

Tilpasset opplæring; ei tung bør, - med gode muligheter.

Hva skal til for å sikre en hverdag i skolen som preges av kvalitet og faglig trygghet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?

Aud Ingeborg Larsson Aas



Masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

18.12.2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Tilpasset opplæring; ei tung bør, - med gode muligheter.

AV:

Aud Ingeborg Larsson Aas

EKSAMEN:

Master i pedagogikk. Allmenn studieretning.

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

- Prinsippet om tilpasset opplæring. – Kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring. – Rasjonalitet i organisasjonen

Sammendrag

Problemstillingen for oppgaven er: - ”*hva skal til for å sikre en hverdag i skolen som preges av kvalitet og faglig trygghet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?*”

Tilpasset opplæring er et tungtveiende prinsipp for norsk skole, som til tider kan kjennes ganske vanskelig å håndtere, - og nærmest litt overveldende. Hvordan kan vi finne frem til mulighetene som kan bidra til å skape både kvalitet og faglig trygghet for de som skal realisere dette i praksis?

Vår forståelse og betydningen av prinsippet om tilpasset opplæring, har sin begrunnelse blant annet i reformpedagogiske ideer tidlig på 1900- tallet. En erkjennelse av at ikke alle elever kunne ha samme nytte av en noe ensartet undervisningsform, åpnet for ideer om at økt læringsutbytte kom som følge av ulik undervisning etter elevens evner og interesser. Læreplaner gjennom hele 1900 tallet har hatt noe ulike måter å berøre tilpasninger til elevene på, og først i 1987 kom for første gang begrepet *tilpasset opplæring* inn som en del av en læreplan.

Kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring er utarbeidet i et samarbeid mellom Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness. Kategoriene danner grunnlaget gjennom oppgaven for budskapet om at det finnes muligheter som kan sikre en hverdag preget av kvalitet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. De representerer som system et opplæringsløp, under forutsetning av at de benyttes som et kontinuerlig og reflektert fundament for kunnskapen omkring selve opplæringen og den enkeltes elev stadige forandringspotensiale. Da må det gis tid og muligheter til faglig refleksjon og veiledning.

Rasjonalitet i en lærende organisasjon vil kunne kjennetegnes ved at medlemmene i organisasjonen blant annet gis gode muligheter til faglig refleksjon sammen med kollegaer. Faglig trygghet og kvalitet i opplæringen står i et nært forhold. Dette krever kultivering og gode rutiner.

Metode: Gjennom en spørreundersøkelse i en kommune som har valgt å innføre modulorganisering av læreplanene som et tiltak for økt kvalitet på opplæringen, trekkes enkelte konklusjoner i forhold til problemstillingen generelt. I alt 51 lærere i kommunen har deltatt i spørreundersøkelsen som foreligger.

Konklusjon: Det synes viktig å fortsette arbeidet med å finne frem til mulighetene som finnes for en realisering av prinsippet om tilpasset opplæring. Det kan ikke fortsette å være en diffus og uhåndterlig verden. Ingen er tjent med det. Prinsippet er for godt til det. Kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring kan være bidraget som vil øke forståelsen for dette sammensatte og viktige prinsippet. Ved å rette oppmerksomhet mot interne muligheter for faglig refleksjon og veiledning i skolen som organisasjonen, kan ro skapes, - og dermed tryggheten i forhold til å utøve praksis på en kvalitetsmessig god måte.

FORORD

Skeiserenn

Du startar i lag med storskridaren.

Du veit du kan ikkje fylgja han,

men du legg i veg

og brukar all di kraft

og held lag ei stund.

Men han glid ifrå deg,

glid ifrå deg, glid ifrå deg –

Snart er han heile runden føre.

Det kjennest litt skamfullt med det same.

Til det kjem ei merkjelig ro over deg,

kan ikkje storskridaren fara!

Og du fell inn i di eiga takt

og kappskrid med deg sjølv.

Meir kan ingen gjera.

Olav H. Hauge

Alle ønsker å lykkes i skolen. Det er min påstand. Dersom jeg holder på denne påstanden, retter jeg oppmerksomheten mot det faglige. Det er der resultatene kommer og er synlige. Det er de synlige resultatene vi ønsker skal være så gode som mulig. Da jeg valgte å konsentrere meg om tilpasset opplæring i min masteroppgave, var det nok i utgangspunktet med en tanke om at innenfor dette feltet ville jeg få brukt

erfaringer fra mange år i ungdomsskolen med blant annet å finne frem til alternativer for elever som synes skole er tungt og vanskelig. Alternativer som ikke nødvendigvis har hatt sitt utspring i læreplanens målsettinger for faglig innhold, men i å skape arenaer for trivsel og tilhørighet i skolen. Forhåpentligvis har mange av alternativene hatt innhold som også har bidratt til følelse av faglig mestring i skolehverdagen. Det er faktisk slik at for mange elever er det ganske uoverkommelig bare det å være tilstede i en skole hver dag, med forsterkende negativ virkning dersom læringen oppleves utilgjengelig og vanskelig. Faglitteraturen under arbeidet med masteroppgaven har utfordret meg til dels ganske iherdig, og ordet *opplæring* har blitt til et vesentlig vendepunkt. Jeg erkjenner det. Det er selve *opplæringen* som må tilpasses slik at alle får mulighet til å føle at det gir resultater som er synlige. Alle har rett til å ta del i det faglige innholdet. Resultatene skal være bærebjelken fremover, og danne grunnlaget for videre valg. Skal vi snakke om *alternativer* i opplæringen så skal de ligge innenfor tilpasninger av læreplandokumentets intensjoner og mål, og handler slett ikke om alternativer, men om rett til å få tilpasset opplæringen etter evner og forutsetninger. Det er det ordinære. Målene er ikke like for alle, men alle har rett til å vite at vi, som pedagoger, tror på mulighetene de har til å lære og å strekke seg mot utfordrende oppgaver for å nå sine mål. Da blir det slik at skolen er et sted hvor *alle* opplever at de får optimal hjelp til å *kappskride med seg sjølv i si eiga takt*, - og at dette vil resultere i en trygg forvissning om at alle parter har gjort sitt beste. *Meir kan ingen gjera*. Som en naturlig del av dette må vi ikke, i vårt jag etter effektivitet og faglige resultater, glemme de som trenger et ekstra blikk eller en klapp på skulderen hver morgen de har kommet veldig tidlig til skolen for nettopp å kunne fange lærerens oppmerksomhet idet hun farer forbi på vei til morgenmøte. Nettopp der ligger mye av grunnlaget for å lykkes med faglig tilpasning.

Takk til Erling Lars Dale for veiledning under arbeidet med oppgaven, - og kanskje aller mest for de utfordringene jeg har fått. Som student er det et absolutt privilegium å kunne få denne muligheten til å strekke seg enda litt lenger, - enkelte ganger langt utover det du i første omgang tenker du vil klare å erkjenne som del av egen kunnskap og forståelse en gang i fremtiden.

En takk også til skoleadministrasjonen i Øvre Eiker kommune for positivt samarbeid og for tilgang til bruk av Questback. En spesiell takk til fagkonsulent Øystein Helgestad for gode, faglige samtaler og hjelp i forbindelse med spørreundersøkelsen.

Takk - til alle som har trodd på og gitt meg muligheten på ulikt vis til å holde fast ved noe som er så fremtidsrettet og positivt som utdanning, både på vei gjennom og etter en vellykket behandling for kreft. Det har vært viktigere enn dere tror.

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	8
INNLEDNING	11
1. ET TUNGTVEIENDE PRINSIPP	16
1.1 PRINSIPPET	16
1.2 ET LITE TILBAKEBLIKK.....	18
1.2.1 <i>Opplæring gjennom ny erkjennelse om læringsutbytte</i>	19
1.2.2 <i>Nye tanker inn i en læreplan</i>	21
1.2.3 <i>Tilpasset opplæring – for alle?</i>	22
1.3 PRINSIPPET UTFORDRER.....	24
1.3.1 <i>Positive, - og usikre</i>	25
1.3.2 <i>Arbeidsmåter og aktivitet</i>	26
1.3.3 <i>Elevmedvirkning</i>	28
1.3.4 <i>Likeverd og inkludering</i>	29
2. KATEGORIER FOR EN DIFFERENSIERT OG TILPASSET OPPLÆRING	32
2.1 ELEVENS EVNER OG FORUTSETNINGER	32
2.2 ARBEIDSPLEANER OG LÆREPLANMÅL.....	34
2.3 ARBEIDSOPPGAVER OG TEMPO	35
2.4 ORGANISERING AV SKOLEDAGEN.....	37
2.5 LÆRINGSARENA OG LÆREMIDLER.....	39
2.6 ARBEIDSMÅTER OG ARBEIDSMETODER.....	41

2.7	VURDERING.....	45
2.8	RELASJONER MELLOM DE ULIKE KATEGORIENE.....	48
2.9	SOM ET FELLES, SAMLENDE SPRÅK FOR KVALITET.....	49
3.	RASJONALITET- FOR KVALITET OG FAGLIG TRYGGHET	52
3.1	RASJONALITET	52
3.1.1	<i>Kompetansenivåer og rasjonalitet</i>	<i>53</i>
3.1.2	<i>Irrasjonelle strategier</i>	<i>54</i>
3.2	EN LÆRENDE ORGANISASJON	57
3.2.1	<i>Refleksjon.....</i>	<i>58</i>
3.2.2	<i>Veiledning</i>	<i>59</i>
3.2.3	<i>Tid – og nyttige møteplasser</i>	<i>61</i>
4.	EN SPØRREUNDERSØKELSE.....	65
4.1	DESIGN OG METODE	65
4.1.1	<i>Kvantitativ og kvalitativ metode</i>	<i>65</i>
4.1.2	<i>Spørreskjema.....</i>	<i>66</i>
4.1.3	<i>Validitet.....</i>	<i>67</i>
4.2	DATAINNSAMLING.....	68
4.2.1	<i>Utvalget.....</i>	<i>69</i>
4.2.2	<i>Spørsmålene.....</i>	<i>70</i>
4.2.3	<i>Representativitet</i>	<i>71</i>
4.2.4	<i>Undersøkelsen.....</i>	<i>71</i>
4.2.5	<i>Dataer fra undersøkelsen.....</i>	<i>72</i>
4.3	ANALYSE	73
4.3.1	<i>Spørsmålene og problemstillingen.....</i>	<i>74</i>

4.3.2	<i>Validitet i undersøkelsen</i>	75
4.3.3	<i>Konklusjon</i>	76
AVSLUTNING		79
KILDELISTE		83
VEDLEGG		87
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTORENE		87
VEDLEGG 2:INFORMASJON TIL UTVALGET.....		89
VEDLEGG 3: (TIL UTVALGET FOR OPPFØLGINGSSPØRSMÅL)		91
VEDLEGG 4: RAPPORTOPPSETT: SPØRREUNDERSØKELSE - TILPASSET OPPLÆRING		92
VEDLEGG 5: OPPFØLGINGSSPØRSMÅL/SVAR		98

INNLEDNING

Prinsippet om at vi skal tilpasse opplæringen for hver enkelt av elevene i norsk skole, er på mange måter veldig flott og helt vesentlig, - og ganske overveldende.

” Eg har over tid kjent på ei aukande uro når det gjeld omgrepet tilpassa opplæring. Uroa mi handlar om at eg veit at kravet om tilpassa opplæring til kvar elev ligg som ei tung bær på medlemmene våre kvar einaste dag. ” (sitat hentet fra Helga Hjetlands tale til landsmøtet i Utdanningsforbundet nov. 2006).

Tema for oppgaven er tilpasset opplæring. Den er rettet mot prinsippet om å skulle tilpasse opplæringen til hver enkelt, og hva dette innebærer med tanke på å skulle sikre en faglig kvalitet og trygghet i skolehverdagen som gir gode muligheter for å realisere prinsippet på en kvalitetsmessig, god måte. Opplæringen skal være *”[...]en planlagt, gjennomtenkt, faglig og etisk begrunnet og tilrettelagt virksomhet med tilsiktet læring, forståelse, erfaring, opplevelse, verditilegnelse og følgelig utvikling som mål.”* (Øzerk, 2006:96).

Som **problemstilling** har jeg valgt følgende: *”Hva skal til for å sikre en hverdag i skolen som preges av kvalitet og faglig trygghet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?”*

Prinsippet om å skulle tilpasse opplæringen, er på samme tid både viktig og vanskelig. Gjennom forskningsrapporter vet vi noe om lærernes positive holdninger til prinsippet, men også om utryggheten i forhold til hva det egentlig innebærer, - og følgelig hvordan man skal håndtere den praktiske siden av det. - *Vi må våge å ta debatten om tilpassa opplæring.* (sitat hentet fra Helga Hjetlands tale til landsmøtet i Utdanningsforbundet, 2006). Å skulle våge å ta en debatt, tilkjenner en følelse av at dette er noe som blir sett på som vanskelig å ta tak i, og ikke minst manglende åpenhet rundt. Det burde ikke være slik. At prinsippet er viktig, åpner ikke *i seg selv* for verken trygghet omkring innhold eller utøvelse av kvalitet. *”[...] kan det være grunn til å spørre om intensjonene er klart nok uttrykt og konsekvente nok, hvordan*

de skal leses og forstås, og hvordan de blir forstått - og enda mer: om hvordan de blir praktisert og kan praktiseres.” (Bjørnsrud/Nilsen, 2008:12). En vei mot økt trygghet og forståelse, ligger alltid i kunnskap. Kunnskap skaper mindre avstand, og åpner for å kunne argumentere og diskutere med tyngde og autoritet. Så også for tilpasset opplæring.

Norsk skole vil kjennetegnes av kvalitet. Tilpasset opplæring har fått en sentral plass i nasjonale styringsdokumenter for skolen, og følgelig forventes og kreves god kvalitet. Men, - hvordan sikre kvalitet dersom det hersker usikkerhet omkring hva dette innebærer?

”Strid om tilpasset opplæring.” ”Tilpasset opplæring - en illusjon?” ”Er tilpasset opplæring blitt et mantra?” Det er ikke vanskelig å finne overskrifter, i dette tilfellet fra ulike artikler i fagbladet *Utdanning*, som indikerer at tilpasset opplæring er noe vi ikke har det helt behagelig med i utdanningssystemet. Kan det være slik at for mye fokus har vært rettet mot det negative, det umulige, det utopiske i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring, - på en slik måte at diskusjonene blir værende der, - i det utopiske, - og i verste fall avvist som mulig å få til? Fokus preget av utopitanker kan være effektivt kvelende på engasjement og energi, - og kan overskygge diskusjoner om hva som skal til for å bli gode, kunne argumentere, reflektere, identifisere, - se behovet for nye verktøy og ny kunnskap som kan være med å trygge og kvalitetssikre.

”I rapporten konkluderes det med at formuleringene rundt tilpasset opplæring stort sett må betegnes som ren retorikk.” (Opseth, 2008:16). Uttalelsen er hentet fra et intervju i *Utdanning* med Britt Ulstrup Engelsen, PFI, og viser til den første rapporten som er laget i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet. Det kan se ut som om skoleeier av ulike årsaker ikke får fulgt opp implementeringen av de ulike sidene ved læreplanen, deriblant tilpasset opplæring. Et prinsipp av en så viktig karakter kan ikke fortsette å bli værende i en diffus og uhåndterlig verden. Ingen er tjent med det. Prinsippet er for godt til det. Motsatt vil vi jo snakke om en skole vi ikke vil bekjenne

oss til; - en læringskultur hvor det stort sett er opp til hver enkelt elev å henge med på det som skjer så godt man kan.

Det må være et mål å finne mulighetene, - og dermed koble ord til handling. Dette er et ansvar for hele utdanningssystemet på ulikt vis.

Kapittel 1 tar for seg selve prinsippet om å skulle tilpasse opplæringen. Prinsippet kan føles ganske så overveldende, - til tider ganske umulig å skulle ”håndtere”, men allikevel så enormt viktig at vi må bli fortrolige med hva det egentlig innebærer. Et prinsipp skal være med å prege, - være en retningsgivende plattform. Hvilke kunnskaper og begrunnelser kan vi hefte vår forståelse av prinsippet om å tilpasse opplæringen på? Hva har vært med å sette sitt preg på ståstedet og forståelsen vi har i dag? Ved et lite tilbakeblikk, blir prinsippet satt i en kort historisk ramme. Tidligere tanker omkring den enkelte elevs evner og forutsetninger, og betydningen av dette, er i dag på mange måter formulert i dette litt enorme prinsippet for opplæringen. Prinsippet er krevende, - det utfordrer, - det gir rammer, - det gir retningslinjer, - det skaper usikkerhet. Unødig mye usikkerhet? Det er viktig å finne frem til mulighetene som er der, - for å skape ro og trygghet, - og en følelse av å kunne håndtere dette i skolehverdagen.

I **Kapittel 2** presenteres *kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring*, som Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness lanserte i 2003. Kategoriene er ment å representere et samlet, tilpasset opplæringsløp, og kan ses som et system som kan være med å minske graden av usikkerhet til dette omfattende og til dels vanskelige prinsippet. De kan danne en håndfast ramme i hverdagen for å forstå de egentlige intensjonene og det faktiske innholdet i prinsippet om å tilpasse opplæringen. De kan være et verktøy fra den jevnlige veiledningssamtalen med eleven, - til den konkrete undervisningsplanleggingen. De kan være referanseramme til hjelp i lærernes egenvurdering og refleksjon, - og et system for benyttelse i skolens og skoleeieres behov for vurdering og kvalitetskontroll. De kan med andre ord være utgangspunkt etter aktuelt behov og målsetting hos ulike brukere, - og dermed være bidraget som

kan gi mulighet til å samles om en felles forståelse og identifikasjon av prinsippet om tilpasset opplæring i hele systemet.

Kategoriene for en differensiert og tilpasset opplæring er imidlertid ingen modell for den praktiske siden av å skulle tilpasse opplæringen. De gir *i seg selv* ingen garanti for verken faglig trygghet i hverdagen eller kvalitet i opplæringen. Gjennom **kapittel 3** ønsker jeg å rette fokus mot rasjonalitet, og hvordan faglig kvalitet og trygghet kan sikres gjennom rutiner for læring i organisasjonen. Hva vil kunne kjennetegne en skole som preges av å være en lærende kultur, der utvikling og kvalitet står i høysetet? Hvordan kan kvalitet sikres og utvikles slik at virksomheten synlig vil bære preg av faglig trygghet i forhold til intensjonene som ligger til grunn for - og de mange mulighetene som prinsippet om tilpasset opplæring rommer? Kvalitet må kunne reflekteres og identifiseres. Rasjonalitet viser seg blant annet ved at medlemmene innenfor en organisasjon er villige til å utsette seg for kritikk og til å reflektere og begrunne det de gjør (Dale, 1997). Det bør foreligge en kultur og et system på den enkelte skole for å møte og muliggjøre kritiske vurderinger, og behovet for refleksjon. Trygghet i yrkesutøvelse kommer som følge av god kompetanse og bevissthet om hva denne kompetansen innebærer. Refleksjon og veiledning har ulike krav til møtearena og struktur, og kan ha helt ulike utgangspunkt for tema i den refleksive aktiviteten, men målsettingen er felles; - faglig utvikling og læring.

Kapittel 4 har som hovedformål å presentere en spørreundersøkelse foretatt våren 2008 i en kommune som valgte å innføre modulorganiserte opplæringsplaner fra skoleåret 2006/2007. Det var naturlig å søke kontakt med skole- og barnehageseksjonen i egen kommune for en drøfting omkring muligheter for å gjennomføre en spørreundersøkelse i forbindelse med oppgaven. De var, som nevnt, i gang med innføring av et nytt verktøy for praksis, - som et valg for økt kvalitet på tilpasset opplæring. Dette burde være et fruktbart utgangspunkt for en undersøkelse, sammenholdt med problemstillingen generelt. Tanken om å skulle gjennomføre en spørreundersøkelse i forhold til dette bestemte tiltaket, - og samtidig favne om problemstillingen generelt, skulle imidlertid vise seg noe problematisk.

Problemstillingen for oppgaven og innføringen av modulorganisering av læreplaner ble sannsynlig representanter for et todelt ønske for undersøkelsen. Vurderingene i ettertid ble viktige. Momenter rundt dette tas frem og drøftes i kapittel 4, *analyse*. Undersøkelsen finnes som vedlegg til oppgaven.

Tilpasset opplæring, - eller snarere mangel på sådan, er et fenomen som det er lett å hanke fast til sider ved opplæringen som i utgangspunktet logisk synes å kreve andre tiltak enn forbedring av selve opplæringen. Dette kan bidra til å stille den enkelte lærer i et lys som føles tungt og vanskelig, - og til et ansvar som blir vel stort å håndtere. ”*Tilpasset opplæring er svar på alt fra kunnskapsbygging til å løse skolens voldsproblemer.*” (Hovind, 2005). Eller, - er det faktisk slik at dersom vi ikke løser de fortsatt utydelige kodene i forhold til dette prinsippet, vil det være elever som hver dag ikke opplever en skole og en opplæring som gir mening for dem? Hvilke konsekvenser vet vi kan komme som en følge av dette? Kan hende er vi i nærheten av noe vi kunne ønske kun hadde andre forklaringer enn selve opplæringen. Er det i så fall et behov for å sikre at tilpasset opplæring får vesentlig posisjon også innenfor satsingsområder og tiltak som mer åpenbart velges ut fra andre målsettinger? Jeg velger å tro at dette er verdt å reflektere over, uten å overskygge eller bagatellisere de mange utfordringene i skolehverdagen. Opplæringen er primærvirksomheten i skolen, - og alle, både elever og lærere, vil gjerne lykkes innenfor den.

1. ET TUNGTVEIENDE PRINSIPP

Prinsippet om å skulle tilpasse opplæringen er tungtveiende. Det er viktig, - og det er vanskelig. ”*Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanenes generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag.*” (St.meld. nr. 31(2007-2008):7). I dette omfattende mandatet, har prinsippet om å tilpasse opplæringen en helt sentral plass. Hva innebærer egentlig et prinsipp om å tilpasse opplæringen?

1.1 Prinsippet

Et prinsipp for en virksomhet skal være med å prege, - være tydelig tilstede, - være en rettesnor for virksomheten. Tilpasset opplæring har posisjon som et prinsipp for opplæringen, og skal være et grunnleggende element som tydelig skal prege skolen som organisasjon. Prinsippene i Læreplanen for Kunnskapsløftet, er samlet gjennom Læringsplakaten. Læreplanen er en forskrift for loven, og følgelig er den i sin helhet forpliktende som dokument.

Prinsippet om å tilpasse opplæringen, settes i sammenheng med krav og rett til likeverd i opplæringen, og til hver elevs mulighet til å bidra inn i fellesskapet. Tilpasset opplæring skal bidra til at fellesskolens mangfold gir hver elev mulighet for læring og utvikling i samspill med andre. Dette skal kunne identifiseres og kjennetegnes ved ”*[..] variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.*” (Utdanningsdirektoratet, 2006:34). Prinsippet bygger på den lovmessige forankringen av rett til tilpasset opplæring i Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskole og den vidaregåande opplæringa, *Opplæringslova*: ”*Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene*

hjá den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.” (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2007:2).

I faglitteraturen kan man finne litt ulike definisjoner eller tilnærminger til prinsippet. For å synleggjøre at det handler om et prinsipp, vil vi gjennom definisjonen måtte settes i stand til å identifisere en ideologi eller et pedagogisk ståsted som skal prege hele virksomheten. Dette vil i noe litteratur betegnes som en vid forståelse eller tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann/Haug, 2006:7). En slik tilnærming finner vi hos Dale og Wærness gjennom denne formuleringen: *”Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfelleskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen.*” (Dale og Wærness, 2003:31).

Roald Jensen definerer tilpasset opplæring i forhold til et overordnet prinsipp på følgende måte: *”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfelleskap.*” (Jensen, 2006:15). Som et alltid tilstedeværende bakteppe, skal prinsippet legges til grunn for og bevisst være en del av hele driften. Jensen vil med denne definisjonen også si at *”[...] tilpasset opplæring må forstås som en kontinuerlig prosess.*” (ibid.:16). Organisasjonens kultur og kvalitet utfordres i dette.

En smal, - eller instrumentell forståelse av tilpasset opplæring, vil rette fokus mot metodene, - for eksempel gruppearbeid, - i en pragmatisk tilnærming. En smal tilnærming kan også foreligge idet forskning kun setter fokus på metoder og arbeidsformer i opplæringen som indikatorer på tilpasset opplæring. (Bachmann/Haug, 2006). Da snakker vi ikke lenger om prinsippet, men kun om enkeltfenomener innenfor en vid forståelse.

I Læreplanverkets generelle del, finner vi følgende kapitler: - Det meningssøkende mennesket, - Det skapende mennesket, - Det arbeidende mennesket, - Det

allmenndannende mennesket, - Det miljøbevisste mennesket, - som til slutt danner en helhet rundt – Det integrerte mennesket. Disse momentene er i sin helhet videreført fra tidligere læreplanverk, - L97. Under avsnittet – Det arbeidende mennesket, behandles de forpliktende tankene om tilpasninger av opplæringen. Der står det blant annet: *”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006:10). Elevens evner og forutsetninger skal legges til grunn, - og læringsutbytte vil påvirkes av i hvilken grad vi lykkes i å trekke inn vurderinger rundt fagets og arbeidsoppgavenes muligheter for tilpasninger, og i hvilken grad vi lykkes i nå frem til den best egnede strategien for arbeidet som skal gjøres. Videre heter det at: *”Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst”*(ibid.). Tilpasninger knyttes til faglig utvikling og kompetanse, - og dannelse, - som skal gi grunnlag for like muligheter og rett til et innholdsrikt og aktivt liv.

Tilpasset opplæring har sitt egentlige utspring i reformpedagogiske tanker som gjorde seg gjeldende i Norge fra 1920 – tallet og fremover. Læringspsykologien bidro med nye tanker og forskning som viste at barn lærte mer ved aktiv deltagelse i et samspill med andre, enn ved å lytte til ren formidling og å gjenskape det som ble formidlet. Kunnskap om det enkelte barns forutsetning for læring, og hva som kunne ligge innenfor barnets rekkevidde for læring, ble viktig. Læreren fikk en ny og annerledes rolle. Med dette utgangspunktet gikk skolen inn i en ny tid, hvor idealer og praksis ikke alltid var samsvarende. Allikevel representerer dette starten på hva vi i dag tenker skal sikre en opplæring som er tilgjengelig og utviklende for alle, - prinsippet om å tilpasse opplæringen.

1.2 Et lite tilbakeblikk

For at et nytt regime skal oppstå, må noe eksisterende falle. I utdanningshistorien representerer reformpedagogiske ideer på begynnelsen av 1900 – tallet noe nytt som

fortrenger gamle ideer og lar de falle som lite forenelige med datidens moderne forskning og ny viten omkring læring og læringsutbytte. I vår begrunnelse og forståelse av tilpasset opplæring, ligger mye av ideene og erkjennelsene fra tidlig 1900- tall, kanskje i litt større grad enn hva vi reflekterer over i hverdagen.

1.2.1 Opplæring gjennom ny erkjennelse om læringsutbytte

På mange måter kan man kanskje si at reformpedagogiske ideer var idealet som ikke alltid fikk sitt uttrykk i praksis. I følge Erling Lars Dale representerte reformpedagogikken først og fremst en posisjon som et nytt regime innenfor de nye læreplanformuleringene, men ikke på samme måte i den praktiske hverdagen i skolen (Dale, 2005:37). Det progressive læringssynet som gjorde seg gjeldende i begynnelsen av 1900 - tallet, fjerner seg fra tanken om at læring forgår via formidling fra lærer til elev. Eleven som passiv mottager blir kritisert og ansett som lite utviklende. Både skolens innhold og metoder er gjenstand for oppmerksomhet. Nye ideer og erkjennelser diskuteres og formidles internasjonalt (ibid.). Mange er bidragsytere til denne diskursen, - som blant annet John Dewey i USA og Lev Vygotsky i Russland.

For både Dewey og Vygotsky var sosial interaksjon helt vesentlig for læring og utvikling. Elevene burde være aktivt deltagende, og gjennom samhandling med andre få mulighet til utvikling og vekst. Dewey kritiserte det han anså som tradisjonell undervisning; - presentasjon av faglig innhold fra læreren, som formet elevenes bevissthet. Han satte søkelyset på relasjonen mellom kunnskap og handling, og kritiserte avstanden mellom individet som skulle lære og det som skulle læres (Vaage, 2000). Den progressive læreren skulle vektlegge elevenes egne erfaringer. Elevene burde stimuleres til tenkning og refleksjon, som ville føre dem mot konsekvens og løsningsforslag. Utvikling av elevenes tenkning er sentralt hos Dewey, både som en konsekvens av nye oppdagelser gjennom undersøkelser, og som en måte å gjøre bruk av tidligere erfaringer på. Erfaringer er verdifulle når de kan benyttes i tenkningen

rundt nye situasjoner og undersøkelser, og på den måten finne frem til mening i erfaringen(Dale, 2005).

Lev Vygotsky har, med sine tanker om læring som befinner seg innen rekkevidde, hatt stor betydning innenfor det pedagogiske miljøet helt til i dag. Barnets kompetanse befinner seg, i følge Vygotsky, et sted mellom utvikling som allerede har funnet sted og det som ligger innenfor et nært potensial, - sonen for den næreste utvikling (Bråten, 2005). Dette fordrer kunnskap om det enkelte barn i en opplæring som har som siktemål å gi mulighet for utvikling og optimalt læringsutbytte. Av avgjørende betydning for Vygotsky var samhandlingen med andre. I et fellesskap, og gjennom samhandling med mer kompetente andre, ligger muligheten for utvikling (ibid.). I den tradisjonelle skolen var samhandling lite tilstedeværende, - og betydningen av læring gjennom deltagelse i et fellesskap var nye tanker.

I Norge står blant annet Anna Sethne som en viktig representant for diskursen som foregikk gjennom et internasjonalt kommunikasjonsfellesskap i de psykologiske og de pedagogiske fagmiljøene (Dale, 2005). I 1934 skrev hun følgende: ” *Den ledende tanke med hensyn til den åndelige oppdragelse bør være, at hvert barn på den best mulige måte kan utvikle sine verdifulle anlegg, mens de verdiløse eller endog skadelige skal synke hen og forsvinne. Den gamle oppdragelse ”innpodet” lærdom og gode seder, liksom gartneren setter en gren i en vill stamme; den moderne oppdragelse lar derimot hver enkelt spire vokse opp og foredles ved vekstbetingelsene og således blir det endelige resultat bedre.*”(Myhre, 2005:210). Opplæring knyttes i samtiden til oppdragelse, med klare tanker om det enkelte barns rett til tilpasninger i forhold til sine forutsetninger, -*vekstbetingelsene*. Tankene finner vi igjen i den første læreplanen som formulerer hensyn til den enkelte elev, Normalplanen av 1939.

1.2.2 Nye tanker inn i en læreplan

Normalplanen av 1939 formaliserer tankene om at opplæringen bør tilpasses den enkelte gjennom denne formuleringen: ”Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg.” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948:11). Man erkjente ganske enkelt, med bakgrunn i den diskursen som hadde foregått i lengre tid, at det ikke kunne være slik at alle elevene i en klasse var like med hensyn til evner og forutsetninger.

Læreplanen var tuftet på det såkalte *arbeidsskoleprinsippet*. I planens generelle del finner vi følgende retningsgivende tanker, - i tråd med de reformpedagogiske ideene som var rådende: ”Planen tar m. a. o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp, i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948:16). Gjennom elevenes egen innsats og aktivitet fremfor reproduksjon av kunnskap formidlet fra kateteret, skulle det legges grunnlag for bedre læringsutbytte. “Overalt der det er hensiktssvarende, må en legge arbeidet slik an at eleven selv blir mest mulig aktive.” (ibid.:16). Arbeidet knyttes altså ikke her til bestemte metoder, men til aktive elever. Elevene skulle aktiviseres gjennom arbeid med ulike type oppgaver, som elevforsøk, elevøvinger, andre arbeidsoppgaver. Arbeidsmåten skulle tilpasses, både i forhold til evner og utvikling, og i forhold til emnene de skulle arbeide med (ibid.:17). Henvisninger planen gjør til ”den gamle skolen” viser at det ble ansett som nødvendig å legge til side – *den gamle klasseundervisningen*. Leksehøring, - spørsmål og svar, - ny gjennomgang av lekser, regnes ikke lenger som en godt egnet metode for å vekke lærelyst og interesse.

”Arbeidsskolen vil således ved sin appell til initiativ og selvstendig virksomhet – og derved til vilje og handling – i stor monn bl.a. kunne hjelpe til å fremme den oppdragelse til karakter og karakterstyrke som alltid må være en viktig oppgave for skolen.” (ibid.:16). Arbeidsskoleprinsippet skulle med andre ord være middel for oppdragelse og dannelse.

1.2.3 Tilpasset opplæring – for alle?

Utover på 1960 – tallet, utsettes Arbeidsskoleprinsippet for kritikk, - en kritikk som blant annet la grunnlag for på ny å rette fokus på formidling som metode for læring i teoretiske fag. Innhold og innholdstilegnelse sto sentralt i kritikken (Dale/Wærness, 2006). I begynnelsen av 70 – tallet, settes fokus igjen på eleven og elevens aktive rolle. Den progressive pedagogen kommer i en litt ny rolle, - som ganske tilbaketrukket, med elevens selvaktivitet som det primære for god læring. Den tydelige lederen i klasserommet, blir mer tilbakeholden. Tilpasset opplæring knyttes til lokal frihet for valg av oppgaver, gjerne knyttet til arbeidsliv og praktiske oppgaver.(ibid.) I Mønsterplanen fra 1974 ble tilpasset opplæring i hovedsak knyttet til andre områder, enn områder hvor - *fagkunnskap og den intellektuelle utviklingen* (ibid.:51) - sto i sentrum, som for eksempel til emner eleven ville kjenne glede og opplevelser ved. Formidlingsorientert pedagogikk ble forbundet med opplæringen som hadde intellektuell utvikling i fokus, koblet til teoretiske disipliner med gitt lærestoff, - uten nevneverdig fokus på verken elevaktivitet eller tilpasninger. Undervisning med fokus på tilpasning, hadde derimot aktivitet og valg av lærestoff som skulle knyttes til elevens interesser, - og gi glede og opplevelser (ibid.). Med andre ord, - ikke i samme grad fokus på fagkunnskap og intellektuell utvikling. Tilpasset opplæring knyttes til alternativer i form av annet lærestoff og fag med mulighet for praktisk aktivitet, - herunder en ganske omfattende vektlegging av valgfag.

I forskriftene til Lov om Grunnskolen av 1969, avsnitt 1.5 *Undervisningen*, kan man lese følgende: ”Med sikte på å gi undervisning i samsvar med de evnene og forutsetningene elevene har, bør skolen tilby ulike former for stimuleringstiltak og vekslning mellom skolegang, arbeid og deltaking i annen kulturell og sosial virksomhet som kan komme skolen og nærmiljøet til gode, eller delvis opplæring i andre skoleslag når det er ledig plass.”(Kirke- og undervisningsdepartementet, 1980:7). I

første rekke må man gå ut ifra at ulike tiltak ble organisert innenfor skolens læringsarenaer. Med hjemmel i grunnskoleloven kunne man imidlertid også finne tiltak som ga skoledagene et helt alternativt preg, - *veksling mellom skolegang, arbeid og deltaking i annen kulturell og sosial virksomhet* (ibid.) - til de elevene som ikke gjorde seg nytte av den ordinære opplæringen og knytte dette til den nå lovfestede retten til tilpasninger i opplæringen. Hvordan ble i så fall de faktiske konsekvensene for opplæringen? Differensierte opplegg - *med sikte på å gi undervisning i samsvar med de evnene og forutsetningene elevene har*, - men åpnet det for like muligheter? Dersom dette ble benyttet som et middel til og nå mål i forhold til praktisk erfaring og opplæring i forhold til fagområder elevene siden kunne utvikle og utvide sin kompetanse innenfor, er det likheter her med dagens diskusjoner om muligheter for praktisk innføring i – og opplæring i bedrift som et ledd i større mulighet for å fullføre hele grunnopplæringen. Differensiert og tilpasset opplæring, - som man tenker seg åpner for like muligheter. Det er nærliggende å tro at alternative skoledager kanskje hadde andre målsettinger enn dette, - og ble benyttet som avvekslingstiltak til de som ikke mestret opplæring gjennom ei hel skoleuke i den formen som fortsatt var rådende, - lærerstyrt kunnskapsformidling.

Jeg våger kort å sammenfatte dette til: - i hovedsak anså man at elever som mestret å følge kunnskapsformidlingen *ikke hadde behov* for tilpasning av sin undervisning, - eller alternativt, - det var kun de elevene som *ikke* klarte å følge denne undervisningen som hadde behov for tilpasset opplæring. På den måten oppstår, i følge Dale og Wærness, en tradisjon som gir tilpasning av opplæringen kun fokus i forhold til andre verdier og ferdigheter enn de intellektuelle ferdighetene, - og dermed er ikke alle elever involvert (Dale/Wærness, 2006:50).

I Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87) ble for første gang selve begrepet *tilpasset opplæring* formulert i en læreplan. (Bachmann/Haug, 2006:7- fotnote). Kapittel 3 i M87 har overskrift; ” *Likeverdige og tilpasset opplæring*”. I kapitlet heter det blant annet: ” *Elevene har derfor rett til opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger.*” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987:26). Retten

til tilpasset opplæring utdypes på følgende måte: ”*Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir. Det har klare, praktiske konsekvenser for - Valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter - Organisering av arbeidet - Tilrettelegging av læringsmiljøet - Arbeids- og samværsformer i skolen*” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987:26). Dermed er selve begrepet formalisert og gitt en betydning som peker på opplæringssituasjonen som helhet, - knyttet til å kunne gi en likeverdig opplæring.

Hvis vi ser til tiden etter innføringen av M74 og frem mot M87, - kan man da anta at elever som fikk tilpasset sine arbeidsøkter eller dager på skolen i det minste fikk være aktive i forhold til å kunne påvirke sin egen arbeidsdag i samarbeid med læreren? Hvilken form for elevaktivitet ble de elevene som klarte å følge den ordinære undervisningen, - og dermed ikke fikk nevneverdig tilpasset sin undervisning, involvert i? Forståelser av hva som ligger til grunn for begrepene elevaktivitet og elevmedvirkning kan fortsatt ha betydning for vår oppfatning av hva tilpasset opplæring innebærer. Dette utfordrer – og involverer hele systemet.

1.3 Prinsippet utfordrer

Et tungtveiende prinsipp utfordrer selvfølgelig. Det umiddelbare ligger kanskje innenfor forståelse av selve betydningen, og hva dette innebærer i praksis. Dermed utfordres det videre i forhold til kompetanse, - som ikke bare hviler på den enkelte lærer, men på organisasjonen som helhet. Det utfordrer grensene for profesjonalitet og trygghet gjennom å våge å slippe andre inn i egne vurderinger av de ulike sidene ved opplæringen. Det utfordrer ved å kreve deltagelse og medvirkning fra elever. Det utfordrer i forhold til å inkludere og samtidig differensiere. Det utfordrer hverdagen og de strategiene man velger for å realisere kravene om resultater og måloppnåelse. Det utfordrer samarbeid og kommunikasjonen i hele systemet, som igjen gir utfordringer i forhold til å minske avstand mellom dokumenter og hverdag.

1.3.1 Positive, - og usikre

Forskning forteller oss at tilpasset opplæring er noe som lærere er orientert mot og kan gi sin absolutte tilslutning til som positivt og viktig, men som praktiseres svært forskjellig, og preges av usikkerhet og varierende forståelse (Bachmann/Haug, 2006:44). *”Mange kommuner og skoler etterlyser veiledning og råd om hvordan man i praksis skal drive tilpasset opplæring, [..]”* (St.meld.nr.31(2007-2008):10) Det er et viktig signal når skolene og lærerne tilkjennegir tvil om hva tilpasset opplæring som prinsipp egentlig innebærer. Den praktiske tilnærmingen til begrepet blir ulik, i noen tilfeller helt tilfeldig - på skolenivå (ibid.). Tilnærmingen til begrepet på skolenivå, er imidlertid viktig for forskningen å rette søkelyset mot, dersom man ønsker å få større klarhet i hvordan begrepet forstås og praktiseres.

Gunn Imsens resultater fra forskning på reform 97, viser at lærere hadde høy gjennomsnittlig skåre i spørsmål om tilpasset opplæring var et prinsipp de syntes skulle videreføres fra Mønsterplanen av 1987 (M87) til Læreplanen av 1997 (L97). Undersøkelsen viser dessuten at lærerne mener de praktiserer mye tilpasset opplæring.(Bachmann/Haug, 2006:43). Bjørnsrud (2004, I: Bachmann/Haug, 2006:44) bekrefter i sin forskning at lærerne er positive til tilpasset opplæring, noe også Skaalvik og Fossen (1995, I: Bachmann/Haug, 2006:44) viser til i sin forskning knyttet til M87. Det er imidlertid når man kommer til hvordan dette skal praktiseres at problemene og utryggheten melder seg. Det er altså enighet om det positive i intensjonene, men utrygghet omkring konsekvensene. *” [...] hovedtendensen er at tilpasset opplæring gjennomføres i langt mindre grad enn det intensjonene tilsier.”* (Bjørnsrud/Nilsen, 2008:12).

1.3.2 Arbeidsmåter og aktivitet

Læringsplakaten har knyttet tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Varierte arbeidsmåter er med andre ord et av prinsippene for opplæringen, og følgelig forpliktende. Variasjon i arbeidsform viser seg å være betydningsfullt for resultater som oppnås. Elever som opplever en undervisning med variasjon i arbeidsmåter og medvirkning i undervisningen, får bedre utbytte av opplæringen (St.meld.nr.31 (2007-2008)). Tolkning av tilpasset opplæring som behov for individuell undervisning, har medført at bruk av arbeidsplaner har blitt mer utbredt (ibid.). Arbeidsplaner gjør det enklere å følge en elevs arbeidsprogresjon selv i samlet klasse, og de kan på forhånd tilpasses. Læreren kan ha rolle som veileder i arbeidet. Konsekvensene kan bli at elevene blir sittende mye alene, med for mye ansvar for at dette skal gi et bra læringsutbytte, - og, ikke minst, følelsen av å ha en kjedelig skoledag.

Stortingsmelding nr.31 tar opp dette, og trekker frem konsekvenser som mindre læring i fellesskapet og ulikheter i forhold til forutsetninger for et selvstendig arbeid som krever oppfølging også fra hjemmet (ibid:31). En utfordring vil dermed være at arbeidsplaner for elever, som jeg velger å tro fortsetter å bli en del av skolehverdagen, må settes på dagsorden for refleksjon over læringsutbytte, i tråd med krav og forventning om rasjonalitet i organisasjonen. Prinsippet om å tilpasse vil ellers kunne bli på et rent instrumentelt nivå. Rasjonalitetsbegrepet vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.

Som tidligere nevnt var reformpedagogiske ideer rundt elevaktivitet begrunnet ut fra læringspsykologiske spørsmål om hva som skulle til for å øke læringsutbyttet hos elevene. Aktivt arbeid med innholdet var arbeidsformen. Samhandling med andre var helt vesentlig, - som i dag. *”Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid.”* (St.meld.nr.16, 2006-2007:77). Samhandlingen som aktivitet i læreprosessen kan ikke ut fra reformpedagogiske begrunnelser eller nåtidige styringsdokumenter utelukkende være metoderettet, som i et prosjektarbeid, men en kultur i klasserommet som åpner for dette selv om selve arbeidsoppgavene er

individuet lagt opp og tilpasset. ”Når elever arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling.” (Utdanningsdirektoratet, 2006:34). Vygotskys tanker om samhandling var nettopp å vektlegge læringspotensialet i selve samhandlingen, - ikke som en metode for å løse arbeidsoppgaver. ”Dermed er det ikke først og fremst samarbeidets betydning i den aktuelle problemløsnings situasjonen som er viktig, men heller det potensialet for videre læring og utvikling som ligger i samarbeid.” (Bråten, 2005:125).

Haug og Bachmann hevder i sin artikkel ”Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring”, (Haug/Bachmann, 2007), at det typiske for det som oppfattes som tilpasset opplæring er det som er dominert av ansvar for egen læring, deltagelse i prosjektarbeid, arbeid med arbeidsplaner som elevene selv tar ansvar for å velge nivå og innhold, deltagelse i gruppearbeid. Typisk for det som ikke er regnet for tilpasset opplæring er lærerstyrt undervisning fra kateteret, elevene må sette seg inn i et gitt stoff bestemt av lærer, - og som kanskje ender i at elevene arbeider med det samme stoffet og oppgavene i etterkant. De understreker følgende: ”[...]Ingen måte å arbeide på som er vanleg i skulen er i utgangspunktet korkje god eller dårleg, alt avheng av korleis det vert arbeidd.”(Haug/Bachmann, 2007:30). Formidling fra kateteret kan følgelig også ha potensial for å tilpasse opplæringen. Ingen metoder er ut fra dette utelukkende i seg selv. Det er de didaktiske vurderingene som er vesentlige, - og argumentasjonen for de valgene som blir gjort.

Sannsynlig er det nok at lærere har følt at aktivitet, i betydningen metode som krever stor elevaktivitet, noen ganger har vært gjennomført for aktivitetens skyld, og hatt liten eller ingen god innflytelse på læring for elever som i utgangspunktet har stort behov for veiledning og tilpasninger av sitt arbeid. Prosjektperioder preget av løse rammer for arbeidet er både slitsomme og lite oversiktelige, - og kan nærmest få et ”minusregnskap” på utbyttet. Potensialet for å tilpasse som ligger i prosjektarbeid er kanskje godt. Elevene får være aktive i et fellesskap, oppgavene er varierte og differensierte, - og tilpasningsmuligheter i forhold til evner og forutsetninger er godt

tilstede ved hjelp av disse momentene. utfordringene er allikevel store med tanke på læringsutbyttet en slik arbeidsform gir.

Men, - hva er en aktiv elev? Aktive elever kan selvfølgelig være aktive i betydningen bruke rom og ta oppmerksomhet. De kan være aktive i forhold til å finne løsninger på gitte arbeidsoppgaver. De kan være aktive i samarbeid for felles løsninger. De kan være aktive i samhandling med andre klassekamerater. De kan vise aktiv deltagelse i diskusjoner i undervisningen. De kan ta aktiv del i sin egen situasjon og opplæring. Elevaktivitet blir på denne måten en forståelse knyttet til adferd, til læringsaktivitet, til metoderettet aktivitet, og til aktivitet som kan forbindes med en helhetlig tenkning rundt opplæring. Med helhetlig tenkning mener jeg en pedagogisk og læringspsykologisk begrunnet kultur og form som kan verdsettes og vektlegges i organisasjonen, - som vil kunne kjennetegnes ved reell elevmedvirkning.

1.3.3 Elevmedvirkning

Knytter vi aktivitet til medvirkning og deltagelse, møter vi en utfordring som vil innbefatte alt fra medbestemmelse og deltagelse i forhold til fellesskapet, medvirkning i planlegging i forhold til egne mål, bevisstgjøring i forhold til hvor og hvordan man arbeider best med gitt oppgave, hvor mye tid man kan komme til å trenge, hvilke hjelpemidler og læremidler som kan være nødvendige for å løse gitt oppgave, vurderinger i forhold til hva man fikk ut av arbeidet og eventuelt nye mål. I samarbeid med læreren kan eleven med dette være svært aktiv, - og opplæringen blir tilpasset gjennom dette samarbeidet. Det er imidlertid slik at også dette arbeidet må tilpasses. *”Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006:33). En kultur for aktiv medvirkning utfordrer kanskje særlig i forhold til bruk av tid. Tid til det nødvendige samarbeidet og bruk av undervisningstid. Dette er utfordringer for skolen som organisasjon og for systemet som helhet. Kanskje nettopp her er det avstander mellom dokumenter og hverdag som må overvinnes for å komme

nærmere en realisering. Kanskje ligger det også her en mulighet for at man velger en irrasjonell strategi for å mestre alle sider ved opplæringen. I kapittel 3 kommer jeg nærmere inn på dette området i forbindelse med rasjonalitet i organisasjonen.

”Men jeg tror ikke lærerne tenker på hvilke forutsetninger du har fra før, de bare kjører sitt opplegg.” Sitatet er hentet fra boka ”Elevvurdering i skolen”, og viser til et elevsvar fra videregående skole gitt i forbindelse med kampanjen ”Anonyme elever” gjennomført i 2006 av Elevorganisasjonen (Sjyvollen, 2007:18). Hvordan har denne eleven opplevd reell innflytelse og aktiv deltagelse? Å gi alle elever mulighet til å tilegne seg kompetanse for aktivt å delta i egen opplærings situasjon, er et viktig moment for den tilpassede opplæringen. Dette har i bunnen ganske langsiktige og viktige mål. *”Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006:33). Men også mer nære mål; *”I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring.”* (ibid.). Elevene har behov for kunnskap og kompetanse rundt egne læringsstrategier for å kunne delta aktivt i planlegging og vurdering av eget opplæringsløp. Dette får de gjennom medvirkning tilpasset sitt nivå og sine muligheter. I kapittel 2 kommer jeg mer tilbake til dette.

1.3.4 Likeverd og inkludering

”Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.” (Utdanningsdirektoratet, 2006:34).

Likeverd, inkludering og tilpasninger er nært, kanskje nærmest litt symbiotisk knyttet til hverandre i opplæringen. Utdanningsdirektoratet ga i 2007 ut en kort informasjonsbrosjyre med tittel: - *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå*

sentrale begreper. Likeverdig opplæring settes inn i et nasjonalt perspektiv, - som et overordnet prinsipp for alle sider ved opplæringen. "For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling."

(Utdanningsdirektoratet, 2007a). Opplæringen må tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner som et middel for prinsippet om en likeverdig opplæring, - ikke som individuell opplæring, "[...] men at alle sider ved læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen." (ibid.). En inkluderende opplæring er en opplæring som gir alle den samme mulighet til å ta del i fellesskapet på en likeverdig måte. "[...]fokus på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte. (ibid.). Kunnskapen man opparbeider gjennom premissene for en tilpasset opplæring, er et middel for å sikre inkludering, - i et læringsmiljø preget av likeverd.

"Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende for fellesskolen." (St.meld.nr.31(2007-2008):8). Det finnes en spenning mellom hensynet til individet og hensynet til fellesskapet innenfor prinsippet om å tilpasse opplæringen. Dette kan ha perspektiv som peker mot skolens totale læringsmiljø, - eller mot den konkrete undervisningssituasjonen. Innenfor begge områdene vil det kunne oppfattes som noe motsetningsfylt og komplisert å skulle ta hensyn til både en inkluderende og en differensierende side, til både den enkeltes forskjellighet og samtidig det mangfoldige fellesskapet (Bjørnsrud/Nilsen, 2008:10). Fokus rettet mot den ene siden, kan hindre viktige sider og kvalitet i opplæringen som fordrer fokus mot den andre siden.

Det er vanskelig ikke å la seg fascinere av og ta frem budskapene i Normalplanen av 1939: *"Ett barn er nærtakende – et annet er mer robust, ett er seint og tregt – et annet livlig og virksomt, ett er tungt av sinn og ofte misfornøyd – et har et lyst og lett sinn og er i regelen glad og tilfreds, ett har vanskelig for å rette seg etter reglene for god oppførsel - et annet har ingen slike vansker, ett barn har lett for å komme ut av det med kameratene - et annet kommer ofte på kant med andre barn i klassen osv."* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948:12) Alle disse ulike barna må behandles ulikt slik at *"[...] resultatet av skolens arbeid kan bli godt."* (ibid.). Likeverdig

opplæring betydde, - da som nå, at elever må behandles ulikt for å få like muligheter, og utfordringen hviler på mer enn den enkelte lærer alene.

Hvordan sikrer vi at det er kvalitet som preger skolens hverdag i forhold til et prinsipp av en så viktig karakter som prinsippet om å tilpasse etter hver enkelts evner og forutsetninger er? Dersom vi kan hefte vår forståelse og vårt grunnlag for faglig refleksjon rundt en felles referanseramme eller et system som føles anvendbart og gir skissen av det innholdet prinsippet fordrer, vil jeg hevde vi er på rett vei. En slik ramme er, etter min vurdering, utarbeidet av Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness. I det neste kapittelet vil *kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring* være hovedfokus. Jeg ønsker å presentere kategoriene med praksis ”like i nærheten.” Det er lærerens trygghet for å kunne utøve en god praksis denne oppgaven i første rekke retter seg mot.

2. KATEGORIER FOR EN DIFFERENSIERT OG TILPASSET OPPLÆRING

Bakgrunnen for lanseringen av differensieringskategoriene i 2002, var prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring”. I prosjektets sluttrapport, *”Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte”*, (Dale/Wærness, 2003), foreslås kategoriene tatt i bruk som et ledd i skoleutvikling. Allerede innenfor prosjektperioden, ble kategorisystemet prøvd ut i enkelte av fylkeskommunene (ibid).

Differensieringsområdene deles inn i syv grunnleggende kategorier: 1) Elevenes evner og forutsetninger. 2) Arbeidsplaner og læreplanmål. 3) Arbeidsoppgaver og tempo. 4) Organisering av skoledagen. 5) Læringsarena og læremidler. 6) Arbeidsmåter og arbeidsmetoder. 7) Vurdering. Kategoriene er ment å representere *”en funksjonell differensiering av et opplæringsforløp[...]”* (Dale/Wærness, 2006:259). For at kategoriene skal kunne fungere positivt i et utviklingsarbeid for økt kvalitet på den tilpassede opplæringen, må de brukes aktivt i sin helhet, - og i tillegg være en del av *”informasjon, veiledning og tilsyn av tilpasset opplæring.”* (ibid.:260).

2.1 Elevens evner og forutsetninger

For at opplæringen skal kunne sies å være tilpasset, slik at potensial for læring blir tilstrekkelig utfordret, kreves faktisk kunnskap om evner og forutsetninger. Dette er uten tvil et vanskelig og bredt felt. Det rommer alt fra rent kognitive forutsetninger til langt mer følelsesmessige sider. Kunnskapen må ha et absolutt utgangspunkt i en tro på elevens muligheter. *“Forskning viser at lærernes forestilling om elevenes læringspotensiale har betydning for elevenes resultater.”* (St. meld. nr.31(2007-

2008):28). Lærerne må skaffe seg kunnskap om elevens forutsetninger for faglig læring ved hjelp av rutiner og verktøy som muliggjør dette i organisasjonens system, - og selvfølgelig ved hjelp av egne kunnskaper innen læringsteoretiske og utviklingsmessige områder. Hva kan eleven mestre ved egen hjelp, - og hva kan han mestre ved hjelp av andre? Hva er tilstrekkelig utfordrende til at utvikling og forandring kan skje? Det faglige ståstedet er imidlertid ikke et vedvarende ståsted, men et område i stadig endring og utvikling. Ved bruk av differensieringskategoriene, vil det være nødvendig å gi kategori (1), et stadig nytt innhold. Målet er læring, - og læring er forandring. Som systemet vil vise, er det nødvendig at det foregår en kontinuerlig "vandring" gjennom de ulike kategoriene ved bruk i forhold til den enkelte elevs læringsløp. Ny kunnskap krever nye mål. Relasjonene mellom de ulike kategoriene endrer seg blant annet i forhold til forutsetninger som alder og utviklingsnivå.

I tillegg vil helt selvfølgelig kjennskap til elevenes sosio kulturelle bakgrunn og situasjon ha betydning, - og ikke minst en varierende "her - og nå" situasjon for den enkelte, knyttet til ulike situasjoner som virker inn i skolehverdagen. Det kreves en bredde av kunnskap og oppmerksomhet for at sjansene for optimale forhold for læring blir tilstedeværende hos den enkelte. Mye av kunnskapen hviler på gode relasjoner og tid til et positivt samarbeid mellom lærer og elev, - og ikke minst de foresatte. Foresattes kunnskap og forventninger til sitt barn er en viktig faktor. De foresatte har krav på å kjenne at skolen er genuint opptatt av barnet deres, - og rår over muligheter som deres barn har behov for i sitt læringsarbeid. Den rollen skolen har, er i første rekke å utdanne. De foresatte må kunne se dette for sitt barn i praksis, - uavhengig av graden av behov for hjelp. *"Begrunnelsen for tilpasset opplæring er at alle elever blir integrert i skolefaglige læreprosesser."* (Dale/Wærness, 2007:47). Og i St.meld. nr.31 kan vi lese følgende klare henstilling: *"Det må kort sagt være viktig å lære, og lærerne må ha tro på at elevene kan lære."*(St.meld.nr.31(2007-2008):28).

2.2 Arbeidsplaner og læreplanmål

I en skolehverdag snakker vi om ulike typer arbeidsplaner. Læreplanverket fordrer at det utarbeides fagplaner for trinn som er i samsvar med kompetanse- og ferdighetsmålene. Personalsamarbeidet i organisasjonen har et behov for at det utarbeides planer for perioder med utgangspunkt i årsplaner for de ulike fag eller trinn. Elevene har behov for sine periodevise eller temavise arbeidsplaner, i samsvar med mål for opplæringen.

Kategoriene for differensiering knytter arbeidsplaner og læreplanmål, og tydeliggjør sammenhengen mellom planer for elevens læringsaktivitet og målene for aktiviteten. En arbeidsplan knyttet til læreplanmålene, ment som en arbeidsplan for elevene, har flere sider enn en oversikt over arbeidsmengde. Arbeidsplaner med tydelige oppsatte mål, kan bidra til at elevene over tid utvikler sin egen kompetanse på å se sammenhenger og begrunnelser i det de arbeider med, som i neste omgang vil kunne bidra til å utvikle bevissthet om egne læringsstrategier (Dale/Wærness, 2007).

I spørreundersøkelsen som gjengis i kapittel 4, går det frem at 51 prosent av lærerne krysset av for – *arbeidsplaner*, som ett av fire enkeltvalg av i alt ni områder de kunne velge som de benytter mest i sitt arbeid med å tilpasse opplæringen. Det er nok slik at arbeidsplaner, her ment som planer for elevens arbeid i en periode, i hovedsak er et felt i skolen hvor det over tid har vært forholdsvis godt innarbeidede rutiner, og at det innenfor dette feltet tradisjonelt har vært ganske åpenbare muligheter for tilpasninger, med utgangspunkt i felles arbeidsplaner som foreligger for en klasse eller et trinn. Mange skoler har nok også gode rutiner og faste system for at slike arbeidsplaner inneholder oppsatte mål og kriterier for vurdering.

Et faremoment i elevenes arbeid og motivasjon for å jobbe med arbeidsplaner, kan være at de får en ganske instrumentell form, som løsning av gitte oppgaver i løpet av gitt tidspunkt fordi oppgaven faktisk er gitt. I samarbeid og ved hjelp av læreren bør elevene selv få delta i utarbeidelse av sin arbeidsplan ut fra hvilke læringsmål dette samarbeidet kommer frem til som naturlig og riktig for gitte periode eller

læringsområde. For å sikre at arbeidet eleven gjør med utgangspunkt i arbeidsplanen som foreligger fungerer slik skolen har intensjoner om, er dette et felt hvor lærerens oppfølging er helt avgjørende.

”Det finnes imidlertid indikasjoner på at elevene i alt for stor grad overlates til seg selv når de jobber med arbeidsplaner.” (St.meld.nr.31(2007-2008):31). Til tross for disse indikasjonene, finner samtidig klasseromsforskere at mange elever har god nytte av perioder hvor de mer selvstendig og fritt kan arbeide med arbeidsplaner. Det forutsetter imidlertid, dersom dette skal kunne regnes som en tilpasset og god læringsaktivitet, at eleven har utviklet evner til å strukturere eget læringsarbeid. (Dale, 2008:290) Alder og utviklingsnivå vil være med å danne forutsetninger for om dette kan fungere som en god læringsaktivitet.

Gjennom et godt lærer -elev samarbeid, vil det ligge til rette for at elevene stiller realistiske mål for sitt arbeid, og justerer eller utarbeider arbeidsplanen sin etter disse. (Dale/Wærness, 2006). Tilpasset opplæring innebærer her at det er *de skolefaglige læreprosessene* som er i fokus, og at *de grunnleggende ferdighetene* er en viktig del av de målene som elev og lærer samarbeider om i forhold til arbeidsplanen, uavhengig av hvilket fag de samarbeider om. Manglende oppmerksomhet mot grunnleggende ferdigheter i dette arbeidet kan, i følge Dale/ Wærness, gi konsekvenser som bidrar til å reprodusere sosial ulikhet og frafall i videregående opplæring. De faglige resultatene uteblir. Skolen blir kun et greit sted å være, - men ikke nødvendigvis for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2007c).

2.3 Arbeidsoppgaver og tempo

Tilpassede arbeidsoppgaver og tidsperspektivet for arbeidet med dem, er uavhengig av fag og læringsmål, - og kan omhandle ulike ferdigheter og vanskegrader.

Kompetansemålene i læreplanen, gir muligheter for å tilpasse innenfor ett og samme

mål. Under avsnittet "*Kompetansemål etter 10.trinn*" i faget Norsk, finner vi blant annet følgende: *mål for opplæringen er at eleven skal kunne* – delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film. Mulighetene for å tilpasse arbeidsoppgaver innenfor dette målet, vil kunne innebære samtaler som strekker seg fra helt konkrete kunnskaper om et teaterstykke av Ibsen, til de mer reflekterende samtalene om Ibsens kvinneskikkelse i det samme stykket. Begge samtalene kan ha tilstrekkelig utfordringer og utforskning i seg, tilpasset elevene som deltar. Et viktig moment er at de faktisk *deltar i samtale*, altså sammen med andre elever. Dette fellesskapet er vesentlig for å nå dette konkrete målet. Innenfor fellesskapet, er det allikevel mulig å tilpasse vanskegrad og målsetting. Utfordringen ligger i å gi alle elevene en følelse av at det blir stilt høye, faglige krav til dem. Elevundersøkelsen 2007 viser at en fjerdedel av elevene ikke opplever å få nok utfordringer i skolehverdagen. Dette er ikke tilfredsstillende med tanke på tilpasset opplæring. Rundt 40 prosent av elevene opplever dessuten at det kun er i noen eller få fag de føler at utfordringene er tilpasset dem (St.meld.nr.31(2007-2008):22).

En absolutt utfordring for læreren ligger innenfor det å ha til enhver tid tilgjengelige oppgaver som elevene mestrer, samtidig som de ivaretar elementet om passende utfordringer slik at utvikling og forandring kan skje. "*Hensiktsmessige arbeidsoppgaver knytter elevens forutsetninger til fremtidige mål.*" (Utdanningsdirektoratet, 2007c:48). Oppgavene bør samsvare med det å bringe eleven fremover mot de målene hun selv har vært med på å sette for arbeidet hun er inne i (kategori 2). Elever vil nødvendigvis i dette jobbe med ulike oppgaver med et ulikt tidsperspektiv og ulik målsetting. Tilpasset opplæring betyr nettopp det, - å arbeide ulikt. Likhet innenfor arbeidsoppgaver og tempo i en klasse, ville tilsi at opplæringen er utilgjengelig for noen og stagnerende for andre. Lærerne har en stor, ganske uoverkommelig arbeidsoppgave å skulle ha ansvaret for tilgjengelige og hensiktsmessige oppgaver for alle elevene. Organisasjonen har ansvaret for læremidler, og en forutsetning må være at det er tilgjengelige, gode nok læremidler som følger læreplandokumentenes intensjoner. Det er nok ikke alltid slik.

2.4 Organisering av skoledagen

Det finnes nok mange eksempler på ulike organiseringer av grupper av elever i forhold til forutsetninger og faglig ståsted. Da M74 ble iverksatt, ble det gitt åpning for å fortsette nivågrupperinger i enkelte fag eller områder i en overgangsperiode fra daværende kursplaninndeling på ungdomstrinnet. Det er rimelig å tro at det fortsatt finnes mer eller mindre faste nivågrupperinger som ledd i tilpasset opplæring, selv om begrepet kursplan for lengst er begravet. I Opplæringslovens kapittel 8 *Organisering av undervisninga*, paragraf 8-2, heter det imidlertid blant annet: *”Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.”* Fast organisering av skoledagen innenfor de ulike fagene etter prinsipp om nivådifferensiering, er dermed ikke forenelig med opplæringsloven. Organisatorisk differensiering vil måtte argumenteres ut fra elevens økte muligheter for læringsutbytte, med det dette innebærer av hensyn til kompleksiteten i teorier om gruppetilhørighet og medlæring innenfor et sosialt arbeidsfellesskap. *”Det er høyst problematisk å prøve å homogenisere elevgrupper bare ut fra kognitive kriterier.”* (Utdanningsdirektoratet, 2007c:48).

En samtale til ettertanke

Under en samtale med en ung student for en tid tilbake, ble jeg kjent med hvordan det kan oppleves også for relativt faglig sterke elever å bli en del av ytre, organisatorisk nivågruppering i ungdomsskolealder, - noe man kunne tro var mindre problematisk sett med disse elevens øyne. I dette kommer tilhørighet og sosial aksept inn som en viktig side. Studenten hadde opplevd i sin tid på ungdomsskolen at skolens vurderinger av hva som ville gi elevene økt læringsutbytte, ikke nødvendigvis var i samsvar med elevenes oppfattelse av hva de selv kunne ønske for sin skolehverdag og målsetting. Elevene ble bedt om å ønske seg grupper i fagene engelsk og matematikk etter bestemte fargekoder. Ideen var å kunne forflytte seg til andre fargekoder dersom

dette ble naturlig i forhold til vanskegrad. I den antatt vanskeligste "fargekoden" ble denne eleven faglig sett "riktig plassert". Det var imidlertid i en annen gruppe, blant de elevene med rundt middels resultater, det var mest ok for denne eleven å være. Ikke på grunn av undervisningen, men på grunn av tilhørigheten til de andre elevene. Organiseringen etter fargekoder for ulik vanskegrad, ble litt annerledes oppfattet enn skolens egentlige intensjoner sannsynlig var. Elevens ønsker og egne mål for opplæringen ble ikke drøftet tilstrekkelig, noe som kanskje ville hjulpet eleven til å sette seg realistiske mål for sine evner og forutsetninger, og være mindre fokusert på andre sider ved timene. Ved å overse dette, ble timene langt mindre utbytterike enn det organiseringen var ment å være et middel for. Organiseringen påvirket elevens holdninger. Den opplevdes på mange måter stigmatiserende, - og helt forutbestemt etter faglige resultater. Fokus på faget ble forstyrret av ytre organisering. Studenten reflekterte siden, i kjølvannet av dette, over hvordan de med langt svakere resultater opplevde den samme organiseringsformen.

Hvordan kunne timene vært organisert annerledes for å oppnå de ønskede læringsresultatene? Det er kanskje nettopp her vi som pedagoger føler at vi utfordres nærmest henimot noe som kan føles som *ei tyngende bår*, - å makte å få til tilpasninger innenfor klasserammene som allerede er der, - og som elevene til vanlig har krav på å tilhøre. Styrken ligger nettopp i det sosiale fellesskapet, - og mangfoldet i gruppa. *"En velfungerende og bredt sammensatt elevgruppe kan bidra til å trekke alle elevene opp på et høyere faglig nivå, og flere studier peker på at læring i et fellesskap gir positive effekter for elevenes læring."* (St.meld.nr.31(2007-2008):26).

Dersom man får lagt grunnlag for et fellesskap preget av åpenhet og respekt for hverandres ulikheter, kan det oppnås store gevinster i verdien av å bidra til hverandres læring (Utdanningsdirektoratet, 2007c). I St.meld.nr.31 finner vi henvisninger til undersøkelser som er gjort de siste årene som viser at norske lærere i stor grad klarer å skape et sosialt fellesskap og et positivt, aktivt læringsmiljø i klasserommet. Undersøkelsene fra norske forskere, bekreftes også i internasjonale undersøkelser. Dermed skulle det være mulig å få et godt samsvar mellom dette og forekomsten av

god, tilpasset opplæring i de samme klasserommene. Dette betyr ikke at elevene til enhver tid og i et hvert fag skal holde til i klasserommet, kanskje tvert i mot. Skolens ulike læringsarenaer og tilgang på ulike læremidler er viktige stikkord.

2.5 Læringsarena og læremidler

For å komme frem til ønsket resultat og mål, er elevene, - og lærerne, avhengig av at skolen disponerer en bredde i ulike muligheter når det gjelder både læringsarenaer og læremidler, - ikke minst gjelder det tilgangen til datautstyr. Skoleeier har hovedansvaret for tilstrekkelig læremiddelbase på hver av kommunens skoler. Den enkelte lærer er avhengig av at læremidlene er i samsvar med de intensjonene gjeldende læreplanverk setter, noe som nok ikke er tilfelle i alle sammenhenger. For å realisere tilpasset opplæring, er det imidlertid helt urimelig å stille lærerne til ansvar for utarbeidelse av de til enhver tid dekkende oppgaver for de ulike kompetansemålene og ferdighetsmålene i tilpasset form til den enkelte.

(Utdanningsdirektoratet, 2007c:50)

Hvilken læringsarena er den beste for eleven i forhold til arbeidsoppgave og mål for arbeidet? Hvilke læringsarenaer har skolen tilgang til? Hvilke ulike læremidler finnes tilgjengelig? Hvordan kan eleven få gjort seg nytte av disse? Bør eleven jobbe alene en stund i egnet rom, - eller er utbytte størst når en gruppe på tre - fire jobber sammen innenfor klasserommets rammer? Er det behov for bruk av datamaskin? For å gi svar på dette, må vurderingene ses i forhold til kategori 1,2 og 3.

Bruk av ulike læringsarenaer omfatter ikke nødvendigvis noe mer enn å ta i bruk klasserommets ulike muligheter, - ta i bruk flere rom for bedre plass og ro til arbeidet, - eller utstyr utover bord og stoler. Fortløpende vurderinger av dette, skjer nok ofte uten forutgående nøye planlegging. Det er en del av hverdagen i skolen. I visse tilfeller kan det kanskje være nødvendig å ha tilgang til arenaer også utenfor skolens

område, - i en bedrift eller i annet organisert arbeid. Ut fra planen for arbeidet som skal gjøres (kategori 2), må lærere hjelpe elevene med å vurdere hvilke læremidler og læringsarenaer som kan gi den best mulige fremdriften i arbeidet. Kunnskapen vi har om elevens evner og forutsetninger (kategori 1), skal gi oss nødvendig hjelp til å samarbeide med eleven om de optimale rammene og midlene.

Det er viktig at *alle* elever får prøve ulike læringsarenaer og ulike læremidler. Det vil si at differensiering er nødvendig. Det er gjennom differensiering som har til hensikt å la elevene få prøve ut skolens disponible arenaer og læremidler, at elevene kan utvikle sin egen læringsstrategi på en aktiv og reflektert måte. Innenfor hver av de arenaene skolen kan tilby, er det igjen muligheter for å tilpasse i forhold til den enkeltes forutsetninger og evner. Da er vi ved et vesentlig *krysningspunkt* for differensiert og tilpasset opplæring. Differensiering blir et middel, og kan gi oss et langt større potensial for å tilpasse etter evner og forutsetninger.

Kategoriene for differensiering er ikke ment som ”å løse” elevene innom de ulike kategoriene, for så å tenke at da har et systematisk arbeid med differensiering og tilpasninger funnet sted. Ei heller er det tilstrekkelig dersom en elev kun får sin tilpassede opplæring knyttet til en av kategoriene, for eksempel gjennom bruk av forenklede læreverk. På samme måte vil det heller ikke være tilstrekkelig dersom kategorien *i seg selv* tilsier at eleven får sin opplæring tilpasset. Dette kunne for eksempel bli tilfelle dersom en elev utplasseres i bedrift eller annen organisert virksomhet utenfor skolen. I første omgang må det ligge til grunn en vurdering av at eleven vil få positive opplevelser av mestring via denne formen for differensiering. Dernest må innholdet som kan tilbys vurderes og ses i forhold til de kompetansemålene og ferdighetsmålene som alle har rett til å være deltagere i forhold til, - og være tilpasset elevens evner og forutsetninger. Arenaen må bidra til utvikling og læring. De resterende timene på skolen må fortsatt tilpasses via en samlet vurdering av elevens muligheter og behov. Med andre ord, - det er ikke tilstrekkelig å bytte arena for å sikre en god tilpasset opplæring. Et valg av læringsarena i denne formen, ville faktisk kunne bidra til å hindre fremfor å fremme god tilpasset

opplæring. Faren for at det kan foreligge en ren instrumentell forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, er tilstede. Andre arenaer vil kunne bli stående uprøvd, selv om de kunne være svært gunstige for elevens læringsutvikling.

Tilgang til datautstyr, er et viktig moment for å oppfylle læreplanverkets kompetansemål i de enkelte fag og for de ulike grunnleggende ferdighetene. Datautstyr kan på samme tid være et hjelpemiddel og et læremiddel. Enkelte elever vil ha behov for datautstyr som et absolutt hjelpemiddel i sitt arbeid, - og vi er da innenfor nødvendige hjelpemidler vurdert av sakkyndig instans som en viktig del av opplæringen med rett til særskilt tilrettelegging. Tilgjengelighet til datautstyr som læremiddel gjelder imidlertid for alle elevene. I fagplanen for norsk i L06, finner vi allerede etter 2. årstrinn at den digitale kompetansen skal være med som en del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter ved målet om å kunne – *bruke datamaskinen til tekstskaping* (Utdanningsdirektoratet, 2006:41). Videre har fagplanen som mål etter 7. årstrinn, at elevene skal kunne – *bruke digitale verktøy skriveverktøy i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster*, samt – *bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte*. (ibid.:46). Etter 10. årstrinn skal elevene kunne beherske det digitale verktøyet, - både til eget arbeid og som reflekterte samfunnsdeltagere (ibid.:48). Vurderingene som ligger til grunn for bruk av digitalt verktøy i enkelte perioder eller til gitte arbeidsoppgaver, har sitt utspring i vurderingene som er gjort gjennom de foregående kategoriene, og inneholder viktige sider i arbeidet med å nå mål om grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Dessuten er stikkordet *variasjon* et viktig moment. Ikke minst gjelder dette for valg av arbeidsmåter og metoder.

2.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Læringsplakaten kombinerer tilpasset opplæring og arbeidsmåter. ”*Skolen og lærebedriften skal: ... fremme tilpasset opplæring og varierte*

arbeidsmåter.”(Utdanningsdirektoratet, 2006:31). Variasjon i arbeidsmåter og metoder blir midlet som skal sikre muligheter for at opplæringen tilpasses.

”Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater og undervisning som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres, ikke hva slags arbeidsformer som benyttes. Forskning viser imidlertid at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater.” (St.meld.nr.31(2007-2008):30).

I forskningsrapport nr.62 – *Forskning om tilpasset opplæring*, viser Bachmann og Haug til at det er foretatt mange undersøkelser som viser at det fortsatt er klar dominans av såkalt kateterundervisning i skolen, særlig innenfor ungdomsskolen (Bachmann/Haug, 2006:45). Det er imidlertid ikke ensbetydende med at det ikke forgår tilpasset opplæring. Variasjon og en planlagt, systematisk virksomhet med læring som mål er stikkord. Det vises til forskning som stiller spørsmål ved om ikke et større fokus på en aktiv og målrettet lærerrolle fremfor varierte, elevaktive arbeidsformer kunne bidra til økt kvalitet i undervisningen (ibid.). En dominant bruk av kateterundervisning kan altså ses i sammenheng med lærerens profesjonelle kompetanse og rolle. Manglende erkjennelser og kompetanse innenfor lærerens ulike kompetansenivå, kan gi et økt behov for tradisjonell kateterundervisning for på den måten å ha mer kontroll på undervisningssituasjonen enn hva varierte arbeidsmåter og variasjon av læringsarenaer kan gi (Dale, 2008:299).

”Valget av undervisningsmetode vil bygge på en avveining av sterke og svake sider i relasjon til elevene og målene de arbeider med.”(St.meld.nr.16(2006-2007):76). Et komplekst bilde, - og en kontekstavhengig planlegging og gjennomføring.

Lærerrollen er viktig i seg selv, men også de vurderingene som samarbeidet elev - lærer har foretatt i forhold til arbeidsmåte og metode. Elevene må gjennom systematisk jobbing med sine egne refleksjoner og vurderinger sammen med læreren, bli i stand til å identifisere og aktivt å vurdere ulike arbeidsmåter som kan være gunstig for det arbeidet som skal gjøres. Lærerens valg av metode for sitt arbeid, ligger i undervisningsplanleggingen, med de utfordringer som all planlegging

innebærer av hensyn til variasjon både i forhold til elevgruppa og arbeidsmåte, sett i sammenheng med det innholdet og de ferdighetene som det skal arbeides med. Her er elevaktivitet et viktig moment. Så viktig at det er helt nødvendig. Passive mottagere av lærestoff er motstykket. Elever som aktivt får delta i sin egen læreprosess med de valg det måtte innebære, har større mulighet til å lykkes med å nå sine mål. Aktivitet betyr da å jobbe med lærestoffet, - bli kjent med sin egen læringsstrategi og utvikle ferdigheter i forhold til dette. Elevaktive arbeidsformer er ikke nødvendigvis prosjektarbeid, gruppearbeid, drama eller lignende. Det handler om hva elevene gjør med det lærestoffet og de oppgavene de skal jobbe med. Helt tilbake til Normalplanen av 1939 kjenner vi denne tanken rundt elevaktivitet, og som tidligere nevnt, hadde den sitt utspring i reformpedagogikken. Allikevel har det gjennom tiden etter Normalplanens periode vært knyttet mange ulike synspunkter på hva det innebærer at en arbeidsform og metode hevdes elevaktiv, og hva som hevdes ikke er det. Som nevnt i kapittel 1, ble diskusjonene omkring dette ganske sterkt kritiske gjennom 60 og 70 tallet. Det såkalte arbeidsskoleprinsippet ble tillagt konsekvenser og nært knyttet til en skole med mindre vekt på innhold fremfor metode. Tilpasset opplæring har i kjølvannet av dette ofte vært knyttet til de såkalte elevaktive arbeidsformene og metodene, og nærmest vært utelukket som mulig å få til i de mer tradisjonelle formene for formidling av lærestoff i klasserommet (kap.1 avsnitt 1.3.2).

Behovet for mer forskning omkring fellesskapsundervisningens karakter og muligheter, bekreftes videre i forskningsrapport nr.62, ved henvisning til forskningsstudier gjennomført av Gunn Imsen. Imsen hevder at *"et ensidig fokus på tilpasset opplæring forstått som individualisering og elevaktive arbeidsformer"*, (Bachmann/Haug, 2006:48), har bidratt til å legge fellesskapet og fellesskapsundervisningens styrke til side. *"Vi etterlyser med andre ord forskning som utforsker hvordan undervisningen, som en felles inkluderende kommunikasjonsarena, kan ivareta mangfoldet og tilpasses de enkelte elevers behov, uten at individualisering nødvendigvis blir dominerende."* (ibid.:49). Dersom "kateterundervisningen" kunne oppnå ny anerkjennelse fremfor avvisning som manglende potensial i forhold til nåtidig og fremtidige intensjoner og mål for opplæringen, ville det kanskje være

mulig å få reelle drøftinger og refleksjoner rundt denne arbeidsformen, med alt hva det innebærer av kunnskaper omkring undervisningssituasjonens verden og kompleksitet. Fellesskapsundervisning, eller kateterundervisning har lenge vært ensbetydende med noe som i seg selv angir metode, og dennes mulighet og rekkevidde, - med andre ord ganske begrenset og på forhånd gitt, - metoder som forbindes med tilbakelagte tanker om formidlingspedagogikk fremfor nyere, progressive tanker. En verdifull utfordring kan kanskje ligge i fornyelse og videreutvikling av formidlingens styrker og muligheter, i samsvar med positive sider ved fellesskapsrammen rundt denne arbeidsformen. Tilpasset opplæring må allikevel klart og selvfølgelig ligge til grunn. *”Det er da sentralt at kateterundervisning ikke anses som uforenelig med tilpasset opplæring, men at også en slik undervisningsform kan være tilpasset, alt avhengig av innhold, elever, situasjon og kontekst, og hvorvidt den kombineres med andre arbeidsformer.”*(ibid.:49).

Gjennom bruk av kateterundervisning, vil vi måtte snakke om faglig entusiasme og gode formidlingsevner, kombinert med varhet for og oppmerksomhet mot de som skal engasjeres og ta i mot budskapet. Hvilke muligheter ligger der for å engasjere til videre bearbeidelse og arbeid med det fagstoffet som er på timeplanen? Aktive elever betyr som nevnt å bli aktivisert i innholdet og sin egen nysgjerrighet. Det er vanskelig ikke å trekke inn en person som astrofysiker Knut Jørgen Røed Ødegaard som nærmest et noe ”ekstremt” eksempel. Hva er det som får en ”hel befolkning” til å notere seg både dato for Venus - passasje og solformørkelser, og som får oss til faktisk å legge inn de aktuelle tidspunktene slik at vi kan være deltagere i noe som knapt har referanse til noe innenfor våre egentlige interessefelter eller tidligere kunnskaper? Hva får oss til å bli engasjert til handling og videre nysgjerrighet? Jeg tror svaret er et stort og genuint faglig engasjement og en entusiasme som vekker interesse og nysgjerrighet selv med minimalt utgangspunkt for kunnskapen som blir formidlet. Formidlingen og innholdet står sentralt, - og åpner for videre fordypning og ulike former for bearbeidelse og arbeid med stoffet, - noe som i pedagogisk sammenheng vil si å skape passe utfordringer gjennom undervisningssituasjonen for alle elevene.

Dersom eleven selv har fått delta aktivt i arbeidet med å bli kjent med og finne frem til egen arbeidsstrategi og form, vil det ligge til rette for at også evalueringen blir noe de selv kan ta del i og forstå, ut fra de målene de selv har satt seg. Ikke minst gjelder det for kvaliteten på og engasjementet i det videre arbeidet eleven skal være med å planlegge for sin del.

2.7 Vurdering

Fra Normalplanen av 1939 har jeg hentet følgende under fagplanen for *Skrivning*: - *Mål. 1. Tydelig, enkel, rask og vakker skrift som faller naturlig for elevene. 2. Noen av de letteste former for prydskrift. 3. Opplæringa skal øve elevens øye og hand, fremme sansen for orden og tiltalende form og styrke gode arbeidsvaner.*

Minstekravet er imidlertid: *Tydelig, enkel, ordentlig og noenlunde rask skrift som faller naturlig for eleven.* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948:169). Det er vanskelig ikke å la seg fasinere av denne formen for tilpasningstanker som ligger allerede innenfor målsettingen i faget, - i et dokument som for mange kun har en antikvarisk verdi. Målsettingen gir klare kriterier for bruk i evalueringen, - i en gradert og tydelig form. Kan dette tas frem og verdsettes i dagens drøftinger?

Per i dag vurderes ungdomsskoleelever ved formell vurdering etter en skala med tallkarakterer fra 1 til 6, hvor de ulike karakterene uttrykker følgende: Karakteren 1: - *eleven har svært låg kompetanse i faget.* Karakteren 2: - *eleven har låg kompetanse i faget.* Karakteren 3: - *eleven har nokså god kompetanse i faget.* Karakteren 4: - *eleven har god kompetanse i faget.* Karakteren 5: - *eleven har mykje god kompetanse i faget.* Karakteren 6: - *eleven har framifrå kompetanse i faget.* (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 2007:56). Vi kan skille mellom vurderinger som foretas underveis i et arbeid, og det som er det endelige produktet eller slutt- evalueringen. Disse kan betegnes som formative og summative vurderinger. (Utdanningsdirektoratet, 2007c:51). De formative vurderingene går kontinuerlig

underveis i en arbeidsperiode via samtaler og veiledning, de summative vil i grunnskolen ha flere former etter hvilket trinn vi er på. En muntlig form, en skriftlig vurdering, karakterer.

Det er på det rene at det i den senere tid har vært økt fokus på den tradisjonen som foreligger i Norge når det gjelder vurderingspraksis. Karakterene og beskrivelsene av disses betydning, har i norsk sammenheng vært formulert slik at elever under et middels nivå har fått sin kompetanse beskrevet med negativt innhold, - som lav eller svært lav kompetanse, - som noe de ikke mestrer. Det er viktig å få understreket i systemet for vurdering at også det vi kaller lav kompetanse faktisk *er* kompetanse. Kriteriene må vise hvilken type kompetanse som ligger innenfor, - og i nærmeste rekkevidde. Å oppnå kompetanse er noe alle har rett til og mulighet til å oppleve, beskrevet som noe positivt oppnådd på veien mot mestring på et høyere nivå. Ved å utvikle et mer positivt rettet system med tydelige kjennetegn, - eller kriterier, kan man på hele karakterskalaen kunne gi elever positive beskrivelser av *det nivået de har nådd* så langt i sitt arbeid og hva de må jobbe videre med for å nå et høyere nivå. Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å prøve ut tiltak for en bedre vurderingspraksis i en periode over to år, fra 2007 til 2009. I et større samarbeid mellom skoler og fagmiljøer innen pedagogikk, skal det utvikles kompetanse innenfor vurdering. I den forbindelse har Utdanningsdirektoratet gitt ut et veiledningshefte til deltagerne i prosjektet; *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Heftet beskriver både prosjektets målsetting og begrunnelse, samt modeller for utprøving, - i alt fire ulike modeller. Prosjektet har blant annet som mål å arbeide med kjennetegn for måloppnåelse, - og det skal utvikles kjennetegn på måloppnåelse i flere nivåer. Erkjennelsen er blant annet at kjennetegn på måloppnåelse bør beskrive hva elevene kan, - så langt, - ikke hva de *ikke* kan. Lærere må bli i stand til å ”.. *kjenne igjen og beskrive elevenes kompetanse.*” (Utdanningsdirektoratet, 2007b:5). Bare ved hjelp av dette, blir læreren i stand til å veilede eleven i sitt videre arbeid for å nå et nytt mål på et høyere nivå.

Gjennom PISA ble vi introdusert for bruk av ulike kompetansenivåer med konkrete beskrivelser av hva som er forventet å kunne innenfor ulike kategorier eller skalaer. (Kjærnsli m.fl.,2007). Innenfor lesing ble skalaene delt inn i tre, for ulike lese måter: - finne informasjon, - tolke, - reflektere. Innenfor hver av disse, benyttet PISA-undersøkelsen fem ulike nivåer med tydelige kjennetegn for kompetanse. (Kjærnsli m.fl.,2007:135). I artikkelen ”*Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser*”, 2007, peker Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness på at PISA-undersøkelsens system for vurdering , vil kunne benyttes og utvikles innenfor ulike ferdighetsmål i grunnopplæringen, - og bidra inn til utvikling av et mestringsfokus i vårt vurderingssystem, fremfor mangel på mestring, slik det kan fortone seg i dag. Kompetanse på nivå 1 betyr at eleven *har* kompetanse, - med muligheter som ligger i å videreutvikle denne til et høyere nivå (Utdanningsdirektoratet, 2007c). ”*Hvis en skal realisere ideen om høy måloppnåelse langs hele karakterskalaen, bør det utvikles kriterier som beskriver hvilken kompetanse eleven innehar på ulike nivåer.*” (ibid.:53). Sentralt i artikkelen står den faglige opplæringen og faglig kompetanse, som igjen viser til tilpasset opplæring som et middel for faglig fremgang. Ved at alle opplever å kunne *nå mål* langs hele karakterskalaen, - og at dette er positivt rettet, får tilpasset opplæring en selvfølgelig plass innenfor alle skolefaglige læreprosesser, - ikke som noe alternativt eller tilrettelagt for elever med særlige behov (ibid.).

Ved å systematisk arbeide etter kategoriene for differensiering, vil kategori 7 kunne representere både en avslutning og en ny begynnelse. Avslutningen av arbeidet som er gjort evalueres i forhold til den målsettingen og de planene som eleven og læreren tidligere i prosessen la til grunn. Hva eleven har oppnådd er viktig, men kanskje enda viktigere er hvilke *endrede forutsetninger* som nå ligger til grunn for videre arbeid. Gjennom perioden har eleven endret evner og forutsetninger dersom læring har funnet sted. Læring betyr som kjent forandring. Kategori 1 er ikke en statisk og endelig faktor, men under stadig endring gjennom utvikling. Den nye kompetansen må positivt beskrives, - og legge grunnlaget for hvilke mål eleven setter seg videre. Oppnådd kompetanse innen grunnleggende ferdigheter, vil for eksempel være med å endre forutsetningene innen alle fagområder, som en integrert faktor. Dersom eleven

for første gang har klart å søke relevant informasjon på internett i løpet av en arbeidsperiode med drama og Henrik Ibsen som tema for norsktimene, har eleven oppnådd kompetanse som vil ha betydning for neste arbeidsperiode, uavhengig av tema. Ny kompetanse, gir nye muligheter. Det kommende samarbeidet mellom lærer og elev må bære preg av å strekke seg enda litt videre.

2.8 Relasjoner mellom de ulike kategoriene

I boka *”Felleskolen – skolefaglig læring for alle”*, understreker Dale viktigheten av relasjonstanken mellom de ulike differensieringskategoriene. *”I relasjonstenkning legges det vekt på at når en forandrer på den ene faktoren, forandres også de andre.”* (Dale, 2008:282). Elevene skal oppleve at det skjer en forandring, - ..”*en fornyelse av elevens evner og forutsetninger.*” (ibid.). Det er ikke relasjonene i seg selv som er hovedsaken, men gjennom et tilpasset opplæringsløp fornyes kunnskap, - evner og forutsetninger endres. Dette synliggjøres gjennom en relasjon mellom kategori 7 – vurdering, og kategori 1- evner og forutsetninger. *”Denne fornyelsen er irreversibel. Formålet er å forandre på elevens kompetanse.”*(ibid.).

Differensieringskategoriene er som nevnt ikke ment å skulle benyttes som et ”bit for bit” system, hvor det er om å gjøre å være innom de ulike kategoriene for så å kunne si at opplæringen dermed er differensiert og tilpasset. Ei heller er kategoriene og relasjonen mellom dem ment å være statisk kronologiske i anvendelsen og vurderingene som foretas. Det oppstår ulike relasjoner gjennom de ulike vurderingene som foretas. Kategoriene er representanter i *et opplæringsløp*, - og dermed er det viktig at kategoriene ses både i en helhetlig sammenheng og samtidig som enkeltdeler som vil stå i en relasjon til ulike kategorier i systemet avhengig av elevens alder, utviklingsnivå, evner og forutsetninger. En elev i tredje årstrinn har kanskje ikke en *arbeidsplan*, - ei heller en plan han kan være *deltagende i* å utarbeide fordi han ennå ikke har *naturlig kompetanse* til det. Relasjonene kan for eksempel være at læreren

velger arbeidsform som passer til *elevens forutsetninger (1)*, og har dermed relasjon til *kategori 6*, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, fremfor *kategori 2*, arbeidsplaner og læreplanmål, som en ungdomsskoleelev naturlig ville ha. I en annen sammenheng ville det være naturlig å tenke relasjon mellom *kategori 3*, arbeidsoppgaver og tempo, - og *kategori 6*, arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Hvilke arbeidsformer vurderes som mest hensiktsmessig i forhold til de arbeidsoppgavene som er tenkt utført? Dette kan videre ses som en relasjon til *kategori 1*, - evner og forutsetninger, og/eller *kategori 5*, - læringsarenaer og læremidler. En vurdering av *kategori 5*, - læringsarenaer og læremidler, kan få direkte innvirkning på *kategori 3*, - arbeidsoppgaver og tempo, som igjen vil kunne knyttes til *kategori 7*, - vurdering. *Kategori 1*, - evner og forutsetninger, står i *en sterk relasjon* til *kategori 7*, - vurdering. Denne relasjonen ”..er det som gir differensieringskategoriene karakter av å beskrive et opplæringsløp.” (ibid.). Læring betyr *forandring*, - og denne forandringen ligger innenfor *kategori 1*. Forutsetningene er forandret dersom det har foregått læring, - og vurderingene av de ulike kategoriene må endres i takt med denne forandringen i det videre arbeidet med eleven.

”Tenkningen bak differensieringskategoriene bygger på en ide om at elevenes evner og forutsetninger nettopp er foranderlige. Hensikten er at læreplanmålene skal bidra til en utvikling av eleven som videre må knyttes til et overordnet mål om dannelse.” (Dale,2008:282/283).

2.9 Som et felles, samlende språk for kvalitet

”I dag eksisterer det ingen felles begrepsforståelse av tilpasset og differensiert opplæring.[...]” (Dale/Wærness, 2006:258). Dersom vi ikke har et felles språk i forhold til prinsippene for opplæringen i skolen, vil kvaliteten nødvendigvis måtte svekkes. Det er neppe tilstrekkelig å definere begrepet *tilpasset opplæring* i samsvar med Opplæringsloven for å få den fulle forståelsen. Det er definisjonens

konsekvenser som er utfordringen. Denne utfordringen må inneha et språk som vil sikre at elever og foresatte opplever at skolen er samlende og innehar kvalitetsmessige gode arbeidsrutiner, uavhengig av hvilken klasse eller skole de tilhører, eller hvilken kommune de bor i.

”Når et felles kategorisystem anvendes i differensieringen av opplæringen, øker mulighetene for samarbeid, samtidig som en vil kunne bruke kategorisystemet ut fra forskjellige faglige perspektiver.” (ibid.). Et felles system gir et felles språk som fremmer felles forståelse. Kategoriene for en differensiert og tilpasset opplæring åpner for dette. Kvalitet er tuftet på trygghet, - motstykket er et tvetydig språk og en mangesidig forståelse.

Innenfor min tolkning av mulighetene som ligger i bruk av kategoriene som Dale og Wærness har utviklet og systematisert, er det seks områder som peker seg ut som anvendelsesområder: 1:- i det jevnlike samarbeidet mellom elev og lærer, 2:- i samarbeidet med de enkelte foresatte, 3:- som et utgangspunkt for personalets refleksjoner og drøftinger, 4:- som et verktøy i den enkelte lærers planlegging, 5:- som en del av en plattform i ledelsens drøftinger med personalet, 6:- som et verktøy for skoleeiers arbeid i forhold til dokumentasjon og identifisering av kvalitet i skolens virksomhet. Samlet og organisert som et system, kan kategoriene nærmest være en mal for de ulike samtalene og drøftingsområdene. De er i utgangspunktet språklig samlende og forståelig, - også for samarbeidet med de foresatte. I tillegg ville hele systemet, fra departement til den enkelte lærer, ha et felles språk i sin kommunikasjon omkring hva det vil si å ha et prinsipp om å tilpasse opplæringen.

Å skulle bevege seg mot økt faglig trygghet i hverdagen for den enkelte lærer i forhold til å tilpasse undervisningen for den enkelte elev, krever systemer som er anvendbare og føles gode. Det finnes ingen oppskrifter for tilpasset opplæring. Ei heller for hvordan hver elev skal få hele sitt potensial brukt i opplæringen, - men det finnes kunnskap omkring feltet som kan danne det nødvendige utgangspunktet for de valgene som blir gjort. *“Hver enkelt lærer, alene eller i samarbeid med andre, kan*

kontinuerlig bidra til at skolen i stadig større grad blir for alle, og at alle elever i stadig større grad får en tilpasset opplæring.” (Bjørnsrud/Nilsen, 2008:153).

Rasjonalitet i organisasjonen viser seg i organisasjonens evne og vilje til å utvikle systemer og kultur som fremmer kvalitet og til kritisk å reflektere og begrunne de valgene de gjør (Dale, 1997). Verdifull og nødvendig refleksjon krever avsatt tid, - og vilje til å se på denne tiden som et potensial for både felles og individuell læring i organisasjonen. En lærende organisasjon kjennetegnes ved at medlemmene gis denne muligheten. Det neste kapitlet vil se på rasjonalitet i organisasjonen i sammenheng med å finne veier til å sikre kvalitet og faglig trygghet for de som utøver praksis i skolen hver dag. Rutiner for god læring hos læreren er viktig. Prinsippet om å tilpasse opplæringen er helt sentralt.

3. RASJONALITET- FOR KVALITET OG FAGLIG TRYGGHET

Hvordan blir man egentlig faglig trygg? Hva er sammenhengen mellom trygghet og kvalitet? Prinsippet om å tilpasse opplæringen er av en slik karakter at det er nødvendig at de som jobber i skolen vet hva det innebærer. Opplæringen skal springe ut fra prinsippets budskap. Hverdagen i skolen skal kunne preges av at de som utøver læreryrket føler en trygghet i bunnen om hva prinsippet innebærer, - og at dette er mulig å identifisere og gjenkjenne gjennom kvalitet i opplæringen.

Hvordan kan både kommunen som skoleeier og den enkelte skole bidra til at hver lærer, og dermed skolen, har faglig trygghet, - og ut fra den velger strategier for undervisningen som er rasjonelle i forhold til målsettingen?

3.1 Rasjonalitet

Rasjonalitet kan sies å være et orienteringsprinsipp for handling. Det handler blant annet om hvilke veier man går for at handlingene skal være formålstjenelige og fornuftige i forhold til målet. Ulike former for rasjonalitet kan knyttes til valg av vei som synes fornuftig i forhold til et mål, til valg av vei bestemt ut fra verdier og ikke nødvendigvis målet, til valg av vei på grunn av følelsesmessige forhold, og til valg styrt av tradisjoner og vaner (Bø/Helle, 2002). Rasjonalitet i en organisasjon viser seg blant annet ved realisering av mål, kritiske analyser av handling og valg i forhold til intensjoner og styringsdokumenter, vilje og mulighet til å korrigere valg som ikke viser seg formålstjenelig, evne og vilje til forbedringer og utvikling, begrunnelser og refleksjon over de valgene som tas. Rasjonelle handlinger bør være adekvate og være

uttrykk for handlinger som er godt begrunnet (Dale, 1997). Til det kreves kompetanse på ulike nivåer.

3.1.1 Kompetansenivåer og rasjonalitet

Profesjonell kompetanse kan identifiseres som ”[..]en kombinasjon av *handlingsdyktighet og innsikt innenfor en avgrenset kontekst som kompetansen gjelder for.*” (Kvernbekk, 2001:71). Læreres profesjonelle kompetanse kan kjennetegnes ved aktivitet innenfor tre ulike praksiskontekster. Som en skisse, kan disse kontekstene betegnes som 1:- selve undervisningen (K1), 2:- planlegging og vurdering (K2), 3:- refleksjon og analyse (K3) (Dale/Wærness, 2003).

Innenfor den første praksiskonteksten (K1), finner vi handlingene som preger selve opplæringssituasjonen for elevene. I dette ligger en god kommunikasjon mellom lærer og elev, en mulighet for å ta avgjørelser som vil virke inn på elevens opplæringssituasjon der og da, organisere arbeidet i forhold til ulike arenaer, være åpen for umiddelbare situasjoner som krever overveielser av betydning for arbeidet som skal gjøres. Innenfor den andre praksiskonteksten (K2), finner vi mindre preg av konkret handling. Kompetanse på dette nivået, innebærer kompetanse i forhold til planleggingen og de vurderingene som ligger både forut for, - og etter et undervisningsopplegg. Dersom kvalitet skal prege den tilpassede opplæringen, må læreren kunne si noe om hvilket læringsutbytte elevene fikk av den undervisningen som ble planlagt og gjennomført. Den enkelte lærer, i et samarbeid med andre kollegaer, har et ansvar for å kunne identifisere og eventuelt justere undervisningsopplegg i forhold til målsetting og prinsipper for opplæringen. Innenfor den tredje konteksten (K3), må lærere kunne bidra, delta og kommunisere i forhold til teori og praksis på en reflekterende og analytisk måte. En organisasjon som preges av rasjonalitet, har rutiner og kultur for refleksjon og analyser av virksomheten, - og går kritisk inn i drøftinger i forhold til målet for virksomheten. Kommunikasjon og refleksjon omkring elevens læring er vesentlig, satt i sammenheng med drøftinger

rundt didaktisk teori og de ulike styringsdokumentene som foreligger. Den enkelte lærers kompetanse viser seg i hvorvidt dette er noe man er i stand til å delta i på en kvalitativ, god måte (Dale, 1997) (Dale/Wærness, 2003). ” *Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket.* ” (St.meld.nr.31 (2007-2008):10). Stortingsmeldingen varsler at lærernes betydning for kunnskapsnivået i skolen skal verdsettes og tydeliggjøres gjennom å gi økte og varige muligheter for kompetanseutvikling (ibid.). Fra artikkelen ” *Pedagogisk filosofi* ” av Lars Løvlie har jeg hentet et sitat som synes å kunne understreke viktigheten av å kunne delta i drøftinger og refleksjoner omkring teoretiske spørsmål, selv om det føles som om man har fått ”et godt tak” på undervisningssituasjonene. Kanskje er det nettopp da man burde våge være åpen for kritisk refleksjon? En kritisk analyse kan bringe frem spørsmål om det faktisk er slik at situasjonen bygger på kunnskap om viktige læringsteoretiske spørsmål og premisser, eller om andre sider ved praksis spiller inn. Begrepssetting og identifisering av det som skjer, er sentralt. ” *Erkjennelsen av at den pedagogiske autoriteten ikke ligger over, men i den pedagogiske situasjonen..[...] betyr ikke at hverdagslivets situasjoner gir det eneste tilskuddet til pedagogisk fornuft.[...] I pedagogikken er det fortsatt slik at vett krever viten.* ” (Løvli,1992:18). Manglende deltagelse i analytiske drøftinger og refleksjoner rundt pedagogisk teori, - og i forhold til problemstillinger knyttet til styringsdokumentene og begrunnelsene for disse, vil kunne få følger for de undervisningsstrategiene man velger, og ikke minst for den hverdagen man opplever som lærer.

3.1.2 Irrasjonelle strategier

En beskrivelse av irrasjonelle undervisningsstrategier som ettergivende og patologisk preget, har jeg hentet fra ” *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* ” (Dale,1999), og ” *Differensiering og tilpasning i grunnopplæring* ” (Dale og Wærness, 2003). Begrepene behandles og knyttes blant annet til samfunnsmessig bestemmende

innvirkninger på opplevelsen av kvalitet i undervisningen, - spesielt rettet mot målstyring som overordnet fenomen. Hvordan kan dette virke inn på den tilpassede opplæringen?

Det er lett å tenke seg at lærernes hverdag noen ganger føles så arbeidskrevende og så innholdsmessig kravstor, at man velger å trekke seg litt tilbake for kravene og vurderingene som burde vært der. Gode intensjoner og faktisk virkelighet føles som et stort gap. Undervisningen skal måles og evalueres, og det kreves effektivitet og resultater. Aktive elever blir vanskelige utfordringer i stedet for kilde til engasjement. Tiden strekker ikke til. Faglig entusiasme og dyktighet settes på prøve. I tillegg til å skulle planlegge og å gjennomføre undervisning for en større gruppe elever, skal man ta inn over seg at hver enkelt av disse elevene har krav på at denne undervisningen er planlagt i et fruktbart samarbeid ut fra hensyn til den enkeltes forutsetninger og evner. Manglende trygghet i kunnskap om hva dette egentlig innebærer av muligheter, kan føre hverdagen over i noe ganske energitappende og slitsomt.

Hvordan velger man å legge opp undervisningen dersom prinsippene for denne føles som *"ei tung bær?"* Det er lett å velge en ettergivende strategi. En ettergivende strategi i forhold til undervisningen kan inneholde flere komponenter, - som et manglende forhold mellom mål og aktivitet, - som forenkling av innhold i et resultatorientert interesseperspektiv, - som en strategi for å makte å gjennomføre oppsatte planer. Et viktig stikkord er dessuten forventninger. Lærerens forventning til elevens innsats og interesse av å strekke seg mot mål litt lenger der fremme, kan legges på et for lavt nivå. Slik unngås eventuelle konflikter mellom det eleven føler må til av arbeid og lærerens forventninger til hva som skal til. I dette reduseres også mulighetene for at elevene har innvendinger på valg av innhold og metoder, dersom de kjenner at dette er noe de kan klare og ikke presses for mye i, - i verste fall tolket som noe de ikke behøver å delta så veldig aktivt i. Ettergivenheten gir dermed mindre trykk på læringen, men økt mulighet for balanse i kommunikasjon og samarbeid med elevene. Periodevis kan man tenke seg at strategien nettopp er nærliggende i forhold til elever som har en sterk og tydelig verbal uttrykksform. Det er utfordrende å lede en

undervisning som stadig poengteres med klare meningsytringer og kanskje misnøye, - og det er menneskelig å ville unngå det.

På den annen side blir det kanskje nærmest nødvendig å legge opp etter en strategi som gjør det mulig å gjennomføre en effektiv og arbeidsorientert undervisning uavhengig av om elevene vekkes eller ikke, og uavhengig av alle kravene i opplæringens prinsipper. Alternativet kunne i verste fall bli at det frister å kaste inn håndkleet som lærer. Konsentrasjonen kan havne på de elevene som følger med på en ansvarsfull måte uansett, og på det innholdet som skal presenteres og arbeides med. Det er det enkleste. Mye tid til konkrete arbeidsoppgaver reduserer mulighetene for uønsket adferd og uro, - og bidrar samtidig til å gi et bilde på en effektiv og ryddig undervisning som lettere lar seg måle. Enkelte elever får seile sin egen sjø, - og det gjør de til gangs, fordi de lærer med dette at skole er både lite interessant og utrolig kjedelig, - et sted de ikke har innvirkning på det som skjer. Ettergivenhet og kvalitet har dermed klare forbindelser. Opplæringen mister sitt holdepunkt i prinsippene for opplæring, og elevenes utbytte blir skadelidende. Den enkeltes potensial for læring blir skyggelagt og mindre gjenstand for vurdering. Målene for opplæringen, både kompetanse og ferdighetsmål, blir redusert til noe man ikke makter å ta nødvendige hensyn til, og rasjonaliteten blir mindre tilstedeværende i organisasjonen som helhet. Vi er dermed inne i en situasjon som kan betegnes som *patologisk undervisning*, - en irrasjonell tilstand (Dale, 1999). Begrepet synes på samme tid både vondt og vekkende. Patologi må kunne sies å representere et bilde på det motsatte av hva vi ønsker for skolen, og det oppleves vekkende i den forstand at det bringer frem en følelse av noe som absolutt ikke er greit, noe som har gått i feil retning, - og som krever en snuoperasjon. Ansvar for å vende seg i riktig retning må ligge hos flere parter.

Handling har sin begrunnelse, - og begrunnelsen sitt utspring i mål og prinsipper for opplæringen. Kompetansen i forhold til dette er ikke en gitt kompetanse, men et potensial for utvikling. Hva kan være med å bidra til at hverdagen for den enkelte lærer ikke føles for tung å gjennomføre etter de kravene som stilles og samtidig sikre

at opplæringen beholder sin ”autoritet” som et kvalitativt godt kjennetegn ved organisasjonen? Organisasjonen må i første rekke med tyngde og autoritet kunne kalle seg en lærende organisasjon.

3.2 En lærende organisasjon

Hva skal så til for at man kan kalle seg en lærende organisasjon? En lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon som har primæroppdrag å beskjeftige seg med opplæring. En skole kan utmerket godt være ganske blottet for å kunne betegne seg som en lærende organisasjon, selv om det foregår undervisning der hver eneste dag. En lærende organisasjon handler om en kultur rundt de som utøver organisasjonens primære virksomhet, og deres mulighet til utvikling i et samarbeid med ledelsen i organisasjonen. I en lærende organisasjon er både kulturelle og organisatoriske mønstre ”[...]skapt med sikte på å stimulere til så vel individuelle som felles læringsprosesser.” (Dalin, 1999:74). Organisatoriske og kulturelle mønstre, henviser hos Åke Dalin til ”[...]organisasjonsstruktur, ansvarsforhold, rutiner, systemer, normer for samhandling og møteplasser.” (ibid.). En lærende organisasjon er opptatt av lærernes *hverdagslæring*, - og dette må tilrettelegges (Bjørnsrud/Nilsen, 2008). Både den enkelte skole og kommunen som skoleeier, har altså et ansvar for å skape gode møteplasser hvor lærerne vet de kan hente verdifulle innspill og vurderinger både i forhold til egen praksis, - og i forhold til de mer overordnede spørsmålene i skolens virksomhet. Refleksjon og veiledning er begge fenomener som fremmer læring og utvikling. Innenfor skolens møteplasser må det ryddes plass til dette, og de mange spørsmålene og behovene for refleksjon i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring, må kunne sies å være svært sentralt.

3.2.1 Refleksjon

”*Refleksjonen er rutinens fødte motstander*” (Kvernbekk, 2001:77). Refleksjon er en aktivitet som bidrar til å utvikle og høyne rasjonalitet i lærernes arbeid i forhold til både planlegging og gjennomføring av undervisning. Rasjonaliteten øker fordi refleksjonen bidrar til å *begrepssette* og dermed identifisere ulike problemer som måtte oppstå og som har behov for nærmere vurdering (Dale, 1999). Begrepenes betydning for refleksjonen kan ha flere begrunnelser. Ved henvisning til Dewey, deler Dale inn i fire ulike momenter som kan si noe om betydningen av begreper i en profesjonell yrkesutøvelse: - begrepene identifiserer, generaliserer, standardiserer og systematiserer. *Identifisering* gjør det mulig å etablere en bevisst mening som er nødvendig for å forklare og beskrive. *Generalisering* er nødvendig for å kunne se likheter og ulikheter i situasjoner, og dermed kunne tolke dem i et fellesskap med kollegaer for større forståelse. *Standardisering* skjer ved at et begrep blir standard og gir mening innenfor et yrkesfellesskap. *Systematisering* av kunnskap skjer ved bruk av begreper, og ved systematisert kunnskap via standardiserte og generaliserte begreper, utvikles mulighet for å reflektere sammen på en faglig fruktbar og utfordrende måte (ibid.:215/216). Et manglende felles språk vil kunne vanskeliggjøre den refleksive aktiviteten sett i et utviklings- og nytte perspektiv. Dette henger til syvende og sist sammen med kompetanse og profesjonalitet.

”*Refleksjonenes kvalitet har sin forutsetning i den teoretiske innvielse.*” (Dale, 1999 :230). Via henvisninger til den franske sosiologen Émile Durkheim (1857-1917), snakker Dale i sin artikkel, *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser*, om behovet for refleksjon gjennom hele det yrkesaktive livet som pedagog (Kvernbekk, 2001). Forutsetningen for pedagogisk refleksjon, er innsikt og kunnskap i utdanningsvitenskap og dens historie, og den praktisk- pedagogiske begrunnelsen for vår tids skoles overordnede prinsipper. ”*Historiske analyser kan, bedre enn erfaringsbaserte praksisrefleksjoner, demonstrere for oss den lange sammenkjedingen av årsaker og virkninger som nåtidens skoleverk er et resultat av.*” (Kvernbekk, 2001:79/80). Ut fra dette, og i tråd med kriteriene for en rasjonell virksomhet,

innebærer faglig refleksjon mer enn refleksjon over handling (praksis). Knytter vi dette til tilpasset opplæring, vil kunnskap om tidligere begrunnelser for og diskursene som har foregått, være en del av den kunnskapen som skal til for å kunne se sammenhenger og forstå nåværende prinsipper for opplæringen. Vi har på den ene siden et behov for å reflektere i forhold til kunnskap som har betydning for forståelsen av ulike styringsdokumenter, - på den andre siden et behov for å reflektere og lære av de handlingene og de valgene som foretas i forhold til undervisningen. Gjennom å reflektere denne kunnskapen i fellesskap med andre kollegaer, vil avstanden mellom dokumenter og hverdag forhåpentligvis minske, - tryggheten øke. Veiledning kan bidra til at også de mer praktiske erfaringene som gjøres i hverdagen, får mulighet til å reflekteres innenfor en metodikk og en struktur som veiledning krever. Refleksjon kan så visst foregå uten at det foregår veiledning. Veiledning er imidlertid ikke tilstede som fenomen uten refleksjon.

3.2.2 Veiledning

Veiledning kan per definisjon sies å være en pedagogisk virksomhet. *“Veiledning er en planlagt og systematisk pedagogisk virksomhet som har som siktemål å fremme læring, utvikling og vekst gjennom kontakt og dialog.”* (Angeltveit m.fl.2002:8) I heftet ”Innføring i veiledning og kompetanseutvikling”, finner vi en utdyping av definisjonen som blant annet sier at veiledningen skal utfordre den veilededes praksisteori ved å legge til rette for systematisk refleksjon over handling, for så å kunne se mulige alternativer for handlingen (ibid.). Veiledningen er altså knyttet direkte til refleksjon i forhold til praksis. På samme måte finner vi følgende utgangspunkt for veiledning hos Gunnar Handal og Per Lauvås i ”På egne vilkår”, (1999), der de tenker seg veiledning som *[..] en prosess der veilederen arbeider enten sammen med personer som er under opplæring som lærere, førskolelærere, instruktører, kursledere og lignende, eller med mennesker som allerede praktiserer i slike funksjoner og vil utvikle nye og bedre måter å løse sine oppgaver på.”*

(Handal/Lauvås, 1999:9). Veiledningen skal, i følge Handal og Lauvås, i hovedsak dreie seg om - å utvikle teorien bak den ytre handlingen. (ibid:28). Teoriene henspiller på *praksisteorien*, som hos Handal og Lauvås er å regne som [...] *en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.*” (ibid:19/20).

I boken ”*Veiledning mer enn ord*”, 2002, understreker Sidsel Tveiten det helhetlige synet på mennesket og læring som ligger til grunn for hennes veiledningsmodell. ”*Helhetssyn på læring innebærer at hele mennesket, både tanker/fornuft, følelser og kropp, involveres i læring, likedan situasjonen eller konteksten læringen foregår i.*” (Tveiten, 2002:9). Dette synet får, i følge Tveiten, konsekvenser for de virkemidlene man velger i det pedagogiske utviklingsarbeidet. De ulike *metodene* i veiledningen har betydning som *fasiliterende*, d.v.s. at de er ment å *bidra til* oppdagelse, læring og utvikling. Dialogen er derimot det viktigste elementet, - og det er nødvendig med metakommunikasjon omkring metodene som blir benyttet, d.v.s. kommunikasjon om det som skjer og om metoden som har vært brukt eller skal benyttes. Metodene er ment å være en hjelp til eventuelt å hente frem flere sider i veiledningssituasjonen enn kun *samtalen* som metode kan frembringe. Veiledning knyttes direkte til videreutvikling av kompetanse, gjennom refleksjon over praksis. *At kompetanse videreutvikles, har betydning for kvaliteten på yrkesutøvelsen. Veiledning kan i denne sammenhengen betraktes som et middel til kvalitetssikring av yrkesutøverens praksis.* (ibid.:12).

I boka ”*Veiledning i pedagogisk arbeid*”, 2007, kan det gjennom artikkelen ”*Veiledede lærergrupper – for hva og hvem?*” av Karin Åberg hentes støtte for at veiledning i lærergrupper ser ut til å skape forandringer som oppfattes som positivt utviklende. Åberg viser til egne studier blant svenske skoleledere og deres syn på gruppeveiledning som et utviklingsfremmende tiltak i skolen. (Åberg, 2007:68 I:Krokmark/Åberg, 2007). Forandringene som skolelederne hevder å registrere, deles inn i endringer på organisasjons-, - gruppe-, - og individnivå. Eksempler på hevdede forandringer på organisasjonsnivå er - *utvikling av den pedagogiske*

virksomheten, - forbedret kvalitet på undervisningen. På gruppenivå registreres blant skolelederne en forandring i forhold til *- utvikling av et felles språk og felles referanserammer, - mer refleksjon i teamene.* På individnivå registreres blant annet en *- forbedret evne til å tydeliggjøre egne arbeidsoppgaver, - økte undervisningsferdigheter, - utviklet yrkesspråk.* (Åberg, 2007:79). Forskning på effekten av gruppeveiledning i skolen er, i følge Åberg, fremdeles litt sparsom, - og ikke dekkende for alle aspektene ved veiledning som fenomen (ibid:81). Ved hjelp av støtte fra andre forskningsprosjekter og eget studie i forhold til skoleledere i svenske skoler, hevder Åberg å finne belegg for å si at veiledning i lærergrupper allikevel blir høyt verdsatt som en pedagogisk virksomhet ”[...]som tjener ulike formål og forsterker ulike slags kvalifikasjoner” (ibid:81) Veiledningens formål er imidlertid noe Åberg trekker frem som noe fremtiden vil kreve begrepsatt og formulert i større grad. I dette ligger både veilederens rolle og den som søker veiledning. Et felles språk, som i andre sammenhenger, gir økt grunnlag for å kunne forske på virkning av et felt som veiledning innenfor skoleutvikling. (ibid.)

Refleksjon er, som tidligere nevnt, ikke direkte knyttet til veiledning, - ei heller til handling. *Veiledning* må imidlertid ut fra overnevnte kunne knyttes direkte til *både* refleksjon og handling. *Handling* som utgangspunkt for refleksjon, kan selvfølgelig også foregå uten at det foreligger en veiledningskontekst. *Refleksjon* kan foregå i mange møteformer mellom kollegaer, og med annet utgangspunkt enn erfaringsbasert kunnskap. *Veiledning* har visse krav til form og struktur for å kunne kalles veiledning, og utgangspunktet er i hovedsak knyttet til handling som har foregått eller skal foregå. Begrunnelse for å sette av tid til både refleksjon og veiledning, er imidlertid felles; - faglig utvikling og læring.

3.2.3 Tid – og nyttige møteplasser

Et nytt system som eventuelt tas i bruk og anvendes som ramme for arbeidet, vil erstatte andre arbeidsformer, - og på den måten også tiden som tidligere har vært

brukt. *Kategoriene for en differensiert og tilpasset opplæring* inviterer til å være den referanserammen som kan sikre et godt utgangspunkt for refleksjon, faglig trygghet og kvalitet. Tiden som anvendes kan bli det som åpner og frigjør mulighetene snarere enn begrenser dem. For at kategoriene for differensiering og tilpasset opplæring skal kunne bli både en fruktbar og en anvendbar referanseramme for arbeidet med å tilpasse til den enkelte, kreves avsatt tid. Tid til samtaler og veiledning med elevene, - og tid til faglig refleksjon i lærerkollegiet.

Tid avsatt til møter på en skole er en viktig del av systemet i organisasjonen. Både de formelle og de mer uformelle drøftingene foregår hyppig, - og de avtalte møtearenaene er mange. Behovet for samarbeid og drøftinger må vel kunne sies å være stort.

Tiden som går med til alle disse møtene må *oppleves* verdifull og nyttig i forhold til den hverdagen lærerne håndterer, - og ha nær tilknytning til primæroppgavene. ”*Når samarbeid på skolen og i kommunen ikke er rettet inn mot å gjennomføre og forbedre undervisningen, oppfattes samarbeid og fellestid derimot som noe som stjeler verdifull tid fra arbeid med kjerneoppgavene.*” (St. meld.nr.31 (2007-2008):80) Dette er en utfordring.

Jeg våger en påstand om at det ikke er helt selvsagt at en organisasjon setter av tid til møteplasser hvor *refleksjon og/eller veiledning* er hensikten, selv i et stort og variert møteoppsett. De mange praktiske gjøremålene og informasjonsbehov tar mye tid, og undervisningens *hva* og til dels *hvordan* har mye fokus i teammøter og planleggingstid. Elevsaker diskuteres, men kanskje ikke like mye i forhold til selve opplæringssituasjonen, som i forhold til andre her - og nå aktuelle sider ved skolehverdagen. Det er ingen selvfølge at refleksjon omkring *hvorfor* og konsekvensene av de valgene som blir gjort i undervisningen, settes på programmet. Dermed påstår jeg vel også at det finnes organisasjoner som fortsatt har en vei å gå for å kunne kalles lærende organisasjoner, - og at læring og utvikling for personalet har for liten plass. Det er, som tidligere beskrevet, visse kjennetegn som bør ligge til grunn for at organisasjonen kan betegnes som lærende, - og dette har igjen

sammenheng med rasjonalitet - og kvalitet. Begrunnelsene for eventuelt å rydde plass til systematisk og fastlagt tid til refleksjon og veiledning i et allerede omfangsrikt møteoppsett på en skole, vil forhåpentligvis være at alle parter ser behovet og verdien. Det er imidlertid ikke gitt at dette oppleves positivt og fruktbart i hele organisasjonen. Verdien av å ha arenaer for refleksjon - og veiledning, må *også* reflekteres. En lærende organisasjon har ledelse som ser behovene og verdiene ved dette for en rasjonell virksomhet, - og som skaper en kultur som med tydelighet viser at å reflektere i forhold til egne kunnskaper og praksisvalg sammen med andre er både trygt og viktig.

De mange tilfeldige og spontane samtalene gjennom en skoledag kan være den mest naturlige møteplassen som gir verdifull viktig støtte og tilbakemeldinger, - og som kanskje dekker et behov for føle seg både sett og hørt. Alle har behov for det. Men, - det er vel neppe tilstrekkelig. Hvordan sikres i så fall at alle får dekket et behov for det samme, - og at ikke noen får rollen som mottager og reflekterende partner uten å ha mulighet til selv å få dekket de samme behovene? Har ikke alle, fra den erfarne til den nyutdannede læreren, et behov for å få faglig påfyll i hverdagen?

For denne oppgavens vedkommende, må behovet for refleksjon og veiledning knyttes til å utvikle kompetanse og trygghet i forhold til prinsippet om å skulle tilpasse opplæringen. Det er de nære og hverdagslige problemene som dette fører med seg som kan gi spontane behov for veiledning og støtte, - og som kanskje kan oppleves som det mest prekære og nyttige i bruk av tid. Allikevel må dette nære kunne forflyttes noe i tid og avstand til egen opplevelse, slik at det åpnes for å kunne vurdere alternative løsninger og nye ideer ut fra ny kunnskap. I artikkelen ”*Veiledning for forandring?*” av Ann Ahlberg, 2007, tas nettopp *distansen* frem som et viktig poeng i forhold til refleksjonens verdi. Distanse er nødvendig, både til seg selv og sine handlinger, for at muligheten for å reflektere egne handlinger skal være tilstede. ”*For å trene dette behøves støtte i form av organiserte møter der det skapes en dialog der undervisningen tematiseres og gjøres til gjenstand for refleksjon.*” (Ahlberg, 2007 I:Krokmark/Åberg:225). Gjennom å fastlegge tid til refleksjons- og/eller

veiledningsgrupper, tror jeg på mulighetene for å øke tryggheten, og å se mulighetene som prinsippet om å tilpasse rommer i forhold til den praktiske gjennomføringen.

Tilpasset opplæring er et prinsipp av en så sentral karakter at jeg tror det kan tillate seg å utfordre som det grunnleggende element i målet nærmest i et hvilket som helst tiltak som settes inn både sentralt og lokalt med tanke på å sikre kvalitet og faglig trygghet i skolen. Det er i seg selv en ganske utfordrende tanke. Det neste kapittelet har sitt utgangspunkt i en spørreundersøkelse gjennomført i en kommune som i 2006/2007 valgte å innføre modulorganisering av læreplaner som en mulig tilnærming for en kvalitetsmessig og god tilpasset opplæring, - og samtidig få en mulighet til å identifisere og dokumentere arbeidet ved de ulike skolene. Hvordan ble dette mottatt som et bidrag for faglig kvalitet og trygghet i hverdagen?

4. EN SPØRREUNDERSØKELSE

Formålet med undersøkelsen i denne oppgaven var i første rekke å kunne få mulighet til å hente inn spennende og reelle data fra praksisfeltet som forhåpentligvis ville gi et godt refleksjonsgrunnlag direkte knyttet til problemstillingen.

4.1 Design og metode

Datainnsamlingen til undersøkelsen skulle foregå via et nettbasert spørreskjema, og da er det naturlig å tenke *survey* som forskningsdesign, noe som igjen tilkjenner kvantitativ metode for undersøkelsen. Survey betyr *oversikt* eller *overblikk* (Fuglseth, 2006:41), - og indikerer nettopp det, - å skaffe et overblikk over en større mengde. Spørreskjema er den mest naturlige datainnsamlingsmetoden.

4.1.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Nærhet og avstand, - kvalitet fordi du er nær ”forskningsproblemet”, - kvantitet fordi du er på avstand og skal nå frem til mange. Det er i første rekke *nærheten* mellom forsker og forskningsfelt som forbindes med kvalitativ metode, - og i første rekke *avstanden* mellom forsker og forskningsfelt som forbindes med kvantitativ metode. (Johannessen m.fl.,2006: 320). Nærheten i kvalitative undersøkelser gjør det blant annet mulig for forskeren å være et direkte eller indirekte instrument for selve datainnsamlingen, og det er mulig å få innblikk og kunnskap om sider ved undersøkelsen som det ikke er mulig å få tak i ved hjelp av innsamlingsmetoder for

kvantitativ metode. I bruk av kvantitativ metode er forskeren mer betydningsfull for undersøkelsen *før* og *etter* selve datainnsamlingen (Kleven, 2002).

Kvantitativ og kvalitativ metode gir til sammen et stort repertoar av muligheter i forskning. Metodene innebærer ulike datainnsamlingsmetoder. Innsamling av data via kvalitative metoder kan kjennetegnes ved åpenhet og fleksibilitet, - ved kvantitative data at man kan nå ut til svært mange (Johannessen m.fl., 2006).

4.1.2 Spørreskjema

Data for et kvantitativt metodevalg, samles som regel inn via spørreskjemaer. (Johannessen, m.fl., 2006). På samme måte er survey som design og spørreskjema som innsamlingsmetode nært knyttet til hverandre (Fuglseth, 2006).

Spørsmålene som stilles i et spørreskjema, kan deles inn i fire kategorier: - hva folk vet, - hva folk mener, - hva folk gjør, - folks vurderinger. (Johannessen m.fl. 2006:223). I tillegg til selve spørsmålene for undersøkelsen, er det gjerne bakgrunnsspørsmål som spør om folks alder, kjønn, utdanning, bosted, arbeidserfaring. (ibid.) Disse betegnes gjerne som bakgrunnsvariabler (Fuglseth, 2006).

For en god struktur i skjemaet, kan det være hensiktsmessig å dele det inn etter en tredeling; - lette innledende spørsmål, - de viktigste og vanskeligste spørsmålene, - lette spørsmål til avslutning (ibid.:141). Spørsmålene bør vekke interesse og engasjement tilstrekkelig til at det innbyr til å fortsette videre frem i skjemaet. De bør vekke tillit, ikke skepsis(ibid.).

Som generelle råd for utformingen av selve spørsmålene, kan vi finne disse fire hovedpunktene i litteraturen: - *hvert spørsmål bør bare spørre om en ting om gangen*, - *spørsmål bør være ikke- ledende*, - *spørsmål bør være korte og presise*, - *spørsmål skal være forståelig og forstås likt av alle*. (Fuglseth, 2006:140/141)

For en spørreskjemaundersøkelse som er nettbasert eller postal, er det mest vanlig å benytte lukkede spørsmål, det vil si spørsmål hvor respondenten krysser av på allerede oppgitte svaralternativer. (ibid.135) Arbeidet med datamaterialet er langt mer ”tellbart” ved lukkede spørsmål, og respondentene trenger ikke bruke for mye tid på å svare. Svaralternativene bør være slik at alle som responderer på undersøkelsen, finner alternativer som passer nær opp til det de ønsker å svare. Faste svaralternativer gir ikke rom for nyanser fra respondentene, - eller tillegg. Dette kan være et minus. (Kleven, 2002)

4.1.3 Validitet

Validitet er et ”sikkerhetssystem” for resultatene i en undersøkelse. Resultatene i en undersøkelse må alltid kunne vurderes og reflekteres ut fra pålitelighet og gyldighet, - uavhengig av metode som er benyttet. Dette handler om resultatenes validitet (Kleven, 2002).

Cook og Campbells validitetssystem benyttes gjerne i kausale undersøkelser innenfor kvantitativ forskning, og systemet består av fire ulike krav til kvaliteten i resultatene; - statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet (Lund, 2002). Validitet måles i grader, og vi kan bare oppnå *tilnærmet* høy grad av validitet i et resultat (ibid.:86).

Indre validitet for resultatene handler om å tolke inn årsaksforhold til relasjonene mellom ulike variabler i undersøkelsen. Å tolke inn et årsaksforhold er av stor betydning for blant annet pedagogisk forskning. Kun statistisk sammenheng er uavhengig av vurdering om indre validitet (Kleven, 2002). Graden av indre validitet skal inneholde vurderinger av *alternative forklaringer* eller faktorer som måtte finnes og som er å anse som trusler mot resultatenes indre validitet (Lund, 2002:116).

Kanskje er det mest interessante etter en undersøkelse å kunne generalisere til hele populasjonen. Graden av *ytre validitet* handler blant annet om muligheten for å kunne

generalisere. Utvalget må ved generalisering kunne sies å være representativt for hele populasjonen. Populasjonen er ”*..den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for.*” (Kleven, 2002:161). For å kunne generalisere resultatene i en undersøkelse med god gyldighet, må kanskje flere undersøkelser foretas. (Lund, 2002). Resultatene bør være så representative som mulig i forhold til alle personene i ”*forskningsproblemet*” (ibid.). ”*De utvalgte individene, situasjonene og tidene bør følgelig være representative for tilsvarende i forskningsproblemet.*” (Lund, 2002:90).

Begrepsvaliditet forteller oss om ”*..grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.*” (Lund, 2002:150). I pedagogikk kan vi finne mange begreper det er vanskelig å operasjonalisere gjennom en undersøkelse, for eksempel motivasjon. I en undersøkelse er det allikevel nødvendig at vi forsøker å operasjonalisere så godt det lar seg gjøre, om det er dette temaet vi ønsker å få tak i. Resultatenes begrepsvaliditet avhenger hvor godt dette er gjort. ”*Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, kalles å definere begrepet operasjonelt.*” (Kleven, 2002:62).

Statistisk validitet handler om graden av sikkerhet i forhold til om resultatene er statistisk valide eller om det er tilfeldige eller usystematiske målingsfeil som har gitt resultatet. De usystematiske eller tilfeldige målingsfeilene er trusler mot høy grad av statistisk validitet. Et eksempel kan være om det skulle være tilfeldig eller ikke at en undersøkelse viser stor ulikhet mellom jenter og gutter i resultatene etter en undersøkelse om mobbing i skolen. Er det sannsynlig at det er slik?

Sannsynlighetsvurderingen handler om resultatenes statistiske validitet.

4.2 Datainnsamling

Ved å benytte *Questback*, et elektronisk system og arbeidsredskap som blant annet gjør det mulig å nå ut til alle medlemmene av et datanettverk i en organisasjon, var

det mulig i denne spørreundersøkelsen å nå frem til et samlet pedagogisk personale via intranett i den aktuelle kommunen. Spørreskjemaet for undersøkelsen ble formidlet til utvalget via denne muligheten. Undersøkelsen finnes vedlagt oppgaven. (Vedlegg 4)

4.2.1 Utvalget

Hvordan kunne et utvalg bli mest mulig representativt for et samlet personale i Øvre Eiker kommune? Det var mulig å tenke på flere mulige varianter og utvalgskriterier for denne undersøkelsen. Ved å trekke hele utvalget ”opp av en hatt”, får vi et sannsynlighetsutvalg, fordi i et slikt utvalg har ”..alle enhetene i populasjonen en kjent og lik sannsynlighet for å bli valgt ut.”(Fuglseth/Skogen, 2006:45). Valget falt imidlertid ved denne undersøkelsen på å trekke utvalget fra et bestemt kriterium, som allikevel ikke ville hindre eller favorisere grupper av lærere etter erfaring, alder, arbeidssted eller lignende. Gjennom å velge et kriterium som enkelt kunne benyttes for elektronisk utvelgelse, var dette både tidsbesparende og samtidig helt anonymisert.

Utvalget for undersøkelsen ble elektronisk plukket ut etter fødselsdatoer den 5./10./15./20./25./30. Skole- og barnehageseksjonen i kommunen var behjelpelige og muliggjorde dette arbeidet. Utvalgskriteriet avgjorde at utvalget ble et ikke-sannsynlighetsutvalg, fordi ”..det ikke foreligger en kjent, ikke-null sannsynlighet for at et individ i populasjonen vil bli inkludert i utvalget.” (Lund, 2002: 133). Dette betyr at mange av medlemmene i det pedagogiske personalet i Øvre Eiker mulig hadde null- sannsynlighet for å bli med i utvalget (ibid.:128). De var i så fall utelukket på grunn av kriteriet som ble valgt.

Utvalg for oppfølgingsspørsmål ble plukket ut ved hjelp av Questback, via filtrering av bestemte svaralternativ gitt i hovedundersøkelsen. Utvalget for oppfølging ble på i

alt syv personer. Forespørsel/ informasjon sendt utvalget finnes som vedlegg til oppgaven.(Vedlegg 3)

Tilfeldigvis har respondentene lagt seg på en nærmest en 50/50 prosent fordeling mellom lærere ansatt på barne- og ungdomsskole. Dette var et utvalgskriterium jeg vurderte flere sider ved i forkant for eventuelt å sikre begge skoleslagene representert, men som jeg valgte å se bort fra som vesentlig for denne undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble i sin helhet gjennomført med full anonymitet for utvalget. Ved oppfølgingsspørsmålene, som ble gjennomført etter at hovedundersøkelsen forelå, ble også anonymiteten ivaretatt ved fortsatt å benytte Questback. Utvalget ble i begge undersøkelsene gjort kjent med anonymiteten i innledningen til spørreskjemaet. Informasjon til utvalget finnes som vedlegg.(Vedlegg 2)

4.2.2 Spørsmålene

Spørsmålene i undersøkelsen er i hovedsak lukkede spørsmål eller påstander med grader av enighet i påstanden. Graden av enighet er delt i fem alternativer; - helt enig, delvis enig, usikker, delvis uenig, helt uenig. De lukkede spørsmålene har ulikt antall svaralternativer, fra fire til ni ulike alternativer. I tillegg har jeg valgt å legge inn mulighet for å utdype til slutt i undersøkelsen via to alternativer: 1. *Dersom du ønsker, kan du legge til noe du ikke har fått frem ved undersøkelsen.* 2. *Eventuelle kommentarer til selve undersøkelsen.* Disse mulighetene ble valgt for om mulig å fange opp andre sider ved undersøkelsen eller nyanser som ikke ble dekket i selve undersøkelsen. Fra en av respondentene har jeg tatt frem denne uttalelsen: *"Greie spørsmål, men som alltid føler jeg at ikke får fram hva jeg egentlig mener. Jeg ønsker å utdype.."* Ved å åpne for kommentarer, håpet jeg vel å ivareta behov for å utdype noe, - eller få frem kunnskap om temaet for undersøkelsen jeg ikke hadde fått frem i spørsmålene og påstandene. Faste svaralternativ kan føles urimelig langt fra det man ønsker å si, og det er som nevnt viktig å formulere spørsmål slik at så mange som

mulig finner alternativer så nært opp til det de ønsker som mulig. (4.1.2.). En mulighet for kommentarer, vurderte jeg som viktig både for troverdighet og tillit til det arbeidet jeg skulle gjøre, - og ikke minst i forhold til å behandle respondentene med respekt for bruk av sin tid til en slik undersøkelse.

4.2.3 Representativitet

Representativitet handler om å gjøre et utvalg av kilder til en undersøkelse som kan bli så representativ som mulig for den virkeligheten som skal beskrives. (Kleven, 2002). Ved et ikke- sannsynlighetsutvalg, som i spørreundersøkelsen innenfor denne oppgaven, er det, i følge metodelitteraturen, vanskeligere å generalisere med stor sikkerhet fordi vi har et utvalg som noe usikkert er helt representativt. Graden av ytre validitet blir lavere enn ved bruk av sannsynlighetsutvalg (Lund, 2002:135). Fordi det er usikkert om utvalget er representativt, er det å anse som en trussel mot ytre validitet. Trekking av et tilfeldig utvalg ville kunne økt graden av ytre validitet. Kan det allikevel foretas ”..ikke- statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet.”(ibid.:121), - har undersøkelsen høyere grad av ytre validitet.

Likedan vil selvfølgelig svarprosent ha betydning for representativitet. ”Vi må alltid regne med frafall i surveyer. Mange forskere mener at et frafall på ca. 50 prosent er det meste som kan aksepteres før utvalget ikke lenger er representativt for populasjonen.” (Fuglseth,2006:133) (kap.5.1 Validitet i undersøkelsen).

4.2.4 Undersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i løpet av vårsemesteret 2008. Undersøkelsen fikk tittelen ”Spørreundersøkelse - tilpasset opplæring”. Gjennom å foreta en undersøkelse som ville omhandle vurderinger på innføring av et nytt system for

praksis, hadde kommunen også en viss nytte av undersøkelsen i sitt system og sine vurderinger, blant annet for videre fremdrift. På denne måten ble det en fruktbar situasjon for begge parter, ved at faglig og praktisk hjelp til undersøkelsen ble stilt til disposisjon for meg, - og kommunen kunne avlese resultatene i sitt system. Analyse og drøftinger av resultatene som kommunen måtte ha kommet frem til, er derimot ikke en del av denne oppgavens materiale. Skoleadministrasjonen var behjelpelig med nødvendige forespørslers i forkant av undersøkelsen. Informasjonsskriv sendt rektorene finnes som vedlegg til oppgaven. (Vedlegg 1)

Planleggingen av undersøkelsen forgikk i nært samarbeid med fagkonsulent i kommunen. Det ble en prosess med viktige og nyttige tilbakemeldinger underveis i utarbeidelsen av spørsmålene, og for faglige samtaler generelt omkring temaet jeg skulle behandle. Et vesentlig moment for at gjennomføringen ble muliggjort.

I forkant av publiseringen, ble undersøkelsen testet av fire lærerkollegaer. Testen forgikk ved hjelp av Questback, med en så nært opp til tenkt spørreundersøkelse som mulig. Testpersonene ble spurt om å bidra til mitt arbeid gjennom å gi nødvendige og kritiske tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene ble en viktig del av justeringsarbeidet før publisering til hele utvalget.

Etter at hovedundersøkelsen var gjennomført, valgte jeg å sende fire oppfølgingsspørsmål til et utvalg av respondentene. Disse personene ble valgt ut i Questback systemet via en filtrering etter gitte svaralternativer i gitte spørsmål. Oppfølging via Questback ble valgt fremfor intervju for fortsatt å bevare anonymitet, - noe jeg vurderte som viktig i denne undersøkelsen.

4.2.5 Dataer fra undersøkelsen

Så mange som 94,1 prosent av respondentene i denne undersøkelsen føler at prinsippet om tilpasset opplæring er et *viktig* prinsipp. 76.4 prosent mener prinsippet er *klart definert*. 25,5 prosent er helt eller delvis enige i at prinsippet oppfattes med en

felles forståelse i hele systemet. 50 prosent har valgt å krysse av for - *usikker på faglig begrunnelse* ved innføringen av modulorganiserte læreplaner. 60 prosent har valgt å krysse av for - *usikker på hva det innebar*. Dette var et flervalgsspørsmål. 29,4 prosent er helt eller delvis enige i at modulene var det *verktøyet* de trengte for å tilpasse undervisningen bedre. 56,9 prosent er helt eller delvis uenige i den samme påstanden. 56,9 prosent mener modulene kan gi større mulighet for nødvendig *dokumentasjon* av tilpasninger i undervisningen. Når det gjelder innvirkning på elevenes læringssituasjon, så er *usikkerhetsprosenten* på 31,4 prosent i forhold til *økt innsats*. I forhold til *økt motivasjon* er den på 44,0 prosent. For vurdering om *bedre læringsutbytte* er usikkerhetsprosenten 43,1. Til sammen 74,5 prosent av respondentene svarer at de er usikre, delvis eller helt uenige i påstanden om at modulorganisering av læreplanene er veien å gå for å *sikre tilpasset opplæring* til den enkelte elev. 25,5 prosent er delvis eller helt enige i påstanden. 19,6 prosent av respondentene er helt eller delvis enige i at *modulorganisering av læreplanene bør videreføres* som et felles veivalg i kommunen. 39,2, er usikre, mens 41,2 prosent er delvis eller helt uenig i denne påstanden. At modulorganiserte læreplaner var et *flaggskip uten rot i faglige begrunnelser* er en påstand 47,1 prosent er helt eller delvis enige i, mens 37,3 prosent er usikre. 15,7 prosent av respondentene er helt eller delvis uenig i denne påstanden.

4.3 Analyse

Hovedproblemstillingen for oppgaven skulle danne rammen og utgangspunktet for hva spørreundersøkelsen hadde som formål, - samtidig som den aktuelle kommunens valg av tiltak synes å være et godt utgangspunkt for å reflektere rundt spørsmål omkring til dette veivalgets kvalitet i forhold til problemstillingen. Dermed ble undersøkelsen formet ut fra begge faktorene, - problemstillingen i oppgaven og innføringen av modulorganiserte læreplaner. Det er mulig dette var en vurdering som

fikk større konsekvenser for arbeidet med konklusjoner i forhold til problemstillingen enn hva jeg vurderte på det tidspunktet undersøkelsen ble formet og publisert. Selv om ordlyden i problemstillingen faktisk er endret noe i etterkant av undersøkelsen, noe som kommer frem av informasjonsskrivene som ligger vedlagt, var det aldri aktuelt å tilpasse problemstillingen nærmere undersøkelsen. Til det hadde jeg et annet og sterkere primærønske for budskap i selve oppgaven. Det er allikevel slik at *”Mangelfull planlegging av et eller flere ledd resulterer i tilsvarende usikre konklusjoner.”* (Lund, 2002:103). Det synes viktig for ettertiden å være vår denne påminnelsen.

4.3.1 Spørsmålene og problemstillingen

Spørsmålene i undersøkelsen ble som konsekvens av overnevnte vurdering ikke spisset nok mot hovedproblemstillingen i oppgaven, slik ideen i utgangspunktet egentlig var. Spørsmålene retter seg i stor grad mot modulorganisering av læreplaner som et middel for å tilpasse i undervisningssituasjonen uten at problemstillingen retter seg spesielt mot dette. Kanskje ligger en del av forklaringen innenfor et to - delt ønske; - søke informasjon om hvordan modulorganisering oppfattes som et tiltak for økt kvalitet og faglig trygghet – og samtidig ha blikket hele tiden vendt mot problemstillingen. Et tydeligere valg for selve undersøkelsen rettet kun mot modulorganisering av læreplaner *eller* kun mot problemstillingen generelt, ville sannsynlig hatt betydning for valg av spørsmål. Jeg tar også med i vurderingen det faktum at *differensieringskategoriene* ikke kan betraktes som en kunnskap alle er fortrolig med. Det har hatt innvirkning på utarbeidelsen av spørsmål for undersøkelsen.

4.3.2 Validitet i undersøkelsen

Resultatene innenfor denne undersøkelsen må kunne være så gyldig som mulig for hele det pedagogiske personalet i Øvre Eiker kommune dersom noe skal kunne *generaliseres*. Undersøkelsen er nært knyttet til en bestemt faktor, modulorganisering av læreplaner, som gjelder denne kommunen på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, og vil ikke ha samme generaliseringsmulighet i forhold til andre kommuner.

Det kan kanskje være gyldig å generalisere noe i denne undersøkelsen ut fra det faktum at utvalgskriteriet, fødselsdato, ikke innehar bestemte egenskaper som kan virke inn på de faglige vurderingene. Fødselsdato er ikke bestemmende for andre sider ved enkeltmedlemmer i populasjonen. Videre er en svarprosent på ca. 50 prosent kanskje også i dette tilfellet å anse som et akseptabelt grunnlag for å trekke enkelte sannsynlige konklusjoner. Av i alt 100 medlemmer i utvalget, svarte 51 på undersøkelsen (4.2.3. *Representativitet*).

”Hos oss på vår skole har vi ikke gjennomført moduler etter intensjonene ennå..” (fra en respondent i undersøkelsen: *kommentarer til selve undersøkelsen*). Faktoren som kommer frem i denne kommentaren handler om ulike erfaringer med modulorganiserte læreplaner på ulike skoler. Dersom de ulike skolene *ikke har gjennomført innføringen* etter intensjonen i kommunen, vil denne faktoren sannsynlig ha påvirket svaralternativene, og vil kunne anses som en trussel mot graden av ytre validitet. Et forventet felles utgangspunkt, kan i realiteten vise seg å ha vært svært ulikt.

”Undersøkelsen kommer tidlig i forhold til praksis/erfaring fra nåværende modulplaner. Det er første året disse formelt kjøres.” (fra en respondent i undersøkelsen: *kommentarer til selve undersøkelsen*). Denne respondenten gir tilbakemelding på *tidsfaktor* for erfaringer gjort i praksis. For undersøkelsen som helhet kan dette ha hatt betydning for valg av svaralternativet – *usikker*, i forhold til påstander eller spørsmål som tar opp virkning, - eller effekt av innføring av

modulene. Mer tid for å samle erfaring, ville sannsynlig gitt mer presise svaralternativer for de samme påstandene, og det kan ha betydning for en eventuell generalisering av resultatene. På den annen side er imidlertid undersøkelsen gitt på et tidspunkt, og tolkninger av eventuelle fremtidige svar blir hypoteser.

Først under arbeidet med resultatene, ble jeg oppmerksom på at det jeg dessverre nærmest hadde vurdert som en ”arbeidstittel” på spørreundersøkelsen, - og ikke levnet særlig mye tid til vurdering av tekstens betydning, allikevel så ut til å ha innvirket i selve undersøkelsen. Tittelen var kun tenkt å skulle være utvalgets mulighet til å finne undersøkelsen på e-postmeldingen jeg sendte, og en mulighet til å sikre dokumentets identitet i Questbacksystemets server. Fra et svar i undersøkelsen har jeg sakset følgende: *”Undersøkelsen bar preg av for mye fokus på moduler...”* (fra en respondent i undersøkelsen: *kommentarer til selve undersøkelsen.*) Tittelen *”Spørreundersøkelse - tilpasset opplæring”* sammenholdt med spørsmålene som er stilt, har tydelig hatt betydning på denne respondentens oppfatning av undersøkelsens formål. Kan det også ha vært tilfelle hos de øvrige respondentene? Mulig, men vanskelig å vurdere fordi det ikke på samme måte kommer tydelig frem i svarene som er gitt. Dette ser jeg i sammenheng med vurderingene gjort i avsnitt 4.3.1, *spørsmålene og problemstillingen*, og kan følgelig være et moment for graden av validitet.

4.3.3 Konklusjon

Hva kan det så konkluderes med? Jeg vurderer det som et viktig moment for problemstillingen at resultatene synes å vise et klart ønske om å bruke mer tid til *refleksjonsammen med kollegaer og mer tid til faglig veiledning*. Dette er i samsvar med hva jeg har ønsket å formidle gjennom kapittel 3, og som jeg mener å hente støtte fra undersøkelsen på å kunne rett oppmerksomhet mot.

Videre har økt fokus på *elevens læringsutbytte i samarbeidsmøtene*, vært ett av valgene for 39 prosent av respondentene ved avkrysning for valg av ønsker om endringer som kunne bidra til økt trygghet i forhold til tilpasninger i undervisningen. Dette vurderer jeg også som et viktig signal direkte knyttet til problemstillingen, - og for hva jeg ønsker å få frem gjennom kapittel 2 og delvis kapittel 3. Sett under ett mener jeg det kan spores et ønske om mer tid til faglig samarbeid som har fokus på *elevens læring* (kap.2) - og *lærerens læring* (kap.3). Dette kan si oss noe om hvilken verdi det vil ha å reflektere videre rundt hva som skal til for å sikre en hverdag preget av kvalitet og faglig trygghet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. I samsvar med budskapet jeg har ønsket å få frem i denne oppgaven, vil et kvalitetsfremmende tiltak være å bringe inn *kategoriene for differensiert og tilpasset opplæring* i skolehverdagen (kap.2). Gjennom refleksjon og faglig veiledning, som del av kvalitetsfremmende aktivitet i skolen (kap.3. avsnitt 3.2.1. og 3.2.2.), er min tro at faglig trygghet vil oppstå.

Problemstillingen som ligger til grunn ønsker å finne svar på hva som skal til for å *sikre kvalitet* i forhold til *prinsippet om tilpasset opplæring*, - og hva som skal til for å *sikre faglig trygghet* i forhold til det samme prinsippet. Hva skal til for å få en hverdag som preges av dette? Resultatene gjenspeiler hva det har vært spurt etter, - og kan hende har innføringen av modulorganisering av læreplanene som nevnt fått for stor plass i undersøkelsen. En større oppmerksomhet og en større bredde i undersøkelsen omkring kvalitetsfremmende og trygghetsfremmende forslag og ønsker for hverdagen i skolen, kunne vært mer i tråd med problemstillingen.

Til tross for vesentlig betydning i oppgaven, har ikke undersøkelsen som er gjennomført hatt konkrete spørsmål i forhold til kategoriene for en differensiert og tilpasset opplæring. Årsaken til dette er en vurdering av forhåndskunnskapen dette ville kreve hos respondentene, og som jeg ikke kunne forvente var tilstede. Indirekte rommer allikevel undersøkelsen *enkeltdele* av dette gjennom spørsmål om hvilke områder som benyttes mest for å tilpasse undervisningen. Løsrevet fra helheten, er dette imidlertid ikke på noen måte ment å representere kategoriene som et system, og

som denne oppgaven har som mål å presentere som et kvalitetsfremmende tiltak. Til det vil helt vesentlige momenter være utelatt(kap.2). Andre sider ved undersøkelsen har imidlertid vært vurdert som viktige indikatorer for å konkludere med at det stadig kan være behov for å vurdere anvendbare ”verktøy” for opplæringen som er *tungt faglig begrunnet*, og som blant annet kan bidra til å øke trygghet og skape ro rundt dette litt veldige prinsippet om å skulle tilpasse for hver enkelt elev.

Vurdert i ettertid tror jeg det ville vært et tydeligere materiale for konklusjonen om det hadde blitt formulert en egen problemstilling for undersøkelsen som var mer rettet mot modulorganiseringen som middel, - og kun det, dersom det var det jeg ville finne svar på. Det kunne sannsynlig sett slik ut: *Hvordan oppleves modulorganisering av læreplanene som et middel for å sikre en hverdag i skolen som preges av kvalitet og faglig trygghet i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?* Undersøkelsen gir mange svar på nettopp dette, men den er ispedd andre momenter som ved en mer spisset problemstilling kunne vært endret. Modulorganisering av læreplaner ble på mange måter et fokus som la grunnlag for å søke mindre informasjon fra undersøkelsen til problemstillingen generelt, samtidig som problemstillingen hele tiden var tilstede.

AVSLUTNING

Alle ønsker å lykkes i skolen. Det er fortsatt min påstand. Læring forandrer, - og denne forandringen endrer evner og forutsetninger. Inne i ethvert tiltak og enhver kulturendring i organisasjonen bør dermed den tilpassede opplæringen ligge som et tydelig og uttalt mål for å sikre at det er denne forandringen vi primært skal bidra til. Gjennom tiltak som retter seg mot økt trivsel, mot et godt miljø blant elevene, mot tettere oppfølging av den enkelte, mot positivt foreldresamarbeid, mot mulighet for fysisk utfoldelse, mot samarbeidsrutiner og kultur i lærerkollegiet, - skapes grunnlaget for et godt læringsutbytte for den enkelte. Læringsutbyttet for den enkelte elev er ikke et tillegg til, men det egentlige målet. En selvfølgelighet kanskje, men allikevel så velger jeg å si det akkurat slik. Tilpasset opplæring kan faktisk i seg selv oppfattes som *et tillegg til* mange oppgaver skolen skal drive med. Hvordan kan dette reflekteres og bevisstgjøres for en god helhetstenkning?

Realisering i praksis handler kanskje om å strekke seg mot det man vet er det ideelle, - uten helt og nå frem? Kanskje er virkeligheten at vi aldri kan bli helt ut kvalifisert for å tilpasse godt nok til enhver av elevene våre? Prinsippet om tilpasset opplæring er kanskje *"..et eksempel på et fenomen som er lettfattelig i prinsippet, men som er uoppnåelig i praksis."* (Skogen, 2004:19). Hva vi enn velger å reflektere rundt, må vi hele tiden være underveis og strekke oss mot målet. Målet er tydelig og klart; en opplæring som er tilpasset hver elev i skolen. Det er gitt etter skolens samfunnsmandat slik det fremkommer i St.meld.nr.31. *"Alle elever skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende for fellesskolen."* (St.meld.nr.31 (2007-2008) *"Kvalitet i skolen"*:8).

Å skulle tilpasse i forhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger for et optimalt læringsutbytte og synlige resultater, kan føles både vanskelig og tungt. Da må

mulighetene hentes frem og reflekteres. Det finnes muligheter, - og de kan være med å gi den gode følelsen av å utøve kvalitet gjennom å være faglig trygg. Alle lærere burde få mulighet til å føle nettopp dette. Hverdagen i enhver skole bør synlig bære preg av det.

Hva skal så til for å sikre en slik hverdag? Budskap for denne oppgavens vedkommende, vil først være å gjøre *kategoriene for en differensiert og tilpasset opplæring* tilgjengelig og synlige. Ved hjelp av kategoriene tror jeg det vil være mulig å få et anvendbart system som favner nødvendige sider ved å skulle gi elever et optimalt læringsutbytte. De behøver neppe innføres gjennom et større tiltak, men gjennom tid til læring. De behøver neppe å stjele for mye av tiden, men allerede avsatt tid kan bli mer formålstjenelig og meningsfull.

Det neste budskapet vil være å knytte skolen til rasjonalitet, og dermed forutsette at dette gir et gitt innhold i organisasjonen. (kap.3) Veiledning og faglig refleksjon for personalet vil være en del av det selvfølgelig. Dersom det ikke forekommer organisert refleksjon og veiledning innenfor skolens kultur, vil det neppe være slik at denne skolen kan kalle seg en lærende organisasjon, - og rasjonaliteten svekkes.

Opplæringen blir skadelidende(kap.2). En lærende organisasjon, har kontinuerlig justeringer for forbedring som mål. Noen ganger kan kanskje et større tiltak fungere som en bevisstgjørende satsing og et felles første løft, - for siden å fungere selvstendig som en del av en ny kultur. I andre tilfeller kan det kanskje være på sin plass å spørre om tiltakenes berettigelse for en varig utvikling, og eventuelle preg av å være en "happening" som ikke etableres positivt med tanke på en tryggere og mer kvalitetspreget hverdag for lærere og elever. Tider med høyfokus på enkelttemaer i skolen kan være eksempel på dette, for eksempel økt oppmerksomhet mot tydelig klasseledelse. Kontinuiteten og varig praksis kan bli mangelvare etter hvert som nye fokus dukker inn. Hvordan unngå at nye satsingsområder gir en konsekvens av å legge andre tilside fremfor å implementere de som en del av helheten? Hvordan kan nye satsingsområder innarbeides positivt i en hverdag som allerede føles full av oppgaver, uten å virke belastende og som ei tung, ny byr i hverdagen? Dersom jeg

igjen skal trekke frem en side ved dette som kommer frem i undersøkelsen som foreligger, vil svaret være mer tid til faglig refleksjon sammen med kollegaer og tid til veiledning. *”Det er grunn til å hevde at lærernes muligheter for å realisere tilpasset opplæring og en god undervisningskvalitet, kan bedres ved at lærere i større grad reflekterer sammen for å kunne se opplæringssituasjoner på nye måter og ved å anvende flere kilder til kunnskap enn kun den erfaringsbaserte.”*

(Utdanningsdirektoratet, 2007c:67). Tiltak eller justeringer som har klar sammenheng med en god og lærende kultur, vil altså ha en positiv effekt på hvordan lærere klarer å realisere prinsippet om å tilpasse opplæringen. *”..kan bedres ved at lærere i større grad reflekterer sammen..”* (ibid.), - og at de gjennom dette får økt mulighet til *”.. å kunne se opplæringssituasjoner på nye måter og ved å anvende flere kilder til kunnskap enn kun den erfaringsbaserte.”*(ibid.).

Dessverre er det slik at i skolen benyttes det for lite forskningsbasert viten om hva som ser ut til å virke positivt og hva som ikke ser ut til å virke positivt på læringsutbyttet. *” Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket.”* (St.meld.nr.31 (2007-2008):10). Det kan også tenkes at det settes i gang tiltak som har fokus vendt mot særskilte temaer, uten at læringen og læringsutbytte nødvendigvis er tydelig og uttalt som mål. Løsrevet fra opplæringen som mål, kan det oppfattes som et *tillegg til*, - eller økt vektlegging av andre sider ved skolehverdagen. Tilpasset opplæring er derimot ikke et nytt satsingsområde, men et prinsipp for opplæringen med lange røtter i historien, om enn med noe ulik begrunnelse (kap.1). Tiltak som settes i verk rettet mot bestemte områder og tar mye tid, kan i verste fall gå ut over kvaliteten på den tilpassede opplæringen, - i beste fall ha klar begrunnelse og forankring i å skulle nå hovedmålet, - optimale læringsmuligheter og et godt læringsutbytte for alle elevene. Det handler om å ta i bruk kunnskap som har klare og tydelige forbindelser til selve læringssituasjonen og elevens muligheter, - og vektlegge faglig refleksjon som et middel til økt faglig trygghet.

Innenfor denne oppgaven vil et perspektiv for justeringer og tiltak i organisasjonen uten læring og læringsutbyttet som et uttalt og tydelig mål, være helt uforenelig med et fruktbart tiltak for en tryggere og mer kvalitetsmessig hverdag i arbeidet i skolen, - med tilpasset opplæring som et prinsipp for opplæringen. Økt, intern oppmerksomhet mot rasjonalitet i organisasjonen, og et bredt spekter av gode redskap og rutiner for lærernes hverdag og læring, bygget over et samarbeid mellom erfaringer som gjøres og forskning som foreligger, ville nok være mye nærmere målet.

Jeg velger til slutt et lite steg tilbake til en fascinerende fortid som i mange sammenhenger kan føles så evig forbi. Kanskje er den ikke så langt bak oss.

”Den individuelle undervisningen kommer hver enkelt elev til gode, hvert barn får arbeide med noe som mest mulig interesserer det, og som det greier.” (Kirke - og undervisningsdepartementet. *Normalplan for byfolkeskolen*, 1948:13).

Din veg

Ingen har varda den vegen

du skal gå

ut i det ukjende,

ut i det blå.

Dette er din veg.

Berre du

skal gå han. Og det er

uråd å snu.

Og ikkje vardar du vegen,

du hell.

Og vinden stryk ut ditt far

i aude fjell.

(Olav H. Hauge, frå *Under bergfallet* 1951)

Kildeliste

Ahlberg, Ann (2007):” *Veiledning for forandring?*” I: Kroksmark, Tomas & Karin Åberg (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Angeltveit, Ruth, Per Jacob Evjen og Rolf Haugen (2002): *Innføring i veiledning og kompetanseutvikling*. Larvik: Personalkapital A/S.

Bachmann, Kari & Peder Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bjørnsrud, Halvor og Sven Nilsen (2008): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bråten, Ivar (red.) (2005): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Bø, Inge og Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars & Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen forlag.

Dale, Erling Lars (2005) *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag

Dale, Erling Lars & Jarl Inge Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars & Jarl Inge Wærness (2007): "Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser." I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Grete Dalhaug Berg/ Kari Nes (red.) Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Dale, Erling Lars (2008): *FELLESSKOLEN- skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Dalin, Åke (1999): *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.

Handal, Gunnar og Per Lauvås (1999): "På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere." Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Haug, Peder og Kari Bachmann (2007): "Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring" I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Grete Dalhaug Berg/ Kari Nes (red.) Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hovind, Christine Moe (2005) "Er tilpasset opplæring blitt et mantra?" I: *Utdanning*. [Tilgjengelig på: http://www.utdanning.ws/templates/udf20_10882.aspx?side=2]

Jensen, Roald (2006): *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1948): *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Kirke- og undervisningsdepartementet(1980): *FORSKRIFTER M.V. FOR GRUNNSKOLEN. LOV OM GRUNNSKOLEN*. Oslo: Grøndahl & Søn.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

Kleven, Thor Arnfinn (red.)(2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag as.

Kvernbekk, Tone (red)(2001): *Pedagogikk og læreprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kjærnsli, Marit m.fl. (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2007). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, Lovdata.

Lund, Thorleif (red.)(2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.

Løvlie, Lars (1992): ”*Pedagogisk filosofi*.”I: Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Myhre, Reidar (1992): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Opseth, Lena (2008):”Gjennomføringen av Kunnskapsløftet: - Verken styring eller tid.”I: *Utdanning*. 17/2008.”14-17”

St. meld. nr.16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

St. meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget

Sjyvollen, Ragnhild Bakke (2007): "Elevenes syn på elevvurdering" I: *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tveiten, Sidsel (2002): *Veiledning – mer enn ord...* OZGraf SA Poland: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007a): *Likeverdig opplæring. – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007b): *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksisen veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007c): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Grete Dalhaug Berg/ Kari Nes (red.) Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Øzerk, Kamil (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Åberg, Karin (2007): "Veiledede lærergrupper – for hva og hvem?" I: Kroksmark, Tomas & Karin Åberg (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektorene

Informasjon i forbindelse med spørreundersøkelse om tilpasset opplæring.

Innenfor masterstudiet ved pedagogisk forskningsinstitutt, har jeg valgt følgende tittel og problemstilling for masteroppgaven min:

”Tilpasset opplæring. Ei tung bør – eller ei god ledestjerne? Hva skal til for å sikre kvalitet og positivt engasjement i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?”

” Eg har over tid kjent på ei aukande uro når det gjeld omgrepet tilpassa opplæring. Uroa mi handlar om at eg veit at kravet om tilpassa opplæring til kvar elev ligg som ei tung bør på medlemmene våre kvar einaste dag.” (sitat hentet fra Helga Hjetlands tale på landsmøtet for Utdanningsforbundet nov. 2006: fra innledningen til masteroppgaven)

For å gi et kort innblikk i oppgavens hovedintensjon, har jeg sakset følgende fra innledningen:

- I ”Opplæringsloven” heter det blant annet: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.”* Videre heter det det i St.meld. nr.16(2006-2007)...og ingen sto igjen: *”Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen.”*
- Hvordan kan det være slik at et gjennomgående prinsipp har fått et slikt preg at lærerne føler det både svært lite trygt å håndtere, - og tyngende i hverdagen i en slik grad at det tas opp i det offentlige rom som ”ei tung bør”? Hva skal til for å endre dette? Hvem har ansvar for å bidra til endring? Hvor, - og på hvilken måte er mulighetene best til stede for å få til endringer?
- Det er tenkelig at enkelte kommuner ser muligheten for at en felles satsing vil gi det løftet som må til, - og samtidig få en mulighet for å kvalitetssikre driften. Skoleeier har ansvar for å kvalitetssikre. Fylkesmannen har blant annet til oppgave å føre tilsyn med skoleeier. Tilsynet vil avdekke rutiner og praksis, - og synliggjøre kompetanse, eller

mangel på sådan, innenfor de ulike områdene i organisasjonen. Tilpasset opplæring vil selvsagt være sentralt, - og organisasjonen må ha tilstrekkelig kompetanse og verktøy som kan dokumentere og identifisere. God læring og gode læringsresultater for den enkelte elev har sitt utspring i kvalitet – og i lærerens og skolens bevisstgjøring av hva kvalitet innebærer. Bevisstgjøringen bør gi muligheter for trygghet og entusiasme, - og gi grunnlag for ”å brette opp ermene og ta fatt” (Skogen, Kjell. 2005) – på en kontinuerlig vei mot målet.

Oppgaven vil i hovedsak ha fokus på teori og forskning omkring temaet i lys av problemstillingen. Som veileder har jeg vært så heldig å få professor Erling Lars Dale. Hans arbeider vil være en viktig del av kildematerialet gjennom hele oppgaven.

Takk for at jeg får mulighet til å henvende meg til undervisningspersonalet for å få gjennomført denne undersøkelsen. Det vil være med på å gi oppgaven et mer håndfast og interessant innhold, - og forhåpentligvis vil det også kunne bli av noe verdi for kommunen i sitt videre arbeid med modulorganiserte læreplaner.

Med vennlig hilsen

Aud Ingeborg Larsson Aas

Vedlegg 2: Informasjon til utvalget.

Til personalet som er med i spørreundersøkelsen!

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmålene i denne undersøkelsen. Det er et svært viktig bidrag til masteroppgaven min ved pedagogisk forskningsinstitutt, og det åpner forhåpentligvis for kunnskap som kan være av verdi for kommunen i sitt videre arbeid med modulorganiserte opplæringsplaner.

Masteroppgaven har følgende tittel og problemstilling: *”Tilpasset opplæring. Ei tung bør – eller ei god ledestjerne. Hva skal til for å sikre kvalitet og positivt engasjement i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring?”*

Utdrag fra innledningen til masteroppgaven:

” Eg har over tid kjent på ei aukande uro når det gjeld omgrepet tilpassa opplæring. Uroa mi handlar om at eg veit at kravet om tilpassa opplæring til kvar elev ligg som ei tung bør på medlemmene våre kvar einaste dag.” (sitat hentet fra Helga Hjetlands tale på landsmøtet for Utdanningsforbundet nov. 2006). - Hvordan kan det være slik at et gjennomgående prinsipp har fått et slikt preg at lærerne føler det både svært lite trygt å håndtere, - og tyngende i hverdagen i en slik grad at det tas opp i det offentlige rom som ”ei tung bør”? Hva skal til for å endre dette? Hvem har ansvar for å bidra til endring? Hvor, - og på hvilken måte er mulighetene best til stede for å få til endringer? - Det er tenkelig at enkelte kommuner ser muligheten for at en felles satsing vil gi det løftet som må til, - og samtidig få en mulighet for å kvalitetssikre driften. Skoleeier har ansvar for å kvalitetssikre. Fylkesmannen har blant annet til oppgave å føre tilsyn med skoleeier. Tilsynet vil avdekke rutiner og praksis, - og synliggjøre kompetanse, eller mangel på sådan, innenfor de ulike områdene i organisasjonen. Tilpasset opplæring vil selvsagt være sentralt, - og organisasjonen må ha tilstrekkelig kompetanse og verktøy som kan dokumentere og identifisere. God læring og gode læringsresultater for den enkelte elev har sitt utspring i kvalitet – og i lærerens og skolens

bevisstgjøring av hva kvalitet innebærer. Bevisstgjøringen bør gi muligheter for trygghet og entusiasme, - og gi grunnlag for ”å brette opp ermene og ta fatt” (Skogen, Kjell. 2005) – på en kontinuerlig vei mot målet.

Med vennlig hilsen

Aud Ingeborg Larsson Aas

Vedlegg 3: (Til utvalget for oppfølgingsspørsmål)

Først vil jeg si takk for at du tok deg tid til å svare på spørreundersøkelsen jeg sendte deg for en tid tilbake! Dette er en ny, elektronisk forespørsel til deg om du kunne tenke deg å svare på noen få *oppfølgingsspørsmål* etter undersøkelsen. *Questback* har plukket ut de personene som får denne henvendelsen etter utvalgte kriterier gitt etter svarene som er kommet inn, - og systemet tar fortsatt vare på **anonymitet** i undersøkelsen. Det er kun en personlig e-post til meg som vil bryte anonymiteten din, - og det er dermed viktig at du kun benytter spørreskjemaet som er vedlagt. Det er vanskelig å angi *tid* på denne oppfølgingsrunden, da det vil avhenge av hvordan du selv velger å utdype svarene.

Vedlegg 4: Rapportoppsett: Spørreundersøkelse - tilpasset opplæring

Kryss av for kjønn

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
Mann	23,5 %
Kvinn e	76,5 %
N	51

Kryss av for alder

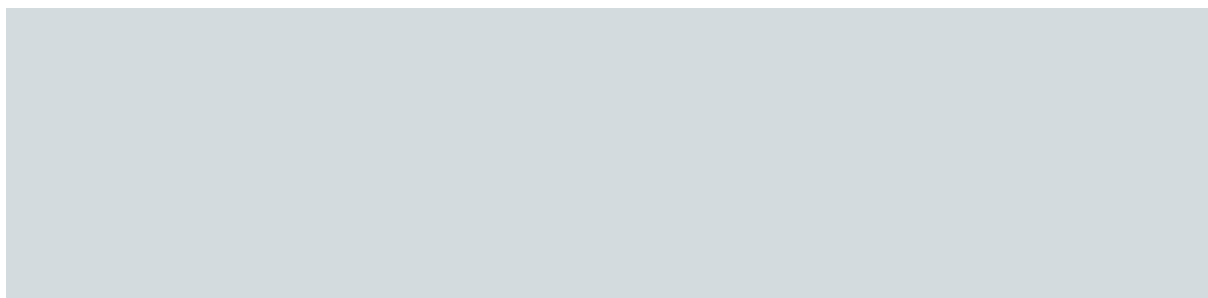
Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
under 30	7,8 %
30 -39	23,5 %
40- 49	27,5 %
50- 59	25,5 %
60 +	15,7 %
N	51

Antall år med undervisningserfaring

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
0- 4	3,9 %
5- 9	15,7 %
10- 14	19,6 %
15- 19	27,5 %
20 +	33,3 %
N	51



Antall år i Øvre Eiker kommune

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
0-4	11,8 %
5-9	15,7 %
10+	72,5 %
N	51

Ansatt ved barneskole/ungdomsskole

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
Barneskole	51,0 %
Ungdomsskole	49,0 %
N	51

Kryss av for graden av enighet i følgende påstander

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Helt enig	delvis enig	usikker	delvis uenig	helt uenig	N
	%	%	%	%	%	
Begrepet tilpasset opplæring er klart definert	17,6 %	58,8 %	3,9 %	17,6 %	2,0 %	51
Prinsippet om tilpasset opplæring er viktig	74,5 %	19,6 %	2,0 %	2,0 %	2,0 %	51
Systemet, : departement, skoleeier, skolen som organisasjon og du som lærer har en felles forståelse av hva prinsippet om tilpasset opplæring innebærer	5,9 %	43,1 %	25,5 %	21,6 %	3,9 %	51
Prinsippet om tilpasset opplæring er en utopi	7,8 %	37,3 %	19,6 %	23,5 %	11,8 %	51

Ved innføring av modulorganiserte læreplaner, ble du

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
Usikker på hva det innebar	60,0 %
Positiv til et felles faglig løft i kommunen	26,0 %
Glad for et håndfast tiltak	12,0 %
Usikker på faglig begrunnelse	50,0 %
Frustrert av enda noe nytt	44,0 %
Ganske negativ	16,0 %
Lettet over å skulle få noe konkret til undervisningsplanleggingen	16,0 %
Skeptisk og avventende	28,0 %
Fornøyd med at kommunen satser på nye muligheter	18,0 %
N*	50

*N = antall respondenter som har besvart spørsmålet

Dersom du skulle sammenligne din forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring før og etter innføring av modulorganiserte læreplaner, vil du da si at

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
du er tryggere på hva det egentlig innebærer	20,0 %
du fortsatt er usikker på hva det innebærer	4,0 %
det har vært av liten betydning	56,0 %
det har overhodet ikke hatt noen innvirkning på din forståelse	20,0 %
N	50

Nedenfor er det listet opp ni ulike områder som kan tilpasses i forhold til den enkelte elev. Velg inntil fire områder som du benytter mest i ditt arbeid med tilpasninger til elevene

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
arbeidsplaner	51,0 %
arbeidsoppgaver	62,7 %
vanskegrad	86,3 %
arbeidstempo	15,7 %
organisering av skoledagen	25,5 %
ulike læringsarenaer	19,6 %
læremidler	47,1 %
metoder	39,2 %
vurdering/tilbakemeldinger	51,0 %
N*	51

*N = antall respondenter som har besvart spørsmålet

Kryss av for graden av enighet i følgende utsagn

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Helt enig %	Delvis enig %	Usikker %	Delvis uenig %	Helt uenig %	N
Modulene har gitt meg det verktøyet jeg trengte for å tilpasse undervisningen bedre	5,9 %	23,5 %	13,7 %	31,4 %	25,5 %	51
Modulbaserte opplæringsplaner er veien å gå for å sikre tilpasset opplæring for den enkelte elev	3,9 %	21,6 %	33,3 %	25,5 %	15,7 %	51
Modulene er bare omskriving av tidligere fagplaner	15,7 %	47,1 %	17,6 %	13,7 %	5,9 %	51
Modulene gir meg større mulighet for dokumentasjon av tilpasninger jeg gjør i undervisningen	11,8 %	45,1 %	17,6 %	17,6 %	7,8 %	51
Modulene bidrar til å stigmatisere elevene	2,0 %	7,8 %	47,1 %	35,3 %	7,8 %	51
Modulene virker motiverende for elevene	2,0 %	26,0 %	44,0 %	14,0 %	14,0 %	50
Modulene er en ren instrumentell måte å legitimere tilpasset opplæring på	11,8 %	39,2 %	33,3 %	13,7 %	2,0 %	51
Modulene bidrar til økt innsats hos elevene	3,9 %	23,5 %	31,4 %	19,6 %	21,6 %	51
Innføring av modulorganiserte opplæringsplaner var et flaggskip uten rot i faglige begrunnelser	19,6 %	27,5 %	37,3 %	13,7 %	2,0 %	51
Modulene ser ut til å gi bedre læringsutbytte	0,0 %	17,6 %	43,1 %	15,7 %	23,5 %	51
Modulene er med på å hindre jevnlig refleksjon over tilpasninger til den enkelte elev	2,0 %	7,8 %	51,0 %	29,4 %	9,8 %	51
Modulene er et viktig innslag i dialogen med foresatte	2,0 %	32,0 %	36,0 %	20,0 %	10,0 %	50

Modulorganiserte opplæringsplaner bør videreføres som et felles veivalg i kommunen	2,0 %	17,6 %	39,2 %	25,5 %	15,7 %	51
--	-------	--------	--------	--------	--------	----

Dersom du skulle prioritere inntil to ønsker om endringer som kunne bidra til økt trygghet i forhold til tilpasninger i undervisningen din, hvilke av disse momentene ville du velge:

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Navn	Prosent
Mer tid til refleksjon sammen med kollegaer	51,0 %
Økt fokus på elevens læringsutbytte i samarbeidsmøtene	39,2 %
Bedre redskap og rutiner for kartlegging av elevens faglige forutsetninger	27,5 %
Mer tid til faglig veiledning	51,0 %
Et håndfast system som jeg kan planlegge og vurdere i forhold til	13,7 %
Mer fokus på tilpasset opplæring i kurs- og planleggingstid	17,6 %
Jeg har ingen spesielle ønsker om endring	2,0 %
N*	51

*N = antall respondenter som har besvart spørsmålet

Dersom du ønsker, kan du legge til noe du ikke har fått frem ved undersøkelsen

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Innføringen av modulene er såpass fersk at vi ikke har sett "resultater" av dette arbeidet ennå, men systemet mener jeg er ok. Tiden er alltid noe en sloss mot, så også i innføringen av modulene. Men når idebankene og modulene er gjennomprøvd en gang og reflektert over tror jeg det er et bra system for kartlegging og tilpasset opplæring.

JEG HAR DREVET TILPASSET UNDERVISNING LENGE FØR MODULENE BLE INNFØRT. PGA PERMISJON IFJØR FØLER JEG IKKE AT JEG HELT HAR KOMMET INN I MODULTENKINGA. TANKEN ER BRA. JEG TRENGER BARE TID PÅ Å OMSTILLE PRAKSISEN

Vi har moduler som er bygd på fagferdigheter i det enkelte fag. Dette er ok. Visse krav stiller Kunnskapsløfte til utarbeidelsen av modulene i forhold til ferdigheter som skal anvendes. Metoder/måter er relativt nedtonet og er i stor grad overlatt til den enkelte faglærer.

Å bruke modulbaserte fagplaner ble mer eller mindre trykt ned over hodene våre. Personalet som helhet hadde lite å si når det gjaldt utforming av modulene. De er heller ikke i samsvar med de lærebøker som brukes på de ulike trinnene i engelsk.

Modulene som er laget i vår kommune er konkretiseringer av LK06. Prosessen med å lage disse har vært positiv både for gruppa som laget dem, men også prosessen når vi hadde utkastene på høring i lærergruppene på egne skoler. Jeg tror kommunen hadde tenkt at nå skal elevene jobbe i sitt tempo med sin modul. Hva da med felleskapsopplevelsene? Her ser det ut som skolene og kommunen ikke har samme forståelse. For meg virker det som at skoleledelsen i kommunen ikke er helt ajour med hva som skjer i norsk skole akkurat nå.

Er helt ny i jobben, har ikke noen innføring i modulararbeidet. Virker som det er ulik praksis for hvordan de brukes. Beklager at jeg ikke kan svare skikkelig på spørsmålene, dette er lite til hjelp for deg.

Det jeg ser at jeg har blitt flinkere til med modulararbeidet er å arbeide praktisk med fagene. Har blitt enda flinkere til å variere undervisnings metodene mine. Har fått større innsikt og kontroll over hva elevene mine kan og hva de må arbeide mere med når det gjelder den faglige biten. Ved modulararbeidet har jeg også blitt flinkere til å dokumentere hva som elevenes styrke og svakheter i forhold til enkelt fag. Modulene er et godt hjelpemiddel også i forhold til foreldrekonferanser og evt. kartlegginger i forhold til ppt. osv. Modulene gir god dokumentasjon i forhold til basisfagene.

Det er stor forskjell på hvordan modulene fungerer i de forskjellige fagene. Jeg underviser i norsk og der fungerer modulene kunne som læreplaner. Det er lite hensiktsmessig å teste delmålene i hver modul, derfor bruker vi helt andre modulprøver enn i f.eks. matematikk. Norsk er forøvrig at fag hvor mange av oppgavene

nivåddifferansierer seg selv.

Tilpasset opplæring krever tid til å veilede hver enkelt elev. Stadig færre timer til å hjelpe de som trenger litt ekstra, skaper frustrasjon. Gode redskaper er nødvendig, f eks moduler med kompetansemål, men samværet med eleven er det viktigste.

Jobber bare med enkeltelever, spes ped.

Viktig å bruke tester i framtida til kartlegging og grunnlag for videre arbeid. Mer testing i forkant av noe nytt og småtester underveis, så elever og foresatte vet hvor det må satses og hvordan det skal satses.

Tilpasset opplæring kan være bra, men det krever veldig mye tid både til forberedelser og oppfølging av elever. Tid man ofte ikke har i en hektisk hverdag med full timeplan.

Eventuelle kommentarer til selve undersøkelsen

Rapportoppsett: Spørreundersøkelse- tilpasset opplæring.

Undersøkelsen kommer tidlig i forhold til praksis/erfaring fra nåværende modulplaner. Det er første året som disse formelt kjøres.

Undersøkelsen stiller noen svært viktige spørsmål, flott an noen tar fatt på problematikken

Veldig greit å kunne få uttrykke min frustrasjon i forhold til moduler og innføringen av dette i Øvre Eiker kommune. Lykke til med arbeidet!

Greie spørsmål, men som alltid jeg føler at jeg ikke får fram hva jeg egentlig mener. Jeg ønsker å utdype..

grei nok.

Lykke til!

Undersøkelsen var grei

Undersøkelsen bar prep av mye fokus på moduler. Tilpasset opplæring skjer på mange andre måter, både i skriftlige og muntlige fag. Hos oss på vår skole har vi ikke gjennomført moduler etter intensjonene ennå, så resultatene kan sikkert brukes for å argumentere mot videre satsing på moduler.

Bra at noen undersøker hva som nytter. Sælig bra at man setter fokus på modulene. De kan være greie i matte, men ikke i de andre fagene.

Vedlegg 5: Oppfølgingsspørsmål/svar

1	<input checked="" type="checkbox"/> Anonym	30.04.2008 23:18:18
---	--	---------------------

Mottatt svar

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Opplæring og aktiviteter som bygger på elevens erfaring, interesser, kunnskap og modenhetsnivå

2. Kommunens satsing på modulorganiserte opplæringsplaner er et tiltak de har valgt på veien mot bedre kvalitet og en felles forståelse av tilpasset opplæring. Hvordan vil du, så langt i arbeidet, vurdere tiltaket som et kvalitetsfremmende middel?

Teoretisk bra. Fullgod tilpasset opplæring er svært krevende (en umenneskelig oppgave). Modulene kan være et hjelpemiddel til bedre oppfølging. Godt redskap i arbeidet med dokumentasjon på hva eleven kan i forhold til de kompetansemål læreplanen har.

3. Dersom det ble innført tid til faste veiledningsgrupper/refleksjonsgrupper i personalet som en del av samarbeidstiden, - hvordan ville du vurdere et slikt tiltak?

Svært bra, men det må ikke gå på bekostning av annen teamtid, den er allerede for knapp til å forberede aktiviteter og tiltak for elevene.

4. Til slutt, - har du gjort deg noen tanker om hva som kunne bidratt til å øke kvaliteten på opplæringen ved den skolen hvor du har ditt daglige arbeid?

-Ved å konsentrere oss om færre områder / aktiviteter / prosjekter / tiltak om gangen enn det vi gjør. Vi har vanskelig for å droppe tiltak som vi vet er gode for elevene, men det er lett å ta seg vann over hodet!
 -Ved å prioritere = gi tid til erfaringsutvekslinger fra skolehverdagen, i plenum
 -IKT-opplæringen blir altfor dårlig på småskoletrinna, da det stadig er praktiske problemer med dataanlegget og maskinene.
 Få stasjonære maskiner i klasserommet gjør at hver elev får liten tid til å benytte pc på skolen.
 -Bedre kontorplass og -forhold for lærerne

1	<input checked="" type="checkbox"/> Anonym	25.04.2008 10:45:22
---	--	---------------------

Mottatt svar

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

- Opplæring innenfor ordinær opplæring som gjelder alle elever: Møte utfordringer som de må jobbe med for å greie, enten alene eller sammen med andre. Vi må legge til rette for denne opplæringa gjennom variert bruk av lærestoff og arbeidsmåter, ulike måter å organisere opplæringa på og intensivere den etter behov.

2. Kommunens satsing på modulorganiserte opplæringsplaner er et tiltak de har valgt på veien mot bedre kvalitet og en felles forståelse av tilpasset opplæring. Hvordan vil du, så langt i arbeidet, vurdere tiltaket som et kvalitetsfremmende middel?

- i matematikk er erfaringene at det er et godt hjelpemiddel for faglærer til å systematisere stoffet, få inn elevvurdering underveis og kunne gi god veiledning til eleven til videre arbeid med stoffet. For svake lesere og elever med store vansker i faget, er modulspråket for vanskelig. Den store utfordringa er å la elever arbeide med ulike moduler på samme tid= her har vi valgt fordykning i stoffet istedenfor å gå videre til neste modul i et annet tema. I norsk og engelsk kan det tyde på at modulene og fagenes egenart ikke passer like godt sammen. Her har det bl.a vært vanskelig å lage gode modulprøver som måler noe annet enn grammatikken og konkrete kunnskaper.

3. Dersom det ble innført tid til faste veiledningsgrupper/refleksjonsgrupper i personalet som en del av samarbeidstiden, - hvordan ville du vurdere et slikt tiltak?

- er usikker på det= knapt med tid til det vi har pr. nå, men mer refleksjon innenfor fagseksjonene er nyttig.

4. Til slutt, - har du gjort deg noen tanker om hva som kunne bidratt til å øke kvaliteten på opplæringen ved den skolen hvor du har ditt daglige arbeid?

- fortsette systematisk lesetrening (repetert lesing) slik at leseferdighetene løftes for alle elever
- at alle lærere gjør det vi har blitt enige om
- ulike " verksteder" der teori og praksis kan kobles for skoletrøtte elever
- mer arbeidsro i klassene, hvor faglærerne kan få gjennomført det de har planlagt uten forstyrrelser om diskusjoner om oppførsel.