) gjelde for alle elever, og dette nevnte også informantene i sin forklaring. På den andre siden er det forskjeller når det kommer til hvor bevisste de er på bruk av tilpasset opplæring, og hvordan idealene skal omsettes til praksis, noe som samsvarer med forskningen til Bachmann & Haug (2006).

Forskning i forbindelse med tilpasset opplæring viser likevel at lærere er positive og sterkt orientert mot tilpasset opplæring, og at de har oppfatning av at de bruker tid på å tilrettelegge for hvert individ i klassen (Imsen, refert i Bachmann & Haug, 2006, s 43.) Dette samsvarer til en viss grad med resultatene fra min forskning. Lærer 1 og 2 ga uttrykk for at de bruker mye

tid på tilpasset opplæring, både i forhold til å tilpasse til klassen, men også i form av variasjon i undervisningen for å treffe flest mulig elever slik at de kan oppleve mestring. Lærer 3 har imidlertid et annet syn på dette og sier at «Tilpasset opplæring vil jeg ikke si er så fryktelig vanlig å bruke». Det gis uttrykk for at informantens syn på tilpasset opplæring omhandler at opplæringen blir gjort med individuelle tiltak rettet mot enkeltelever. Dette kan tyde på et smalt syn på tilpasset opplæring, ettersom dette stemmer overens med Haug (2012, s.48) sin definisjon: «den smale tydinga gjeld kva som blir gjort overfor enkeltelever gjennom t.d. individualisering (...)». Dette står i klar motsetning til det lærer 2 uttrykker, og det kan tenkes at lærer 2 og lærer 1 har et videre syn på tilpasset opplæring. Som nevnt i resultatene uttrykker lærer 2 at både enkeltindividene i en klasse og klassen som gruppe må tilpasses. Lærer 1 viser også et bredere syn på tilpasset opplæring da informanten vektlegger ulike måter å tilpasse opplæringen på både til enkeltindivid og i grupper. Det kan også tenkes at fordi lærer 3 har jobbet ved skolen i over 10 år, har denne informanten et annet syn på begrepet tilpasset opplæring, enn lærer 1 og lærer 2 som har kortere fartstid i yrket. Ettersom lærer 1 og lærer 2 uttaler seg ulikt fra lærer 3 om begrepet tilpasset opplæring, kan det tenkes at deres praktisering av prinsippet i klasserommet også er forskjellig. Dette stemmer overens med forskning fra Jenssen & Lillejord (2009) som gir uttrykk for at lærere kan ha ulik oppfatning og praktisering av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, grunnet politiske endringer over tid.

## 4.2 Relasjon

### 4.2.1 Resultat

Relasjon er viktig for å kunne tilpasse opplæringen, kommer det frem gjennom informantenes svar. Lærer 1 uttrykker at «De må stole på deg og at du vil de vel». Videre kommer det frem at det må være en tillit tilstede, og at elevene må stole på deg som pedagog. «(...) de skjønner at du kan masse om læring da, og at du vil de skal lære mest mulig», sier lærer 1. Elevene må forstå at de valgenes som tas er for noe positivt, og er ment for å hjelpe dem sier lærer 1. Det forklares også at dersom en for eksempel skal ta ut elever, vil det være til fordel å kjenne eleven å vite hvordan en skal få dem med seg. «Dersom det er behov for å ta dem ut, så må det gjøres på riktig måte slik at de ikke føler det er straff, eller noe dumt» forteller lærer 1. Lærer 2 uttrykker under ulemper ved baseskole at man ikke får en så tett relasjon til alle elevene i helse basen. Det understrekes at det kan være lettere å snike seg unna eller gjemme seg litt vekk dersom man ikke mestrer, eller finner oppgavene for lite utfordrende. Lærer 3

uttrykker denne situasjonen som «å drukne i mengden». For å registrere slike situasjoner ligger det til grunn at en må kjenne elevene både gjennom god relasjon, men også faglig for å vite hvilke nivå de ligger på, forklarer lærer 2. Lærer 3 mener at hver elev har behov for å bli sett, og uttrykker at for å vise dette blir det fokusert på å la ulike elever snakke og komme med innspill. Dette kan knyttes opp mot forsøk på å skape en god relasjon mellom lærer og elev. I arbeidsøkter er elevene plassert i bordgrupper, da bruker lærer 3 tid på å gå rundt å snakke med bordgruppene eller vise tilstedeværelse slik at alle elevene skal føle seg sett. Lærer 3 nevner også at det er viktig å huske på at en ikke bare snakker med elevene og oppsøker kontakt dersom det skjer noe negativt, men at man er tilstede og oppsøker kontakt jevnlig. Likevel gis det uttrykk for at det er vanskelig å prioritere tid. «Det blir nok sånn at noen ofte får mer oppmerksomhet enn andre» forteller lærer 3.

#### 4.2.2 Drøfting

Gjennom gode relasjoner vil det være lettere å utvikle et godt og trygt læringsmiljø. Dette gjelder både mellom elev og lærer, men også mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). For at lærerne skal kunne tilpasse opplæringen og sørge for et trygt læringsmiljø for hver enkelt elev, er man avhengig av at læreren forholder seg til elevenes ulikheter både faglig og relasjonelt. Informantene er enige om at relasjon er viktig for å tilpasse opplæringen. Lærer 3 forklarer blant annet at ved å oppsøke og snakke med alle elevene i løpet av en time skapes og opprettholdes en god relasjon. Lærer 3 legger vekt på at elevene ikke bare skal få negativ oppmerksomhet, men også positiv oppmerksomhet. Dette stemmer overens med Stray & Stray (2017) som hevder at lærers reaksjon og henvendelse i samtale med elevene har vesentlig betydning for relasjon. Stray & Stray (2017) understreker at en god relasjon til eleven blant annet kan bidra til positiv medlæring og fellesskapsfølelse hos enkelteleven. Med andre ord vil gode relasjoner også kunne bidra til at eleven føler seg inkludert, noe som samstemmer med teori fra Håstein & Werner (2017, s.29) der det uttales at «Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis». Lærer 2 forteller at for å kunne legge merke til når elever faller utenfor undervisningen og ikke får med seg det som skal gjøres, må man kjenne elevene. Man må også være obs på at ulike elever opptrer ulikt i forskjellige fag, og at man ikke tar for gitt at en elev som er faglig sterk i for eksempel matematikk også er faglig sterk i engelsk. Stray & Stray (2017) har et lignende utsagn der det kommer frem at lærerens kunnskap om den enkelte elev har stor betydning for opplæringen. I denne sammenheng legges det også til at det ikke bare gjelder elevens faglige nivå og læreforutsetninger, men også lærerens kunnskap om elevens sosiale kompetanse.

Lærer må altså ha kunnskap om hvilket nivå eleven er på faglig og sosialt. Vygotskys modell om elevens nærmeste utviklingszone kan brukes til å forklare viktigheten av god relasjon mellom lærer og elev. Den innerste sirkelen viser elevens eksisterende kunnskap og ferdigheter. Dette er regnet som et stillas som ytterlige kunnskap og læring kan bygges på. Den neste sirkelen representerer elevens nærmeste utviklingszone. Denne sonen sier noe om elevens muligheter for læring ved hjelp av veiledning og instruksjon (Jensen, 2007). For at lærer skal kunne utfordre eleven må læringsmålene bli plassert utenfor sonen med eksisterende kunnskap. På denne måten kan eleven strekke seg til å lære og utvikle seg. Dersom lærer ikke vet hvilket nivå eleven befinner seg på, vil det være vanskelig å gi eleven utfordringer som tilrettelegger for læring.

### 4.3 Variert undervisning og stasjonsarbeid

#### 4.3.1 Resultat

Forskning gjort i forbindelse med denne oppgaven viser at alle tre intervjuobjektene har til felles å snakke om stasjonsarbeid som metode for tilpasset opplæring. Lærer 1 uttrykker at muligheten for å drive med stasjonsarbeid og ta i bruk ulike rom, er tilstede ved baseskolen grunnet byggets utforming. Lærer 1 nevner også at det kanskje er lettere å drive stasjonsarbeid ved en baseskole enn ved en tradisjonell klasseromsskole, fordi det er flere lærere tilstede samtidig til å drive ulike aktiviteter. Når det kommer til bruk av differensiering i opplæringen er både lærer 1 og 2 bevisst på bruk av dette. Det gjøres i form av for eksempel å lage oppgavetyper der nivået er forskjellig, gjerne fordelt på ulike stasjoner. På denne måten treffer minst én stasjon på elevenes nivå, slik at det sikrer en form for tilpasset opplæring til hver enkelt elev, forklarer lærer 2. Lærer 2 nevner også at en kan differensiere og tilpasse opplegg til enkeltindivid i gruppen, men også tilpasse til gruppen generelt. «(...) ja sånn at en tilpasser både gruppene, men også enkeltindivid innad i gruppene», sier lærer 2. I den forbindelse forklarer lærer 2 at de har brukt variert undervisning i form av å legge opp til ulike aktiviteter i timen. Videre har elevene fått velge hva de ønsker å jobbe med, eller har behov for å jobbe med, alt ettersom hva som motiverer dem. Lærer 3 forklarer også at stasjonsarbeid er en fleksibel måte å jobbe på, som blir tatt i bruk dersom det er nok ressurser til det. Det forklares at dette også er til fordel for lærerne, fordi fokuset kan rettes mot å sette seg best mulig inn i opplegget som skal gjennomføres på egen stasjon. I tillegg kan man få



gjennomført og testet det samme opplegget flere ganger, på ulike elevgrupper. Endringer kan gjøres underveis for forbedring.

Lærer 3 forteller også at på skolen sitter elevene i bordgrupper. Disse gruppene er sammensatt med tanke på at det helst skal være noen faglig sterke elever, som kan hjelpe dem som trenger litt mer hjelp. «Vi ønsker at basene skal brukes som arbeidslokaler, ikke nødvendigvis formidlingslokaler, men arbeidslokaler der en kan jobbe sammen og hjelpe hverandre» sier lærer 3. Det uttrykkes at det er et fokus på samarbeid både mellom elevene, men også mellom lærerne. Lærer 2 har et lignende utsagn som uttrykker fordelene med plassering i bordgrupper på fire og fire elever. Det gir muligheten til å øve seg opp til å spørre hverandre, og føle en trygghet innad i gruppen, sier lærer 2.

#### 4.3.2 Drøfting

Variert undervisning særlig i form av stasjonsarbeid, tas opp som tema blant alle informantene. Lærer 1 sin uttalelse om mulighetene for denne typen undervisning stemmer overens med Buli -Holmberg & Rønsen Ekeberg (2017) sine uttalelser om gode muligheter for fleksibel organisering ved baseskole. Stasjonsarbeid kan også knyttes til Jensen (2007, s.20) sin beskrivelse av tilpasset opplæring delt i tre ulike perspektiver. Det tredje perspektivet fra Jensen (2007) handler om at skolen må bruke ulike aktiviteter og arbeidsmetoder for at alle elevene skal kunne utvikle sine evner. Lærer 2 begrunner denne måten å legge opp undervisningen på med at variasjon og ulike nivå på stasjonene, vil gjøre at alle elever får en type tilpasset oppæring. Dette kan også være med på å motivere, noe som stemmer overens med Jensen (2007) sine tanker om å utnytte elevens sterke sider til å oppnå styrket selvoppfatning. Det første perspektivet som handler om tilegnelse av kunnskap og ferdigheter blir nevnt blant informantene. I den forbindelse er lærerens bevisste arbeid med differensiering vesentlig. Lærer 1 og 2 gir uttrykk for at de bevisst arbeider med å differensiere og tilpasse opplegg til enkeltindivid i gruppen, eller til gruppen generelt. Dette gjøres konkret ved å for eksempel lage ulike oppgaver til lærestoffet, ettersom hvilket nivå elevene er på.

Videre nevner lærer 2 og 3 at elevene er plassert i bordgrupper. Samarbeid i bordgrupper kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Som nevnt er tanken bak sosiokulturell læringsteori at eleven lærer gjennom samspill og interaksjon med andre (Jensen, 2007). Lærer 3 uttrykker at elevene i deres base er gruppert på ulike bord, som skal oppfordre til samarbeid

og styrking av hverandre. Fordelen ved dette er ifølge lærer 3 at elevene skal øve seg opp til å spørre hverandre, noe som samsvarer med sosiokulturell teori der språket er viktig for kommunikasjon og læring. Dette kan igjen knyttes til teori fra Jensen (2007, s.17), som uttrykker at læring må foregå gjennom et velfungerende læringsfellesskap. I dette læringsfellesskapet vil elevene fungere som læringsressurser for hverandre gjennom samarbeid, hjelp, refleksjon og læring. Det er nettopp dette lærer 3 gir uttrykk for er meningen med bordgruppesammensetningen. Bordgruppene er også en måte å skape inkludering, som handler om tilknytningsgrad mellom den enkelte og fellesskapet (Håstein & Werner, 2017). Dette kan gjøres gjennom for eksempel samarbeidsoppgaver og oppgaver i gruppen som fordrer deltakelse fra alle, eller ved at elevene skal hjelpe og forklare for hverandre.

#### 4.4 Teamsamarbeid som ressurs

##### 4.4.1 Resultat

Alle lærerne tar opp teamsamarbeid som en av de største styrkene ved baseskole. Lærer 3 forteller at det er godt samarbeid lærerne imellom, og at det både planlegges og utføres sammen. At man kan spille på hverandre i undervisningssituasjonen, bytte på å si noe og komme med innspill er noe av det som uttrykkes som mest positivt med å være lærer ved en baseskole ifølge lærer 3. Lærer 2 sine utsagn støtter oppunder samme tankegang og uttrykker at det er en fordel å ha fagteam som en samarbeider, planlegger og rådfører seg med. Lærer 1 forteller det samme som lærer 2 og 3, i tillegg gis det uttrykk for at det tette teamsamarbeidet også er viktig for trivsel på arbeidsplassen. Det understrekes også viktigheten i det at lærerne har ulike styrker, som de kan spille på alt ettersom hva som skal undervises i. «Elevene får jo på en måte det beste fra mange forskjellige lærere, i stedet for at man er prisgitt den ene samfunnsfaglæreren du fikk» sier lærer 1.

##### 4.4.2 Drøfting

Yrket som lærer blir man aldri blir utlært i, og det er en prosess som stadig kan utvikles (Munthe, 2005). Lærer 2 nevner blant annet at det er en stor fordel å ha et fagteam som man kan samarbeide og rådføre seg med. Dette samsvarer med Jacobsen & Thorsvik (2007) som gir uttrykk for at ved å jobbe i team kan man utnytte kompetanse på ulike områder. Lærer 1 sitt utsagn støtter også oppunder dette når det nevnes at elevene får det beste fra mange

forskjellige lærere. I tillegg vil arbeid i team gi mulighet for egenutvikling ved at lærerne deler informasjon, erfaringer og kunnskap med hverandre ifølge Jacobsen & Thorsvik (2007).

Teamet har et felles møte i uken til planlegging, og lærerne er plassert på kontor sammen slik at det er enkelt å være tilgjengelig for hverandre. På bakgrunn av at man kan utnytte ulik kompetanse, kan samarbeidet også bidra til å kompensere for svakheter hos enkeltpersoner. Teamsamarbeidet kan også være med på å utvikle den enkeltes læringshorisont gjennom å dele informasjon, erfaring og kunnskap. Dette gjør at teamsamarbeid også kan knyttes til sosiokulturell læringsteori (Sjøvold, 2006). Samarbeidet på lærerværelset kan sammenlignes med samarbeidet elevene har i bordgruppene i basen. På samme måte som den sosiokulturelle teorien har fokus på språk, kan lærerne ved å bruke språk og sosial deltakelse gjennomgå en læringsprosess. På denne måten kan både egen lærerrolle og undervisning kan utvikles, samt deling av nyttige erfaringer og råd. Dette uttrykkes som positivt ifølge informantene.

Som nevnt er bruk av flerlærersystem vanlig på skoler med åpne arealer. Dette på bakgrunn av at flere elever i et stort rom, har behov for flere lærere som kan veilede og undervise (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2017, s.177). Teorien om flerlærersystem samsvarer med strukturen på skolen informantene jobber. Alle lærerne gir uttrykk for at de er fornøyd med flerlærersystemet, fordi på den måten kan man blant annet spille på hverandre i undervisningssituasjonen og komme med relevante innspill. Dersom enkelte elever får spesialundervisning kan dette friggi ekstra ressurser ifølge Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg (2017). Dette samsvarer med informasjon fra lærer 3 som uttrykker at det er større muligheter for å tilpasse opplæringen når ekstra ressurser blir satt inn i hovedfagene norsk, matte og engelsk. Disse ressursene kan også være til fordel for resten av elevene i gruppen.

Lærerne nevner ingen konkrete negative sider med teamsamarbeid. Dersom det skal sees på med et kritisk blick kan teamsamarbeidet skape problemer dersom man blir satt til å jobbe i et team der samarbeidet ikke fungerer. For eksempel kan lærerne føle en høy grad av autonomi som gruppe, men hver lærer får i liten grad bestemme hvordan opplæringen skal gjennomføres for å optimalisere opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). En annen tanke er også at lærerne kan bli ukritiske til arbeidet som gjøres i teamet. For eksempel kan én lærer ha laget et undervisningsopplegg som skal brukes av flere andre på teamet. Dersom lærere ukritisk tar opplegget uten å tilpasse til sin elevgruppe, er det usikkert om undervisningsopplegget vil fungere like godt. Ved å måtte bruke undervisningsopplegg som

en annen lærer har laget, vil mangel på autonomi og følelse av overstyring kunne være et resultat. I følge Skaalvik & Skaalvik (2014) viser forskning at dette kan føre til lavere engasjement hos lærerne. For elevenes del kan dette resultere i mangelfull tilpasset opplæring, og mindre læringsutbytte.

## 4.5 Ressurser og tid som utfordring

### 4.5.1 Resultat

Felles for informantene er utsagnene om at mangel på tid og ressurser er en utfordring. Mer tid til planlegging vil kunne gi større muligheter for tilpasset opplæring til hver enkelt elev, mener lærer 1. Det forklares at dersom det hadde vært færre elever i klassen eller flere lærere fordelt på antall elever kunne undervisningen vært lagt opp annerledes. Eksempelvis ville lærer 1 planlagt mer praktiske løsningsoppgaver og dratt ut av skolen for å skape variasjon. Store klasser med mange elever som trenger ekstra oppfølging, er helt klart en utfordring ifølge lærer 2 og 3. «Det er ofte de samme som spør masse om hjelp», sier lærer 2. Det kommer frem at resultatet av dette kan være at en bruker mye tid med de få elevene som søker hjelp, mens de som for eksempel ikke er komfortabel med å rekke opp hånden kan bli oversett grunnet mangel på tid. Lærer 2 forklarer videre at et av målene for hver time er å være innom alle bord slik at alle føler seg sett, og har mulighet til å stille spørsmål. I intervjuet nevner lærer 3 at baseskolepedagogikken gjør det vanskelig å ta ting på sparket, og at man blir bundet til opplegget som er laget. En av grunnene til dette nevnes å være at med flere klasser i en base, er det ikke like lett å hoppe over noe eller ta det igjen ved en senere anledning, fordi alle klassene må være i takt med opplegget for at det skal fungere. I tillegg uttrykkes det at det er vanskeligere å være spontan når flere lærere må samarbeide om å ta ting på sparket. Lærer 1 uttrykker samme problem og sier «ofte er vi for lojale mot felles planer». Lærer 3 understreker også for store grupper elever i kombinasjon med for få lærere kan ødelegge undervisningen. I den forbindelse sier lærer 3 «En time som fungerer dårlig med 30 elever føles mindre dårlig enn en time med 60 elever som fungerer dårlig eller med 90. Fordi at potensialet for katastrofe er større når det er flere mennesker».

### 4.5.2 Drøfting

Som nevnt tidligere skilles det mellom intensjoner for tilpasset opplæring og utførelsen som skjer i praksis. Alle informantene uttrykker at mangel på ressurser og tid er noe av det som gjør det vanskelig å tilpasse opplæringen i praksis. Wiker (u.å) hevder at dette er utenfor

læreres makt, og at det er skoleeiers jobb å bevilge og fordele ressurser. Lærer 2 nevner blant annet at det er et ønske om å bruke mer stasjonsarbeid for å variere arbeidsmetodene og ha større sjanse til å motivere ulike elever. Dette samsvarer med Grimsæth & Hallås (2013), som sier at ulike læringsarenaer og variasjon i undervisningen kan øke engasjement, motivere og gi entusiasme for læring. Lærer 2 forklarer også at det er utfordrende å drive stasjonsarbeid hvis det kun er to lærere i klasserommet, og at en forutsetning er at det er nok lærerressurser tilstede for å drive slik opplæring. Wiker (u.å) understreker at mangel på ressurser vil kunne få konsekvenser for elevenes opplæring, men også trygghet på skolen. Lærer 3 antar at det vil være lettere å gjemme seg vekk når det er mange elever i samme klasserom, og uttrykker det som «å drukne i mengden». Dette samsvarer med Wiker (u.å), som forklarer at det vil være vanskeligere for lærer å ha oversikt over elever, fange opp og koble på elever som mister fokus i undervisningen. Elevene vil på andre siden få større handlingsrom for å kunne krenke, lage uro og ødelegge undervisning (Wiker, u.å). Lærer 1 uttaler seg om temaet og sier at det er mye lyd i en base med mange elever, noe som raskt sprer seg i rommet dersom en ikke har lærere til å gripe inn tidlig i situasjonen. Det kan dermed tenkes at gapet mellom lovpålagte oppgaver og forventinger til lærerne oppleves som store og til dels uoverkommelige, dersom det ikke blir gitt tilstrekkelig med ressurser.

For at lærerne skal kunne gjennomføre kravene om tilpasset opplæring fra Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006b), må de kunne ha nok ressurser til å kunne tilpasse til hver enkelt elev. Lærer 3 sitt utsagn om at potensialet for katastrofe blir større når det er flere mennesker tilstede, understreker viktigheten av tilstrekkelig med ressurser. Når det videre nevnes at lærerne er lojale mot felles planer, kan dette indikere at fleksibiliteten blir svekket. En kan i denne sammenheng stille spørsmål ved om mangel på fleksibilitet svekker den tilpassede opplæringen, og om elevenes behov blir ivaretatt.

## 5.0 Oppsummering

Prinsippet om tilpasset opplæring står lovfestet og sentralt i norsk skolepolitikk, der det gis uttrykk for at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Likevel er det uklareheter rundt hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres. Gjennom arbeid med denne oppgaven kommer det frem at lærerens egne oppfatninger og bevisstgjørelse rundt begrepet, vil ha stor betydning for hvordan de selv gjennomfører tilpasset opplæring ved en baseskole. Jeg håper at oppgaven vil inspirere til å reflektere rundt egen praksis i forbindelse med

tilpasset opplæring. For å kunne tilpasse uttrykkes det et behov for god relasjon. Både mellom lærerne, mellom lærer og elev, og mellom elevene i form av godt læringsmiljø. Tilpasset opplæring vil også være avhengig av at lærer har kunnskap om elevenes faglige og sosiale kompetanse, slik at de kan gi oppgaver som utfordrer elevene. Lærerne opplever teamsamarbeid som positivt ved baseskolen, fordi det gir mulighet for å rådføre seg, planlegge og søke støtte i andre lærere. Variert undervisning og stasjonsarbeid er også et verktøy som lærerne er positive til å bruke for å tilpasse undervisningen. Dette på bakgrunn av at elevene er forskjellige, og har ulike behov. Det uttrykkes likevel at det ikke alltid er lett å gjennomføre stasjonsarbeid i praksis, dersom det er få lærere tilstede. For lite tid til planlegging og mangel på ressurser vil ifølge informantene ha stor påvirkning på, i hvilken grad lærerne evner å bruke tilpasset opplæring ved baseskolen.

## 6.0 Litteraturliste

- Aarnes, A. (1991). *En skisse av skolebyggets historie i Norge*. I Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Buli- Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, K & Skogen, K 2006, Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Cappellen akademisk forlag, Oslo
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Haug, P (2012). *Tilpasset opplæring. Kvar står vi i dag, og hva er hovedutfordringane?*. I T.O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 45-60). Oslo: Abstrakt forlag
- Håstein, H. & Werner, S. (2017). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-53). Oslo: Cappellen Damm.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag I. og Thorsvik, Jan (2007): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke AS
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*.
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context* Cambridge University Press.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr.16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b, 03.08.2015). *Forskrift til opplæringslova* Kapittel 1. Innholdet i opplæringa. Hentet 16.03.19 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS 2015.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.

- Mikkelsen, L. (2019, 04.02). Vi er stolte av baseskolen vår. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/P3bpPR/vi-er-stolte-av-baseskolen-var>
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 431-445.
- Overland, T. (2015, 08.09). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2014, 26.04). Skolen som arbeidsplass. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-arbeidsplass/>
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I Bjørnsrud H. & S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring–intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018, 13.12). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- Stray, T. & Stray, I. (2017). Alle elever har behov for å bli forstått. *Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv*. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Sjøvold, Endre (2006): *Teamet: Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Universitetsforlaget, Oslo
- Ulleberg, H.P. (2002), Skolebyggets arkitektur som ramme for sosialisering, (oppdatert 22.10.02) lesedato 01.04.2019, <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Skoleanlegget.htm>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.08). Generell del av læreplanen. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lar\\_eplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Skolemiljø Udir-3-2017. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/1.-innledning/>
- Vinje, E. E. (2015). Baseskoleutbygging: ulike posisjoner og diskurser, 99, 449-459.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). I: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiker, P. V. (u.å). Trange rammer. Hentet fra <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer>



## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1

#### **Informasjonsskriv**

Hei!

Mitt navn er Viel Marte Deisz Kunnikoff og jeg vil i forbindelse med min bacheloroppgave på Høgskolen på Vestlandet intervjuere lærere angående temaet **tilpasset opplæring i baseskole**.

Opplæringsloven §1-3 gir alle elever rett til en «opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger». Den handler om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og evner, og uttrykker at dette er en plikt skolen har ovenfor sine elever. Formålet med studien min er å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen bruker tilpasset opplæring i undervisningen sin, og finne ut hvilke tanker og erfaringer lærerne har med baseskole som kontekst.

#### **Hva innebærer det å delta?**

Studien innebærer å delta i et dybdeintervju. Jeg ønsker å samle inn data fra lærere med egne erfaringer om det valgte emnet, og det er derfor ønskelig at informanter har kunnskap om tilpasset opplæring, differensiering, baseskole som metode og det er et pluss om informanten har jobbet ved en skole som har tradisjonell klasseromsundervisning tidligere.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant. Lydopptak vil bli slettet etter oppgaven er ferdigstilt. Prosjektet er registrert og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). All data som blir samlet inn i forbindelse med prosjektet vil bli anonymisert, og det er frivillig å delta i studien. Informanten kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi særskilt grunn. Om det er ønskelig vil jeg informere om resultatene ved endt forskning.

Dersom du har spørsmål om studien kan jeg kontaktes på e-post: [vielk@msn.com](mailto:vielk@msn.com) eller TLF: 45264548

## Vedlegg 2

### **Intervjuguide**

Da jeg har valgt et semistrukturert kvalitativt intervju vil ikke alle spørsmålene være klar på forhånd. Her har jeg laget noen spørsmål å ta utgangspunkt i.

#### **Fase 1: Uformell prat**

#### **Fase 2: Informere om tema, bakgrunn og formål**

- Forklare taushetsplikt og anonymitet
- Noen spørsmål til prosjektet før vi starter?
- Starte lydopptak

#### **Fase 3: Overgangsspørsmål inn på hovedtema**

- Hovedfokus rundt tilpasset opplæring og differensiering

#### **Veiledende spørsmål**

1. Hva tenker du på som tilpasset opplæring?
2. Hva tenker du på som differensiering i opplæringen? (Stikkord: Pedagogisk og organisatorisk differensiering)
3. Hvordan implementerer du dette i din undervisning?
4. Har du jobbet på en skole med klasseromsundervisning før?
5. Hvordan tror du det er å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev på en baseskole sammenlignet med en skole med klasseromsundervisning?
6. Hva gjør du for at hver elev skal bli sett i basen?
7. Hvilke fordeler vil du si det er å jobbe på en baseskole?
8. Hvilke ulemper er det med å jobbe på en baseskole?
9. På hvilken måte tilrettelegger du som lærer for tilpasset opplæring i undervisningen?
10. Hvordan forklarer du det samme til ulike elever slik at alle blir møtt på sitt nivå?

#### **Fase 4: Oppsummering**

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å legge til?