

Renate Myrseth Rasmussen

## **Tilpasset opplæring**

En undersøkelse av læreres arbeid med tilpasset opplæring, med blikk mot de sterke elevene

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst

Trondheim, juni 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt





## Sammendrag

Masteroppgaven har belyst hvordan lærere opplever og tenker om sin egen praksis med tilpasset opplæring, med et ekstra blikk mot sterke elever. Oppgaven har synliggjort problemer rundt begrepet tilpasset opplæring, samt hvordan det integreres i skolehverdagen til to lærere. Oppgaven er belyst fra lærernes perspektiv.

Oppgaven er en kvalitativ studie med både intervju og observasjon av to lærere ved en ungdomsskole i Trondheim. Lærerne har ansvar for å gjennomføre undervisning og tilpasse opplæringen for elevene. Informantene har belyst flere sider ved tilpasset opplæring de må ta hensyn til i sitt daglige arbeid. Det dreier seg om begrenning av ressurser, som tid og antall lærere pr. elev. Det dreier seg også om hvordan ytre rammer er med på å bestemme hvordan opplæringen skal tilpasses til enhver tid. Disse ytre rammene, samt lovverk og andre bestemmelser, påvirker hvordan begrepet tilpasset opplæring blir tatt inn og implementert i skolen. Til sist peker lærerne på hvordan det er viktig å se eleven i en større kontekst, og kjenne de som selvstendige individer.

Oppgaven har teoretisk utgangspunkt i Erling Lars Dales differensieringskategorier, samt Kjell Arne Røviks translasjonsteori. Resultatene presenteres med utgangspunkt i teori og problemstillinger. Funnene kan ikke anvendes for å si noe generelt om hvordan tilpasset opplæring fungerer, men de kan likevel belyse viktige sider med tilpasset opplæring, og er slikt sett viktige i den videre diskusjonen rundt temaet.



## **Førord**

Det nærmer seg slutten på fem år med studier. Timer, dager, måneder og semestre med pedagogikk er forbi. Å være masterstudent har vært en krevende prosess, og jeg har måttet hente frem selvdisciplin, styrke og mot jeg ikke har brukt før. Prosessen har gått i bølger, og det har til tider vært vanskelig å motivere seg selv.

Først vil jeg rette en stor takk til mine informanter som har stilt opp da jeg trengte det. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Dere har delt deres kunnskaper og erfaringer, og latt meg komme inn i klasserommet. Det har vært av uvurderlig verdi for meg.

Opgaven hadde heller aldri blitt til uten en god veileder, så tusen hjertelig takk til Gunn Imsen for innspill, hjelp og diskusjoner gjennom hele prosessen. Det samme gjelder studentene jeg har delt lesesal med.

Takk til Tove og tante Trine for korrekturlesing og gode tilbakemeldinger. Til sist, men ikke minst, en stor takk til min samboer Halvor som har støttet meg gjennom alle mine år som student. Han har vært tålmodig, lyttet og motivert meg når jeg har trengt det som mest.

Trondheim, juni 2013.

Renate Myrseth Rasmussen.



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>III</b>
<b>FORORD</b>	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 TILPASSET OPPLÆRING	2
1.1.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM POLITISK BEGREP	3
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	5
1.4 AVGRENSING OG BEGREPSAVKLARING	6
<b>2 TEORETISK INNRAMMING</b>	<b>7</b>
2.1 DIFFERENSIERING	7
2.2 INKLUDERING	9
2.3 STERKE ELEVER	10
2.4 RØVIKS TRANSLASJONSTEORI	11
2.4.1 ORGANISASJONSIDEER	12
2.4.2 KONTEKSTUALISERING	13
2.4.3 VIRUSTEORIEN	15
2.5 UTDYPING AV PROBLEMSTILLING	19
<b>3 METODE</b>	<b>21</b>
3.1 TYDELIGGJØRING AV EGEN FORSKERROLLE	21
3.2 TREKK VED KVALITATIV METODE	22
3.2.1 UTVALG	23
3.2.2 VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING	24
3.3 FREMGANGSMÅTE	25
3.3.1 DATAINNSAMLING: OBSERVASJON	25
3.3.2 DATAINNSAMLING: INTERVJU	26
3.4 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	28
3.4.1 ETISKE BETRAKTNINGER	29
<b>4 RESULTATER</b>	<b>31</b>
4.1 TRANSLASJONER I ANVENDELSE AV TILPASSET OPPLÆRING	31
4.1.1 LÆRERNES TOLKNINGER AV TILPASSET OPPLÆRING	31
4.1.2 VIRUSTEORIEN	33
4.1.3 KONTEKSTUALISERING	35
4.2 GJENNOMFØRING AV TILPASSET OPPLÆRING	37
4.2.1 CASE 1	37
4.2.2 CASE 2	43
4.2.3 SAMMENLIGNING	50
4.2.4 FORUTSETNINGER FOR TILPASSET OPPLÆRING	52

<b>5 DRØFTING AV FUNN</b>	<b>55</b>
<b>5.1 AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b>	<b>57</b>
<b>REFERANSELISTE</b>	<b>59</b>
<b>VEDLEGG 1: SAMTYKKEERKLÆRING</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD</b>	<b>62</b>
<b>VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA</b>	<b>63</b>
<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE</b>	<b>70</b>



# 1 Innledning

Tilpasset opplæring som begrep har eksistert i den norske skolen over lengre tid, og med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det fornyet fokus på begrepet. Elevene i skolen skal være aktive og ta ansvar for egen læring, samtidig som skolen skal tilrettelegge undervisningen på best mulig måte på bakgrunn av den enkelte elevs forutsetning. Dette vektlegges på politisk plan av regjeringen, blant annet gjennom ulike stortingsmeldinger og i den nye læreplanen. Elevene har lovfestet rett til å få en tilpasset opplæring. utfordringene ligger i at det ikke er et entydig svar på hvordan opplæringen skal foregå i praksis, samt at innholdet i begrepet varierer med tid og kontekst.

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som er vanskelig å definere. Det er primært et politisk skapt begrep, der både innhold og betydning endrer seg over tid (Bachmann & Haug, 2006). Begrepet går igjen i ulike stortingsmeldinger og offentlige dokumenter, uten at det blir avklart hva begrepet innebærer både teoretisk og praktisk. Disse dokumentene fremmer en erklæring om at opplæringen må tilpasses, mens det er opp til praksisfeltet å vurdere hva det innebærer konkret. Variasjonen i en elevs forutsetninger kan ivaretas på mange ulike måter innenfor rammen av klasseromsundervisning. Ulike forhold i klassen og skolen er med på å avgjøre hvordan tilpasset opplæring skjer i praksis, men felles for alle er at tilpasset opplæring må skje i fellesskapet i klassen. Forholdet mellom individ og fellesskap blir derfor et sentralt aspekt. De må balanseres uten at det ene dominerer over det andre, og det er her utfordringene i klasserommet ligger.

I media og andre offentlige publikasjoner kan man lese mye om svake elever, og elever med forskjellige vansker og behov som skolen må tilrettelegge for. Det er imidlertid gjort lite forskning på de sterke elevene. I denne sammenheng har jeg ofte savnet en større diskusjon og oppmerksomhet mot disse elevene. Hvordan skjer tilpasset opplæring i klasserommet, og hvordan legges det til rette for de sterke elevene?

## 1.1 Tilpasset opplæring

---

Begrepet tilpasset opplæring er vanskelig å definere. Dels fordi det er så vidt og favner om det meste som skjer i skolen, og dels fordi det har noe uklart innhold. Tilpasset opplæring er et gjennomgående tema i ulike stortingsmeldinger, offentlige dokumenter og i ulike læreplaner, og blir slik sett et politisk skapt begrep. Disse dokumentene og rapportene fra offentlig hold definerer hva tilpasset opplæring er og skal være, men ikke hvordan det skal gjennomføres i praksis (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring har vært et overordnet begrep siden 1970-tallet, men forutsetningene for å drive tilpasset opplæring har endret seg siden den gang (Nes & Berg, 2010). Det dreier seg om endrede samfunnsforhold, endrede læreplaner, nye regjeringer, nye generasjoner og lignende. Vilåårene for å drive med tilpasset opplæring er i stadig endring, og det vil derfor være vanskelig å sette en klar definisjon på hvordan det skal gjøres (Nes & Berg, 2010). Denne måten å tenke tilpasset opplæring på refererer ofte til en bred forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006). En bred forståelse vil si å se på tilpasset opplæring som en pedagogisk plattform, et overordnet begrep som skal prege hele skolen og dens virksomhet. Tilpasset opplæring blir i dette perspektivet å betrakte som en ideologi. Motstykket til dette perspektivet er den smale forståelsen av tilpasset opplæring, som vektlegger konkrete tiltak og metoder for enkeltelever. Dette perspektivet omtales som en instrumentell forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Den smale forståelsen ser på enkelteleven alene og hvilke tilpasninger som blir gjort, mens den vide forståelsen favner også det som skjer utenfor klasserommet, skolens strategi og tiltak for alle elevene (Bachmann & Haug, 2006).

Jeg ser selv på tilpasset opplæring som variasjon, slik blant annet Erling Lars Dale har beskrevet sine differensieringskategorier, samt veiledning til lokalt arbeid med læreplaner fra utdanningsdirektoratet (Dale, 2008a; Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan være variasjon innenfor både den brede og den smale forståelsen, men hovedvekten ligger i å variere alt fra hvordan skoledagen er lagt opp, til hvilke arbeidsmetoder elevene tar i bruk.

### 1.1.1 Tilpasset opplæring som politisk begrep

Fra 1850 til 1940 skjedde det store endringer i den norske skolen. Fra å ha ulike skoleslag som latinskole og borgerskole, ble det innført ett skoleslag kalt folkeskolen. Det vokste frem et samlet skolesystem fra ca. 1920 (Tønnessen, 1995). Slik ble skolen til for alle, og det nye systemet ble kalt enhetsskolen. Mellom 1918 og 1939, i mellomkrigstiden, kom det pedagogiske strømninger fra Europa og Amerika som gikk under betegnelsen reformpedagogikk (Tønnessen, 1995). Denne pedagogikken var en reaksjon på den gamle skolen, og bygde på forestillinger om menneskelig utvikling, eleven i sentrum, en aktiv elev, gruppearbeid og samarbeid, samt læreren som arbeidsleder (Tønnessen, 1995). Normalplanen av 1939 var den første læreplanen der disse ideene ble nedfelt. I normalplanens generelle del bygges det på prinsipper om elevaktivitet, emneundervisning, gruppearbeid og ikke minst individualisering (Tønnessen, 1995). Læreplan for forsøk med 9-årig skole kom i 1959/60, og la vekt på kursplansystem med organisatorisk differensiering etter hvordan elevene mestret pensum (Imsen, 2006). Denne formen for tilpasset opplæring skulle gi elevene undervisning etter evner og anlegg, men fikk mye kritikk for sitt skarpe skille mellom elevene. Da denne forsøksperioden var over, kom Lov om 9-åring grunnskole i 1969 (Imsen, 2006). I 1974 kom M74, Mønsterplanen for grunnskolen, og fokus på individualiserende arbeidsmåter ble nå kraftig forsterket (Tønnessen, 1995). Planen var en rammeplan med stor frihet til hver enkelt lærer når det gjaldt lærestoff. Det skulle nå være differensiering innenfor den enkelte klasses ramme, såkalt pedagogisk differensiering, og hver elev skulle arbeide i sitt tempo med arbeidsmåter som var overkommelige. Med differensieringen fulgte det også en større frihet i valg av lærestoff (Imsen, 2006; Tønnessen, 1995). Det ble tatt større hensyn til lokale variasjoner i skolekultur, og ikke minst elevenes personlige utvikling. Slikt sett representerte M74 den første læreplanen der også lærestoffet kunne varieres. Mønsterplanen av 1987, M87, var den første læreplanen til å ta i bruk begrepet tilpasset opplæring. Her lå den vide forståelsen om tilpasset opplæring til grunn (Bachmann & Haug, 2006). M87 organiserte lærestoffet i treårsbolker, der en nå skulle lage en lokal læreplan på hver skole med fordeling av lærestoffet (Tønnessen, 1995). I reform 97 og dens læreplan, sees tilpasset opplæring på som en forutsetning for en inkluderende skole for alle (Haug, 2003). Inkludering er en viktig bærebjelke

for skolen, men læreplanen definerer det på en uklar måte. Inkludering innebærer ”...at alle får delta i den faglege, sosiale og kulturelle fellesskapen i ein klasse eller ei gruppe, og med utbytte.” (Haug, 2003, s. 39). Inkludering innebærer på denne måten fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte. Tilpasset opplæring er i R97 et mangedimensjonalt begrep, som innebærer lokal tilpasning av lærestoffet til hver enkelt elev (Haug, 2003).

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) er et viktig dokument for reformen vi har i skolen i dag, Kunnskapsløftet. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) kommer det frem allerede i forordet at skolen skal strekke seg etter å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes egne evner og behov. Evalueringen av reform 97 viste til at skolen ikke hadde lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Imsen, 2003). Skolen skal både inkludere og differensiere innenfor fellesskolens rammer (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven, som prinsipp i læreplanen og stortingsmeldinger, og som et virkemiddel for å nå målet om at alle elever skal lære. Opplæringsloven, §1-3, sier at skolen skal sørge for tilpasning etter evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Tilpasset opplæring er et av hovedområdene i Kunnskapsløftet, og er viktig for å bedre kultur, læring, tidlig innsats og sosial utjevning (St.meld nr. 30 (2003-2004)). Kunnskapsløftet er utformet av Høyre og daværende utdanningsminister Kristin Clemet. Deres fokus på enkeltindivider i motsetning til Arbeiderpartiets fokus på fellesskap kan forklare en del av hvorfor tilpasset opplæring står så sterkt i Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring er på denne måten variasjon i undervisningen og opplæringen.

## 1.2 Problemstilling

---

Med tilpasset opplæring som overordnet tema, ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne tenker om, erfarer og praktiserer dette i klasserommet, med et ekstra blikk på de sterke elevene. På bakgrunn av det, har jeg formulert følgende problemstillinger:

- Hvordan tolker lærerne begrepet tilpasset opplæring
- Hvordan gjennomfører lærerne tilpasset opplæring i klasserommet?

- Hvordan gjennomføres tilpasset opplæring spesielt for sterke elever?

### 1.3 Tidligere forskning på området

---

Det er gjort en del forskning på tilpasset opplæring, men lite på tilpasset opplæring for sterke elever. I Norge har det blitt gjort forskning på tilpasset opplæring spesielt fra Nordlandsforskning og Møreforskning, samt Kirsti Klette, Gunn Imsen, Kari Bachmann og Peder Haug. Det dreier seg blant annet om sluttrapporter og evalueringer fra Reform 97, om spesialundervisning og kvalitet i opplæringen. Av større prosjekter er KIO-prosjektet og SMUL-prosjektet. SMUL-prosjektet er et prosjekt under evaluering av Kunnskapsløftet, og tar for seg hvordan læreren forstår, tolker og omsetter Læreplanen for Kunnskapsløftet (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Rapporten fra Nordlandsforskning viser hvordan lærerne tenker tilpasset opplæring som individuell tilpasning, et tilbud som passer den enkelte elev. Lærerne trekker også frem hvordan tilpasset opplæring er umulig å oppnå innenfor de rammene som er satt (Hodgson et al., 2012). De trekker også frem motsetninger mellom idealer og hva som faktisk er gjennomførbart i praksis.

Forskningen som er gjort om sterke elever, baserer seg i stor grad på evnerike, eller spesielt begavede barn, og tar for seg utfordringene rundt disse barna i skolen. Dette finner vi også i internasjonal forskning, blant annet i Joe Renzullis *Three-Ring Conception of Giftedness* (Renzulli, 2005). I Norge har Ella Idsøe og Kjell Skogen skrevet boken *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Boken kommer med råd til hvordan skolen skal håndtere og kartlegge disse barna. Disse evnerike barna strekker seg lenger enn kun skoleflinke. De er gjerne tidlig utviklet og er på et annet intellektuelt nivå enn andre barn (Idsøe & Skogen, 2011). Et viktig poeng er at disse elevene kan ha problemer og utfordringer som skolen må ta tak i, samtidig som de er sterke ressurser i klasserommet. En tilpasset, og ikke minst utfordrende undervisning er nødvendig for at disse barna skal få utviklet sine evner. I Stavanger finner vi prosjektet "Skoleklar", som drives av Senter for atferdsforskning. I dette prosjektet er det blant annet forsket på begavede barn med emosjonelle vansker (Ribesen, 2012). Boken til Idsøe og Skogen kommer også inn under dette prosjektet. Boken *Begavede*

*barn: en veiledning for foreldre og pedagoger* (Mönks, Ypenburg, Jahr, & Ystenes, 2008), tar for seg hva høy begavelse er, hvordan man støtter evnerike barn, og hvordan man unngår problemer både i oppdragelsen og i skolegangen. I følge boken står evnerike barn i fare for å underprestere på skolen, og dermed mister skolen en viktig ressurs. Tilpasset opplæring står derfor helt sentralt for at disse barna skal prestere på sitt nivå. Dette krever også kompetanse og kunnskap hos lærere og foreldre.

#### **1.4 Avgrensing og begrepsavklaring**

---

Evnerike og spesielt begavede barn faller utenfor denne oppgaven, da jeg verken har verktøy eller kompetanse til å kartlegge disse elevene på en ordentlig måte. Jeg ser derfor bort fra intelligens, tidlig utvikling og lignende. Jeg ønsker å ha et blikk mot de skolefaglig sterke elevene, da de på mange måter kan representere noen av de samme utfordringene for skolen som de evnerike. På samme måte som det er viktig at evnerike elever får en utfordrende og tilpasset opplæring til sitt nivå, er det et viktig poeng at også de skoleflinke får en opplæring som stimulerer til utvikling. Det å skille mellom elever i samme klasse kan være en utfordring, da de ikke blir delt opp etter faglig nivå i den daglige undervisningen, men skal fungere sammen.

## 2 Teoretisk innramming

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Erling Lars Dales differensieringsbegrep, samt Røviks translasjonsteori. Analysen vil ta utgangspunkt i disse teoriene, og forsøke å besvare problemstillingene ved hjelp av teoriene.

### 2.1 Differensiering

---

Erling Lars Dale tar for seg differensieringsbegrepet i flere bøker (Dale, 2008a, 2008b). Pedagogisk differensiering vil si å variere undervisningsopplegget tilpasset den enkelte elev. Erling Lars Dale lister opp sju differensieringskategorier for tilpasset opplæring. De sju kategoriene representerer differensiering av opplæringsforløpet. ”Det er avgjørende at hver elev på en systematisk måte har tilbud om, tilgang til og gjør bruk av differensieringen også *innenfor* hver kategori.” (Dale, Lindvig & Wærness, 2005, s. 31). Elever har behov for aktiviteter på ulike læringsarenaer, og for at opplæringen skal være differensiert er det avgjørende at elevene har tilgang til ulike arenaer i opplæringen. Differensiering blir derfor et virkemiddel for tilpasset opplæring (Dale, Lindvig, & Wærness, 2005). I veiledning til lokalt arbeid med læreplaner fra Utdanningsdirektoratet er disse sju kategoriene listet opp under tilpasset opplæring, med veiledning til hver kategori (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skolen må utvikle en sammenheng mellom de sju kategoriene slik at de blir verktøy for å oppnå variasjon og tilpasset opplæring. (Dale et al., 2005).

#### *1. Elevenes forutsetninger og evner*

Alle elever har et læringspotensial som er mulig å utvikle gjennom gode opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2009). En grunnleggende forutsetning for å gjennomføre tilpasset opplæring er at lærerne har kunnskap og kjennskap til elevenes forutsetninger og evner. Dette kan komme frem gjennom observasjon, kartlegging og involvering fra elevene selv. Elevene må være aktive deltakere i egen opplæring. Det er også et poeng at foreldre involveres i varierende grad, slik at opplæringen blir tilpasset best mulig etter elevenes mestringsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2009).

## *2. Arbeidsplaner og læreplanmål*

For å differensiere opplæringen kan en ta i bruk ulike planer. Det kan være årsplaner av ulike slag for hele klassen, arbeidsplan for læreren og arbeidsplan for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2009). Veiledningen peker på hvordan det er en forutsetning at læreren, eleven og klassen overholder de forpliktelsene som ligger i planene for at de skal fungere som et redskap for tilpasset opplæring.

## *3. Nivå og tempo*

Differensiering i nivå og tempo dreier seg om arbeidsoppgaver, selvstendighet og tempo. Valg av arbeidsoppgaver må settes i sammenheng med elevens evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009). De bør også dekke ulike vanskegrader. Selvstendighet varierer veldig fra elev til elev, og det må tas hensyn til i undervisningen. Læreren må legge føringer, og sammen med eleven legge til rette for å arbeide i sitt tempo på sitt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2009).

## *4. Organisering av skoledagen*

”En god organisering av skoledagen kjennetegnes av varierte aktiviteter og bruk av ulike læringsarenaer, kombinert med krav til innsats og læring og med klare gjensidige forpliktelser” (Utdanningsdirektoratet, s. 25). Organisering av skoledagen dreier seg om organisering av tid, av lærere og elever, og av undervisningen.

## *5. Læringsarenaer og læremidler*

Elever bør ha tilgang til ulike læringsarenaer og læremidler i undervisningen. Læremidler kan være tekst, lyd, bilde, IKT og annen informasjonsteknologi (Utdanningsdirektoratet, 2009). ”Læringsarenaer kan være IKT, nærmiljø og lignende. Læringsarena og læremidler binder sammen læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo og organisering av skoledagen” (Utdanningsdirektoratet, s. 27).

## *6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder*

Elever skal både møte og mestre ulike arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan dreie seg om bruk av ulike metoder, ulike måter å organisere undervisningen på, og å ta utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Arbeidsmåtene må henge sammen med kompetansemålene, og bidra til at målene blir nådd på en hensiktsmessig måte for alle elever. Lærerne må drive systematisk og fortløpende kartlegging og evaluering av de arbeidsmåter som blir tatt i bruk.



## 7. Vurdering

Vurdering i forbindelse med differensiering og tilpasset opplæring dreier seg om at elevene må møte varierte vurderingsmetoder som viser oppnådd kompetanse på en variert måte (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det må varieres både innenfor undervisvurdering og sluttvurderingen av elevene.

## 2.2 Inkludering

---

Inkludering henger tett sammen med tilpasset opplæring, og ligger tett opptil den vide forståelsen av tilpasset opplæring (Nes & Berg, 2010). Inkludering handler slikt sett om en helhetlig forståelse av skolen og dens aktører. Det vil si inkludering både kulturelt, sosialt og faglig (Idsøe & Skogen, 2011). Skolen skal ha rom for alle og akseptere ulikheter, noe som igjen fører til at opplæringen ikke kan være lik for alle da de ikke har like forutsetninger og evner. Inkludering i skolen fører derfor automatisk med seg begrepet tilpasset opplæring. For å inkludere alle i skolen er det en forutsetning at det finnes ulikheter i tilbud og tiltak (Nes & Berg, 2010). Det vil si at skolen må drive en positiv diskriminering, en aksept for ulikheter og forskjeller mellom elevene. Inkluderingshåndboka til Tony Booth og Mel Ainscow kan fungere som hjelpemiddel for skoler som ønsker å skape en mer inkluderende praksis (Booth & Ainscow, 2001). En grunnleggende tanke for å skape en slik inkludering er at både ansatte, elever, foreldre, politisk ledelse og andre skal trekkes inn i skolens utviklingsarbeid. Prosessen settes i gang ved den enkelte skole, og skal også bidra til å øke bevisstheten rundt inkludering ved den enkelte skole (Booth & Ainscow, 2001). For å øke elevenes læring og deltakelse peker Booth & Ainscow (2001) på tre hovedområder. Det er å skape en inkluderende skolekultur, utvikle en inkluderende praksis, og utvikle inkluderende strategier. Det vil si at skolen skal bygge på inkluderende fellesskap, verdier, tilrettelegging for mangfold og læring, og utvikle en skole der alle elever finner sin plass (Booth & Ainscow, 2001). Disse områdene overlapper hverandre, og prioriteringer innenfor ett område får følger for et annet. Et nøkkelbegrep i prosessen med inkludering er tilpasset opplæring, og blir av Booth & Ainscow (2001) sett på som summen av det skolen gjør for å bevare mangfoldet blant elevene. Tilpasset opplæring dekker all undervisning elevene får, og hjelp og støtte skal være en integrert del i denne undervisningen (Booth & Ainscow, 2001).

Inkludering er en kontinuerlig prosess som innebærer kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering. Inkludering må identifisere og redusere faktorer som hindrer læring og deltakelse, og gi tilpasset opplæring slik at læring og deltakelse øker (Booth & Ainscow, 2001).

I internasjonal sammenheng er ikke begrepet tilpasset opplæring så vanlig, men derimot inkludering. Inkludering blir sett på som et prinsipp i opplæringen, og er med på å forbedre skolens kvalitet (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Inkluderingsbegrepet til Ainscow, Booth & Dyson (2006) legger til rette for en aksept for ulikheter, og bidrar til en skole der alle er velkommen. Men som tilpasset opplæring i den norske skolen er ikke inkluderingsbegrepet godt nok definert når det gjelder hvordan en skal skape og opprettholde en inkluderende praksis i skolen (Ainscow et al., 2006). Ainscow, Booth & Dyson (2006) skiller mellom en deskriptiv definisjon som forteller noe om hvordan inkludering brukes i praksis, mens en mer preskriptiv definisjon forteller noe om hensikten med begrepet. De peker også på ulike måter å forstå inkludering på. Den første er inkludering for elever med nedsatt funksjonsevne og andre spesialpedagogiske behov. Dette er en vanlig oppfatning av hva inkludering, og for så vidt også tilpasset opplæring, er. Den andre er inkludering som respons på disiplinær ekskludering, det vil si at i stedet for å ekskludere elever med dårlig oppførsel, søker en å inkludere dem så godt som mulig (Ainscow et al., 2006). Den tredje er inkludering sett i lys av at alle elevgrupper er sårbare for eksklusjon. Den fjerde er inkludering som utvikling av en skole for alle, lik enhetsskolen og fellesskolen i Norge. Den femte er inkludering som utdanning for alle, og den sjette er inkludering som en prinsipiell tilnærming til utdanning og samfunn (Ainscow et al., 2006). Dette viser hvor komplekst og vidt begrepet inkludering, og dermed også tilpasset opplæring, faktisk er.

### **2.3 Sterke elever**

---

For elever med ulike lærevansker og andre problemer, er spesialundervisning en egen rettighet i opplæringsloven (Nes & Berg, 2010). Dette kan gjelde både faglig svake og faglig sterke elever. For faglig sterke elever uten spesielle behov og enkeltvedtak om spesialundervisning, kan det virke som det hviler en antagelse om at disse elevene

klarer seg selv (Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011). Inkludering og tilpasset opplæring dreier seg om læring og deltakelse for alle elever, ikke bare elever med særskilte behov (Booth & Ainscow, 2001). Tilpasset opplæring skal gjelde alle elevene i skolen, men av ulike årsaker kan det virke som at denne elevgruppen ikke er førsteprioritet når tilpasset opplæring skjer i klasserommet. Denne elevgruppen kan romme mange ulikheter, og det kan dreie seg om elever som er faglig sterke, men også elever som ansees som ekstra begavet. Det kan være stor forskjell mellom faglig sterke elever og begavede elever, men for disse elevene kan undervisningen og opplæringen også by på utfordringer (Nissen et al., 2011). Disse elevene bærer på et stort potensiale som ikke alltid kommer like godt frem. Dette avhenger av hvordan undervisningen er lagt opp, hvilke utfordringer disse elevene får, og lignende. Sterke elever må møtes med samme krav som til andre barn, nemlig tilpasset opplæring som legger vekt på deres faglige kunnskapsnivå, deres læringskapasitet (nivå og tempo), og deres egne preferanser når det kommer til måter å lære på (Idsøe & Skogen, 2011). For å skape en inkluderende skole for alle er det helt nødvendig med en tilpasning av opplæringen også for denne gruppen av elever.

## **2.4 Røviks translasjonsteori**

---

Røviks translasjonsteori belyser hvordan organisasjoner, i dette tilfellet skolen, tar til seg nye organisasjonsideer og oppskrifter. Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt et politisk skapt begrep som vi finner i ulike stortingsmeldinger, rapporter og ikke minst i læreplanen for hvordan undervisningen skal foregå. Hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis er likevel ikke like klart definert. Det vil derfor være store variasjoner i hva hver enkelt skole, og ikke minst hver enkelt lærer, legger i begrepet. Translasjonsteorien viser til hvordan ideer som organisasjoner tar til seg kan omformes eller tilpasses til organisasjonen. Tilpasset opplæring er i denne sammenhengen en generell oppskrift med stort handlingsrom. Problemet med tilpasset opplæring er spenningsfeltet mellom teori på politisk nivå og praksis på skolenivå. Det foreligger ingen klart definert oppskrift på hvordan tilpasset opplæring skal implementeres og fungere godt nok i klasserommet. Skolen omformer begrepet tilpasset opplæring slik at det passer med skolekulturen og praksisfeltet det skal inn i. Det er også viktig å se på mønstre og uttalte regler for hvordan ideer og oppskrifter tas

inn i organisasjonen. Det kan for eksempel dreie seg om hvilke muligheter lærerne har for å omforme eller utforme ideene selv.

### **2.4.1 Organisasjonsideer**

Røvik tar utgangspunkt i en teoretisk bærebjelke han kaller pragmatisk institusjonalisme (Røvik, 2007). Pragmatisk institusjonalisme ligger i spenningsfeltet mellom det modernistiske og det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Røvik (2007) mener disse to paradigmene skaper et fundamentalt hovedskille i samfunnsvitenskapene og organisasjonsvitenskapen. I organisasjonsvitenskapen har den modernistiske retningen vært dominerende. Denne retningen knytter sammen organisasjonsvitenskapelige skoleretninger og tradisjoner fra historiske perioder (Røvik, 2007). Den modernistiske retningen kjennetegnes ved en særlig positiv tankeretning. Grunnleggende fremskritt- og utviklingsoptimisme, troen på organisering og på organisasjonen, samt vitenskaps- og kunnskapsoptimisme er tre sterke kjennetegn.

Sosialkonstruktivismen er dominerende i institusjonelle tilnærminger. Det mest grunnleggende er ideen om at verden er sosialt konstruert (Røvik, 2007). Sosialkonstruktivismen har også en skepsis til en positivistisk organisasjonsvitenskap. Organisasjoner er ifølge sosialkonstruktivismen kontekstbetingede sosiale konstruksjoner, og en kan derfor ikke anvende universelle prinsipper (Røvik, 2007). Den sosialkonstruktivistiske retningen er også skeptisk til den modernistiske forståelsen av at organisasjoner er redskaper for måloppnåelse (Røvik, 2007). Den pragmatiske institusjonalismen forsøker med andre ord å få frem spenningsfeltet mellom disse to retningene, heller enn å kun se på enten-eller-forklaringer. Modernistiske og sosialkonstruktivistiske logikker henger sammen på komplekse måter (Røvik, 2007).

Ideer og oppskrifter for hvordan nyere organisasjoner skal styres og utformes er et kjennetegn ved samfunnet etter tusenårsskiftet (Røvik, 2007). Røvik (2007) trekker også frem ulike kjennetegn ved disse ideene og oppskriftene. De er svært mange, de er allestedsnærværende, de har uklar historie, de er gjennomtrengende, de er reformutløsende og de har tvetydige virkninger. Det vil med andre ord si at uansett

hvilken organisasjon en befinner seg i, vil det være ulike ideer og oppskrifter tilstede. Det er usikkert hvilke opphav de har, men de klarer likevel å trenge inn i organisasjonen og sette i gang klare forandringer. Hvor effektive ideene og oppskriftene er i organisasjonen er derimot ikke like godt synlig. Det er vanskelig å få klarhet i akkurat hvilke virkninger de har hatt, da aktørene i organisasjonen opplever virkningene forskjellige (Røvik, 2007).

### 2.4.2 Kontekstualisering

Kontekstualisering er ifølge Røvik (2007) når ideer oversettes til praksis. En idé stammer som oftest fra en bestemt kontekst og blir introdusert inn i en ny og kompleks kontekst. Det kan være synlige fysiske strukturer og individer, til mer usynlig arbeidskultur og allerede etablerte arbeidsmetoder. Aktører og arenaer er sentrale i implementeringen av nye organisatoriske ideer. Røvik (2007) tar i bruk den hierarkiske oversettelseskjeden for å belyse logisk sammenhengende forutsetninger og forventninger når ideene skal tas inn og tas i bruk i en organisasjon. Den hierarkiske oversettelseskjeden viser til hva som skjer og hvordan det skjer når nye ideer implementeres.

En *top-down orientering* er når de nye ideene og oppskriftene kommer fra toppledelsen, som befinner seg øverst i den hierarkiske strukturen.

Oversettelseskjeden går vertikalt, og toppledelsen er den viktigste pådriveren for spredning videre ned og inn i organisasjonen. *Problembetinget søking etter løsning* er toppledelsens metode for å definere problemer og utfordringer i organisasjonen, der ideer som tas inn fremstår som løsning på disse problemene (Røvik, 2007). *Begrenset frihet til oversettelse* viser til hvordan toppledelsen har klare oppfatninger om hvordan ideen skal implementeres og hvordan aktørene skal ta ideen i bruk (Røvik, 2007).

Dermed vil aktørene i organisasjonen ha begrenset frihet til å oversette og lage sin versjon av ideen som implementeres. *Stimulus-respons-basert sekvensialitet* viser til hvordan kontekstualiseringen av ideen forløper sekvensielt (Røvik, 2007). ”Prosessen utløses i toppen og rykker etappevis innover og nedover” (Røvik, 2007, s. 295). I hver ”etappe” utløses det aktivitet som oversettes og tilpasses til lokale forhold. *Fra det abstrakte til det konkrete* viser til hvordan ideene som kommer inn i toppen av

organisasjonen er abstrakte og utydelige, mens de blir konkretisert jo lenger ”ned i” virksomheten ideen kommer (Røvik, 2007).

Den hierarkiske oversettelseskjeden gir en god oversikt over hvordan ideer implementeres i en organisasjon, men klarer ikke å omfatte alle aktører og arenaer som er involvert i prosessen (Røvik, 2007). Den hierarkiske oversettelseskjeden antar at de fleste organisasjonene er organisert vertikalt når det gjelder styring. Røvik (2007) peker på at dette gjelder mange organisasjoner, men det er også organisasjoner som ikke er organisert på denne måten. Utviklingsarenaer fanges ikke opp av den hierarkiske kjeden. Disse utviklingsarenaene kan være ulike kurs, konferanser, seminarer, etter- og videreutdanning og lignende som aktørene i organisasjonen deltar på (Røvik, 2007). De er viktige i den forstand at de mangler formell myndighet i organisasjonen, men er likevel viktige idébærere, oversettelsesarenaer og inntaksporter for ulike ideer og konsepter (Røvik, 2007). Dette viser at ideene kan hentes utenfra, og initiativet til nye ideer kan komme nedenfra i organisasjonen.

Røvik (2007) peker også på hvordan den hierarkiske kjeden legger vekt på at det kun finnes en hovedversjon av ideen som alle virksomheter lenger ned i organisasjonen er avledet av. Dette har vist seg å ikke stemme, da det finnes ulike lokale variasjoner av samme idé innenfor organisasjonen. Det skjer når de ulike aktørene innenfor organisasjonen er knyttet til ulike felt (Røvik, 2007). Den hierarkiske kjeden legger også til grunn en antakelse om at oversettelser av ideer følger en kjede fra topp til bunn i organisasjonen, der ideene får en gradvis mer konkret innhold jo lenger ned de kommer (Røvik, 2007). Det pekes derfor på at prosessen heller tar en spiralliknende form. Det vil si at ideer kan bevege seg innenfor organisasjonen i en vekselvirkning mellom abstrakt og konkret form (Røvik, 2007). Det siste problemet med den hierarkiske kjeden er stimulus-respons-basert sekvensialitet, som baserer seg på at ideen følger et slags kjedereaksjonsprinsipp i tydelige sekvenser. Røvik (2007) legger heller vekt på det han velger å kalle soppmodellen, som viser hvordan oversettelser av en idé kan utløses samtidig på flere steder i organisasjonen uten at det foreligger noen form for sammenheng eller kontakt mellom aktørene på de forskjellige stedene.

Tilpasset opplæring baserer seg i stor grad på en top-down orientering i den forstand at tilpasset opplæring kommer fra regjeringen og læreplanen som til en hver tid foreligger. Det er her begrepet blir utviklet, og det er her det blir bestemt hvordan

tilpasset opplæring skal fungere i skolen, mens lærerne må gi begrepet et presist innhold i praksis. Skoleledelsen og lærerne er pålagt til å følge den læreplanen som gjelder, likevel ser det ut til at de fleste er enige i tilpasset opplæring som generelt prinsipp for skolen. På mange måter kan en si at tilpasset opplæring går gjennom alle stadiene Røvik (2007) lister opp under kontekstualisering. Tilpasset opplæring kan fungere som løsning på problemer i skolen og i klasserommet. Toppledelsen i skole og i regjering har klare oppfatninger om at tilpasset opplæring skal implementeres og tas i bruk, og tilpasset opplæring tilpasses lokale forhold og blir mer konkret jo lenger ned i den hierarkiske kjeden begrepet kommer.

### 2.4.3 Virusteorien

Virusteorien tar for seg hva ideene gjør med organisasjonen de implementeres i (Røvik, 2007). Navnet *virusteori* kommer av at teorien har flere fellestrekk, og ulikheter, med det biologiske viruset.

#### *1. Form, innhold og opprinnelse*

Populære organisasjonsideer spres, som viruset, raskt til ulike organisasjoner (Røvik, 2007). For at organisasjonsideer skal spres, og ikke minst bli populære, er de avhengige av å ikke være for komplekse. Mange ideer blir tatt inn i organisasjonen nettopp på grunn av sin enkelhet som kan rydde opp i det komplekse og det kaotiske som kan prege en organisasjon. (Røvik, 2007). Slikt sett er virus også ganske enkelt satt sammen i forhold til vanlige celler. Virus har også en innpakning, eller skall (Røvik, 2007). En slik innpakning har også populære organisasjonsideer, gjerne merket med en språklig ”merkelapp” og akronymer som TQM (total kvalitetsledelse) og MBO (målstyring) slik at de er lett synlig og lett kommuniserbare (Røvik, 2007). Som med virus består også de fleste organisasjonsideer av en kjerne, det vil si enkelte hovedprinsipper med tydelig oppskrift for handling (Røvik, 2007). Uklar opprinnelse er også et fellestrekk mellom organisasjonsideer og viruset.

For tilpasset opplæring gjelder også uklar opprinnelse i den form av at begrepet har oppstått over lengre tid med ulike betydninger. Tilpasset opplæring kan fort sees på som et enkelt begrep å håndtere, men blir fort mer komplekst når en skal sette det ut i

livet. Tilpasset opplæring har en uklar oppskrift med et stort handlingsrom for aktørene som tar det i bruk.

## *2. Smitte*

Både organisasjonsideer og viruset blir spredt på ulike måter. Det kan være ved direkte kontakt, eller ved hjelp av ”smittebærere” (Røvik, 2007). Jo mer kontakt det er mellom enhetene i en populasjon, eller i en organisasjon, jo raskere spres smitten. Smittebærere, eller idébærere, formidler de nye ideene til organisasjonen. Røvik (2007) peker også på at disse idébærerne ikke bare er passive transportører av ideene, men heller aktive translatører. Det er også en forutsetning at organisasjonen er mottakelig for ideen.

I skolen henter lærerne ideer hos hverandre til hvordan tilpasset opplæring kan utformes i praksis, blant annet gjennom arbeidsprogram og arbeidsgrupper. Skoler kan også hente ideer hos andre samarbeidsskoler, eller gjennom ulike kurs og konferanser der en treffer andre aktører.

## *3. Immunitet*

Viruset utløser en forsvarsmekanisme når det infiserer en celle i vertsorganismen (Røvik, 2007). Slikt sett består også organisasjoner av et sett forsvarsmekanismer. Enkelte organisasjoner kan til og med ha motstand mot endringer. Det ytre forsvaret i en organisasjon forhindrer ideene å treng inn og ned i organisasjonen (Røvik, 2007). Det indre forsvaret i en organisasjon aktiveres når det gjøres reelle forsøk på å implementere ideene, når det ytre forsvaret har ”sviktet” (Røvik, 2007). Det indre forsvaret kan aktiviseres fordi ideen ikke passer inn i organisasjonen og virker truende på organisasjonens aktører (Røvik, 2007). En kan også snakke om ervervet immunitet som kan oppstå som følge av negative erfaringer med nye organisasjonsideer. Det kan være mot spesifikke ideer, men også mot spesifikke grupper av ideer. Dette til motsetning av immunitet i biologien som erverves kun mot ett spesifikt virus (Røvik, 2007).

Skoler som har motstand mot endringer og som fortsatt driver på ”gammelmåten” kan gjøre lite ut av tilpasset opplæring, f. eks ved at de varierer i svært liten grad.

## *4. Inkubasjonstid*

Inkubasjonstid viser til tiden det tar fra man er smittet til symptomer og sykdommer



bryter ut (Røvik, 2007). I biologien vil ulike virus ha ulik inkubasjonstid, som også avhenger av individet som er smittet. I organisasjonen kan det ta svært lang tid fra en idé smitter til den viser utslag i strukturer, rutiner og aktiviteter i organisasjonen (Røvik, 2007). Inkubasjonstiden i en organisasjon avhenger av hvor massivt og raskt ideen spres inn i organisasjonen, og hvor sterk motstanden mot ideen er. Etter inkubasjonstiden kan også ideen dø ut (Røvik, 2007).

For at tilpasset opplæring skal gi utslag i skolen må en gå aktivt inn for å forsøke å innføre det som faste rutiner. Til tross for at tilpasset opplæring har vært et begrep i skolen i lang tid, ser det fortsatt ikke ut til at det er utviklet faste rutiner på skolene, det blir mer opp til lærerne selv hvordan de velger å utføre det. I motsetning til andre organisasjonsideer kan ikke tilpasset opplæring dø ut så lenge det er fastsatt gjennom læreplanen. Selv om det er variasjoner i hvor aktivt hver skole arbeider med det, vil det aldri kunne dø helt ut før det blir fjernet fra læreplanen og opplæringsloven.

##### *5. Fra smitte til symptomer*

Hvordan nedfelles ideene i organisasjonens strukturer, rutiner og lignende? Det biologiske viruset binder seg til reseptorer på vertscellen, trenger inn og lager kopier av seg selv inne i organismen (Røvik, 2007). I en organisasjon presenteres ideen først gjennom språket. Det kan være ulike begreper, resonnementer og argumenter (Røvik, 2007). Dette skjer i overflaten til organisasjonen, ofte gjennom ledelsen eller andre aktører med tilknytning til ledelsen. Ideenes innpakning er attraktive og interessante for organisasjonen. Men for at en idé skal implementeres i organisasjonen er det nødvendig at den trenger gjennom overflaten. Det kan skje når ideen har klare instruksjoner for implementering, konsistente ledere som gjennomfører det de prater om, og når ideen blir tatt inn og institusjonalisert (Røvik, 2007).

Tilpasset opplæring presenteres først og fremst gjennom læreplanen og stortingsmeldinger. I disse offentlige dokumentene vil definisjonen regjeringen vektlegger være beskrevet, og det er her en til en hver tid vil se hvordan skolen skal forholde seg til begrepet. Ledelsen på skolen kan også ha klare visjoner for hvordan tilpasset opplæring skal utføres og vektlegges, men det er lærerne som har det største ansvaret for at det faktisk skjer i den daglige undervisningen. Det kan også være stor forskjell i hvordan lærerne snakker om tilpasset opplæring og hva de faktisk gjør.

## *6. Mutasjoner og usynliggjøring*

Når organisasjonsideer er implementert i organisasjonen omformes de gjerne fra sin opprinnelige form. I biologien kalles dette mutasjoner, og viser til uregelmessigheter i kopieringsprosessen (Røvik, 2007). For organisasjonsideer betyr dette at de ofte skifter navn og i noen tilfeller innhold, og blir en mutasjon av den opprinnelige ideen. Ved å endre navn på en organisasjonsidé kan organisasjonen vise frem sin egen identitet. Det kan også være et bevisst valg for å unngå for stor motstand internt i organisasjonen mot det som er nytt (Røvik, 2007).

Selv om tilpasset opplæring har relativt stort handlingsrom, er det sjelden det oppstår mutasjoner. Skoler kan ha egne navn på arbeidet med tilpasset opplæring, og innholdet varierer fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Men hovedtrekkene og de grunnleggende tankene om hva tilpasset opplæring er, og skal være, er sjelden i endring. Mye av grunnen kan nok være at begrepet er fast i læreplanen og opplæringsloven.

## *7. Inaktivering og reaktivering*

Biologiske virus kan ha perioder der de er aktive, og perioder der de er inaktive (Røvik, 2007). Slik virker også organisasjonsideer. Den første tiden preges gjerne av stor entusiasme og aktivitet for å innføre ideen, som etterfølges av en langt mer roligere fase der ideen går i en slags hvilestilling (Røvik, 2007). Etter langvarige inaktive perioder kan ideen bli aktivert og hentet frem igjen av andre aktører, og de blir implementert på en ny måte. Det fører også til at når ideen blir reaktivert, omformes den ofte også. Ideen muterer (Røvik, 2007).

Dette vises godt på tilpasset opplæring der både innhold, fokus og betydning har endret seg gjennom tidene. Begrepet har hatt styrket fokus i perioder, mens det i andre perioder har vært mer i bakkant. Med Kunnskapsløftet har det fått ny forsterkning og ny betydning.

## *8. Virus, moter og effekter av organisasjonsideer*

Mote viser til en forestilling om at organisasjonsideer spres på samme måte som moten (Røvik, 2007). En har et ønske om å skille seg ut som ny og unik, samt vise at man er lik noen andre (Røvik, 2007). Dette vises hos organisasjoner og ledere som er tidlig ute med å ta til seg nye ideer, og hos organisasjoner som ”henger etter” og som

føler press til å adoptere like ideer som andre (Røvik, 2007). Denne ”moteteorien” fører til en forenkling av effektene ideene har i organisasjonen (Røvik, 2007). Røvik (2007) mener derfor at virusteorien belyser disse effektene på en bedre måte, og lister opp noen klare fellestrekk. Ideer har, som virus, en lang inkubasjonstid. Ideer kan, som virus, forsvinne. Ideer kan, som virus, mutere, inaktiveres og reaktiveres. Ideer kan, som virus, ha massive effekter.

## 2.5 Utdyping av problemstilling

---

De generelle problemstillingene, som nevnt i kapittel 1.2, lyder slik:

- Hvordan tolker lærerne begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan gjennomfører lærerne tilpasset opplæring i klasserommet?
- Hvordan gjennomføres tilpasset opplæring spesielt for de sterke elevene?

Jeg har valgt å tilnærme meg denne problemstillingen gjennom følgende utdypning:

- Hva mener lærerne er forutsetninger for å tilpassede opplæringen?

Med utgangspunkt i teorien jeg har presentert ser jeg det som hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål som kan hjelpe meg i analysen.

Ut fra Røviks translasjonsteori, Dales differensieringskategorier og

Utdanningsdirektoratets veiledning til lokalt arbeid med læreplaner har jeg formulert følgende spørsmål:

- Hvordan ”oversettes” tilpasset opplæring i klasserommet?

Jeg vil bruke den generelle problemstillingen og de utdypende spørsmålene som grunnlag for videre analyse i kapittel 4.



## 3 Metode

Problemstillingen i denne oppgaven krever en kvalitativ tilnærming fordi jeg ønsker å få frem lærernes synspunkter, erfaringer, opplevelser og arbeid med tilpasset opplæring. Jeg har derfor valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode basert på intervju og observasjoner, med casestudie som design. Jeg vil begrunne de valgene jeg har tatt underveis i tråd med tema og problemstilling.

### 3.1 Tydeliggjøring av egen forskerrolle

---

Forskerens rolle må avklares før forskningen begynner, slik at alle parter vet hvordan de skal forholde seg til hverandre (Postholm, 2010). Dette skjedde via mailkontakt med informantene, der de fikk informasjonsskriv der jeg forklarte hvilken rolle jeg ville ha og hvordan datainnsamlingen skulle foregå. Det var viktig for meg at datainnsamlingen skjedde på informantenes premisser, og at jeg ikke ble et forstyrrende element i undervisningen.

I kvalitativ forskning bør det komme frem hvilke teoretisk ståsted og utgangspunkt forskeren har (Postholm, 2010). Det samme gjelder erfaringer og interesser. Dette er viktig for å synliggjøre forskerens subjektivitet (Postholm, 2010). Tema og problemstilling i denne oppgaven springer ut av eget interessefelt som har utviklet seg i løpet av fem år som pedagogikkstudent, og ikke minst erfaringer gjort som elev. Tilpasset opplæring har bestandig vært et område innenfor pedagogikken som har opptatt meg, og jeg har skrevet flere oppgaver om temaet i løpet av studiet. Det har derfor vært vanskelig å stille seg helt objektiv til temaet, noe jeg også ser på som nesten umulig i denne typen forskning. Retningen på oppgaven, mot sterke elever, har kommet av en antakelse om at sterke elever blir overlatt til seg selv, mens ressursene blir satt på de elevene som blir sett på som svakere. Jeg har ofte savnet diskusjoner og debatter om hvordan en skal tilpasset opplæringen til de sterke elevene på en best mulig måte. Jeg har derfor gått inn i dette prosjektet med en del antakelser på forhånd. Det har likevel vært viktig for meg å ha et åpent sinn, og ikke minst være åpen for å få mine antakelser utfordret. Det var også viktig å forholde meg så objektiv som mulig

under intervjuene, og ikke påvirke informantene i noen som helst retning. De har derfor fått sagt akkurat det de ønsket, uten noen inngripen eller innvendinger fra meg. Dette nevner Postholm (2010) som refleksivitetens prosess. Forskeren må være bevisst sin egen rolle, og reflektere over den. Forskningsfeltet vil likevel betraktes gjennom forskerens egne subjektive briller (Postholm, 2010).

### **3.2 Trekk ved kvalitativ metode**

---

Et av de mest sentrale kjennetegnene ved kvalitativ metode er at forskningsfeltet er lite og begrenset (Moen & Karlsdóttir, 2011). Det kan for eksempel dreie seg om én lærer, en gruppe lærere, én klasse eller én skole (Gudmundsdóttir, 1992). Forskeren oppholder seg også relativt lenge på forskningsfeltet, og tar i bruk ulike datainnsamlingsstrategier. Det kan være observasjon, video, studie av dokumenter og samtale med informanter. Å ta i bruk ulike strategier er viktig for å forstå informantene i deres naturlige setting, i informantenes sosiokulturelle kontekst (Moen & Karlsdóttir, 2011). Målet med den kvalitative forskningen blir derfor å løfte frem informantenes stemme og perspektiv, og teori spiller en viktig rolle for å kunne fortolke det informanten uttrykker.

En systematisk bruk av teorier i forskningsprosessen er nødvendig for en kvalitativ studie (Gudmundsdóttir, 1992). Det vil si at forskningen springer ut av ett eller flere teoretiske standpunkt som man bruker gjennom hele prosessen. Det å gå inn i og undersøke informantenes livsverden krever mer av en kvalitativ forsker. Blant annet er det nødvendig med følsomhet overfor mennesker og det sosiale samspillet de befinner seg i (Gudmundsdóttir, 1992). Gudmundsdóttir (1992) peker også på noen trekk som kjennetegner gode kvalitative studier. Forskningsproblemstillingene blir klarere underveis i studien, observasjoner er kontekstbetingende, det er en lang observasjonstid, beskrivelser av informantenes perspektiv, lokal kunnskap, kontroll av etiske aspekter, utvikle verktøy for hver enkelt forskningssituasjon, gjøre det ubevisste bevisst, være flue på veggen, benytte ulike datainnsamlingsstrategier, og finne den røde tråden. Det er med andre ord mye å ta hensyn til og være klar over i en kvalitativ studie, og det er forskeren selv som er ansvarlig for å ha kontroll på alle aspektene som må være til stede.

### 3.2.1 Utvalg

Valg av informanter er viktig innenfor kvalitativ forskning. Antall informanter kan ikke være for mange, samtidig som datamaterialet en sitter igjen med må gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Teoretisk utvalg baserer seg på en spesiell prosedyre for sammensetning av egnede utvalg, der utvalget skal gjenspeile maksimal variasjon innenfor det som skal studeres (Dalen, 2011).

Teoretisk utvalg viser ytterpunkter innenfor utvalget. Dette krever mye kunnskap fra forskeren, og kan være en krevende utvelgingsform. Kriterieutvalg kan derfor være en tryggere vei å gå for en mer uerfaren forsker. Dalen (2011) peker på at det bør inngå en periode med spaning på feltet, der en gjerne gjør prøveobservasjoner og pilotintervjuer. I kriterieutvelging er det også viktig å foreta avgrensninger, og sette opp ulike kriterier for utvalget.

I mitt tilfelle ble det tidlig i prosessen klart at jeg ønsket å undersøke tilpasset opplæring, spesielt for sterke elever, på *ungdomsskolenivå*. Årsaken til det var blant annet en forestilling om at elevene skiller seg sterkere fra hverandre i form av faglig nivå jo eldre de blir, og undervisningen må derfor tilpasses i større grad. Det var også en antakelse om at det var lettere å se de sterke elevene på dette nivået. Disse antakelsene stammer fra egne erfaringer som elev, og andre selvopplevde erfaringer gjort i klasserommet. Jeg ønsket også i all hovedsak å intervju samme lærer som jeg hadde observert for å få mest mulig sammenheng mellom intervju og observasjon. Jeg gjennomførte pilotintervju og testobservasjon i en niendeklasse. Pilottesten var i stor grad for å bearbeide intervjuguide og observasjonsskjema, men også for å se hvordan det fungerte i praksis.

For å få kontakt med aktuelle informanter til hovedundersøkelsen, sendte jeg mail til rektorer på ungdomsskoler. Disse fungerte som inngangsporter og ga meg videre kontakt. I de fleste tilfellene ble jeg satt i kontakt med spesialpedagogiske koordinatorene som igjen videreformidlet kontakt til aktuelle lærere. Slik havnet jeg til slutt ned på en skole, med to kontaktlærere på hvert sitt trinn.

Skolen var en byskole med 8.-10. trinn. Trinnene var delt i tre klasser, og i hver klasse var det ca. 60 elever. Vanlig praksis på skolen var å dele klassen i to eller tre, slik at hver undervisningstime besto av mellom 20 og 30 elever. Case 1 bestod av rundt 50

elever på 8. trinn, med relativt lik fordeling av gutter og jenter. I de fleste timene var klassen delt i to, slik at det var rundt 20-25 elever tilstede i hver time. Jeg fulgte begge gruppene under observasjonen. Klassen bestod også av en del fremmedspråklige elever, og det var timer med ekstralærer og spesialpedagog tilstede. Læreren i denne klassen var nyutdannet, og hadde jobbet i klassen i ca. syv måneder. Læreren i case 1 blir heretter referert til som lærer 1. Case 2 bestod av rundt 50 elever på 10. trinn, med lik fordeling av gutter og jenter. Også denne klassen var delt i to i de fleste timene, og jeg fulgte også her begge gruppene under observasjonen. Læreren i denne klassen hadde fulgt dem i ca. to og et halvt år. Læreren i case 2 blir heretter referert til som lærer 2.

### **3.2.2 Valg av forskningstilnærming**

Innenfor kvalitativ forskning er det mange ulike retninger prosjektet kan ta, ut fra hvilken forskningstilnærming forskeren har valgt. Jeg har vært ute etter informantenes tolkninger av tilpasset opplæring, og deres praksis i klasserommet. Jeg har likevel valgt å benytte meg av en konstruktivistisk tilnærming, som vektlegger hvordan mennesker konstruerer sin egen kunnskap og virkelighet gjennom interaksjon (Ringdal, 2007).

Designet i oppgaven er bygget rundt casestudie. Denne typen studie egner seg spesielt bra der forskerens oppgave er å definere så godt som mulig enhetene som studeres, selve casene (Merriam, 1998). Caset som studeres er en egen enhet med definerte grenser. Casestudie fokuserer på hele enheten innenfor en gitt kontekst, der selve caset er det som studeres (Merriam, 1998). Et annet kjennetegn ved casestudie er fokus på en spesiell situasjon, hendelse, fenomen eller lignende. Det er derfor godt egnet å bruke casestudier for praktiske problemer som springer ut fra hverdagslig praksis (Merriam, 1998).

Da jeg endte opp med casestudie, var det på bakgrunn av kompleksiteten i begrepet jeg skulle undersøke. Siden tilpasset opplæring kan tilegnes mange forskjellige meninger og definisjoner, og ikke minst fordi det finnes utallige måter å utføre det på, valgte jeg å se på hver klasse med sin lærer som et eget case. Ved å se på disse to som



to forskjellige analyseenheter, for så å se på likheter og ulikheter, vil jeg få frem særpreget på en bedre måte. Når jeg velger å se på likheter og ulikheter er det for å få frem det særegne ved hver lærer og klasse, men også hvordan ting gjøres likt.

Casestudie bygger på få analyseenheter, og kan være alt fra individer til en større organisasjon (Ringdal, 2007). Denne oppgaven bygger på en casestudie der målet er å tolke og forstå hvert case (Ringdal, 2007). Jeg har valgt en holistisk sammensatt casestudie, dvs. mer enn ett case, men med kun en analyseenhet innenfor hvert case (Yin, 2013). Oppgaven bygger på komparativ casestudie som vil sammenligne de to casene med likheter og ulikheter. Det er også viktig å poengtere at resultatene jeg kommer frem til kun er gyldig innenfor hvert case.

### **3.3 Fremgangsmåte**

---

#### **3.3.1 Datainnsamling: observasjon**

Observasjon er som nevnt tidligere en av flere metoder forskeren kan benytte seg av for å samle inn data (Postholm, 2010) (Moen & Karlsdóttir, 2011). En observasjon tillater forskeren å ta i bruk alle sanser, og vil være subjektiv ut fra forskerens eget standpunkt. Det er derfor nødvendig for forskeren å overveie sin rolle under observasjonen (Postholm, 2010). Tidligere erfaringer og opplevelser vil påvirke observasjonen. En kvalitativ observasjon er systematisk og sammenhengende, det vil si bruk av teorier som gir retning for observasjonen (Postholm, 2010). Det er også avgjørende å observere i informantenes naturlige setting.

Ett av trekkene ved kvalitativ metode er å utvikle verktøy for hver enkelt forskningssituasjon (Gudmundsdóttir, 1992). Jeg utviklet derfor et observasjonsskjema som fanget opp det jeg ønsket å observere i dette prosjektet. Jeg tok utgangspunkt i Erling Lars Dales differensieringskategorier, samt veiledning til lokalt arbeid med læreplaner fra utdanningsdirektoratet (Dale, 2008a; Utdanningsdirektoratet, 2009) ble bearbeidet, og jeg endte til slutt opp med fem hovedkategorier:

1. organisering av klassen og undervisningen
2. evaluering og veiledning
3. felles undervisning
4. individuelt arbeid
5. gruppearbeid.

Det var et viktig poeng å få med alle sekvensene av en ordinær klassesstime. Innenfor hver kategori utviklet jeg underkategorier (se vedlegg 3). Jeg brukte ett observasjonsskjema til hver klassesstime, der jeg også noterte ved siden av. Slik fikk jeg notert ned inntrykk og tanker som oppstod der og da, og som vil være med å skape tykkere beskrivelser i analysen.

Observasjonene ble gjennomført før intervjuene, og jeg endte opp med ca. 11 timer observasjon i case 1, og 8 timer observasjon i case 2. Kravene til observasjonen var at det måtte foregå i den vanlige undervisningen, dvs. ingen ekskursjoner eller lignende i de timene observasjonen skulle foregå. Jeg ønsket også å observere i teoretiske fag siden jeg hadde en antakelse om at det ville være lettere å få tak i den tilpassede opplæringen, samt se de sterke elevene lettere. Jeg endte opp med å observere i norsk, religion, matematikk og naturfag. Observasjonen var ikke deltakende, men passiv, slik at undervisningen foregikk uten noen inngripen fra meg. Bakgrunnen for at observasjon ble valgt, var for å belyse temaet fra flere sider. Kun intervju ville gitt gode data, men for ensidig da det også er viktig å få med hva som faktisk skjer i klasserommet. Jeg valgte å ikke bruke videoobservasjon på grunn av oppgavens begrensning, og fordi jeg ønsker å legge mest vekt på intervjuene. Observasjonene ga meg en dypere forståelse av hva og hvordan ting foregår i klasserommet. Dette var viktig da jeg aldri har jobbet som lærer eller assistent for en klasse, men kun vært elev. Observasjonene ga meg også en tettere relasjon med informantene enn jeg ville fått kun gjennom intervju. Vi skapte en felles referanseramme som intervjuene kunne bygge på.

### **3.3.2 Datainnsamling: intervju**

I en intervjusamtale foregår det utvekslinger av synspunkter mellom to eller flere personer (Kvale, 1997). Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden

fra informantens side, og formålet er å innhente beskrivelser fra informantenes egen livsverden, samt tolke meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale, 1997). Gjennom samtale med informantene vil forskeren lære om erfaringer, følelser, verdier og tanker som informanten har. Det kvalitative forskningsintervjuet har en viss struktur og hensikt for å bringe frem spesifikk kunnskap.

Som med observasjonene utviklet jeg en egen intervjuguide (se vedlegg 4). Guiden ble, som observasjonsskjemaet, utviklet fra Erling Lars Dales differensieringskategorier og veiledning til lokalt arbeid med læreplaner (Dale, 2008a) (Utdanningsdirektoratet, 2009). Samtidig bruke jeg Røviks translasjonsteori til å utvikle spørsmål jeg ikke kunne se gjennom observasjon, for eksempel om skolekultur. Jeg endte opp med 9 kategorier:

- innledende spørsmål
- begrepet tilpasset opplæring og inkludering
- læreplanmål og arbeidsplaner
- læringsarena og læremidler
- fysisk miljø og organisering
- nivå, tempo og arbeidsmetoder
- evaluering
- skolekultur
- avsluttende spørsmål og kommentarer.

Innenfor hver kategori hadde jeg fra 3 til 6 spørsmål. Ved å utvikle intervjuguiden fra samme teoretiske utgangspunkt som observasjonsskjemaet, fikk jeg en klar sammenheng mellom de to. Det var et viktig poeng å observere og intervjuer rundt samme referanseramme da jeg ikke var ute etter å skape forskjeller mellom intervju og observasjon, men heller at metodene skulle utfylle hverandre slik at jeg fikk best mulig grunnlag for videre analyse.

Intervjuene ble gjennomført etter observasjonene var avsluttet, og ble tatt opp med opptaker. Jeg valgte bevisst å ikke si at det var sterke elever jeg var ute etter, hverken under observasjonene eller intervjuene. Dette fordi jeg var redd for at det ville påvirke informantene til å gjøre ting annerledes enn de ville gjort til vanlig. De fikk derfor kun vite at det var tilpasset opplæring jeg skulle undersøke. De fikk heller ikke tilgang

til hverken observasjonsskjema eller intervju spørsmål. Jeg hadde sett for meg et halvstrukturert intervju, der spørsmålene var fastsatt på forhånd, men med en litt løsere rekkefølge. Det viste seg vanskelig å holde seg til det under intervjuene da informantene var veldig forskjellige. Det ene intervjuet endte opp med å bli veldig strukturert, mens det andre intervjuet ble mer halvstrukturert, der rekkefølgen på spørsmålene ble tatt mer på sparket. Likevel endte jeg opp med to gode intervju, der jeg opplevde begge informantene som meget reflekterte.

### **3.4 Bearbeiding og analyse av data**

---

Intervjuene ble transkribert dagen etter at de ble gjennomført av meg selv. På den måten hadde jeg fortsatt intervjuet friskt i minnet. Ved å transkribere intervjuene selv sikret jeg at alt ble riktig. Lydopptakene var av god kvalitet, og bød derfor ikke på noen store utfordringer under transkriberingen. Det første intervjuet ble gjennomført i enerom, og det var derfor ingen forstyrrelser under transkriberingen. Det andre intervjuet ble gjennomført på lærernes pauserom, og det var derfor en del mer forstyrrelser enn det første intervjuet. Det var likevel ikke noe som skapte større problemer, og siden jeg transkriberte selv kunne jeg luke ut det jeg visste var unødvendig støy. Jeg valgte å transkribere på bokmål, da det ikke hadde utgjort noe forskjell på kvaliteten ved intervjuet å transkribere på dialekt. Meningsinnholdet ble heller ikke endret på bokmål. Jeg skrev inn de viktigste pausene og nølingene for å få med hvor informantene kanskje hadde vært usikre eller trengte lengre betenkningstid. Transkriberingen ble derfor gjort så grundig som mulig, noe som ga fyldige beskrivelser for en god tolkning av datamaterialet senere i prosessen (Dalen, 2011). I analysen har jeg valgt å legge størst vekt på intervjuene, og det som kom frem der, med observasjonene som støtte.

I analysedelen har jeg valgt å starte med en teoridrevet analyse, med støtte i intervjumaterialet, der jeg tar for meg begge casene samtidig. Dette er fordi de befinner seg i samme kontekst, og har like rammer rundt det daglige arbeidet. Under arbeidet med analysering av datamaterialet ble dette kategorisert til translasjon, for så å kategoriseres videre til virusteori og kontekstualisering. Deretter tar jeg for meg gjennomføring av tilpasset opplæring med støtte i både intervju- og

observasjonsmaterialet. Her vil jeg ta for meg casene hver for seg, med utgangspunkt i Dales differensieringskategorier.

### **3.4.1 Etiske betraktninger**

Det var viktig å ivareta personvernet til informantene, samt å informere dem godt nok på forhånd. Jeg hadde derfor mailkontakt med begge informantene der jeg presenterte meg selv og studien, og vi avtalte tidspunkt og hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres. Det var viktig å informere om både intervju og observasjon, slik at de var godt forberedt på forhånd. Jeg sendte deretter ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til de to informantene der jeg presenterte meg selv og studien, samt ga tilstrekkelig med informasjon blant annet om at deltakelse i studien var frivillig. Oppgaven har ikke krevd personopplysninger om informantene eller elevene, det samme gjelder sensitive opplysninger. Likevel var det nærliggende å tro at lærerne fort kunne komme inn på tema som kunne identifisere enkelte elever eller grupper med elever i intervjuene. Ikke minst ville observasjonene gjøre det vanskelig å unngå sensitive opplysninger og andre personidentifiserende opplysninger. Prosjektet ble derfor meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og jeg fikk godkjenning ca. en uke før datainnsamlingen startet. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, og transkribert av meg selv.



## 4 Resultater

I presentasjonen og analysen av funnene jeg har gjort, vil jeg ta for meg problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1.2 og 2.5. Jeg presenterer funnene fra begge klassene i analysedelen, før jeg drøfter funnene i kapittel 5.

### 4.1 Translasjoner i anvendelse av tilpasset opplæring

---

I dette kapittelet tar jeg for meg følgende problemstilling:

- Hvordan tolkes begrepet tilpasset opplæring av lærerne?
- Hvordan ”oversettes” tilpasset opplæring i klasserommet?

Jeg har valgt å dele det opp i lærernes tolkning, virusteori og kontekstualisering for å se på hvordan tilpasset opplæring tas inn i skolen. Her har jeg valgt å støtte meg til intervjumaterialet og hva lærerne sier om sine egne oppfatninger.

#### 4.1.1 Lærernes tolkninger av tilpasset opplæring

Som nevnt tidligere er tilpasset opplæring et vanskelig begrep å definere. Det var både forskjeller og likheter i hva lærerne la i begrepet.

”Jeg tenker kanskje tilpassa opplæring, du kan bryte ned og ta det på en måte i hver time, som jeg synes er viktig, å finne ut konkret hva man skal gjøre. Også handler også litt tilpassa det i forhold til, altså jeg tenker også det overordna.”  
(Lærer 1)

”Da tenker jeg at det er den retten de alle har til å få opplæringen tilpasset seg selv, fordi de er forskjellig alle sammen. Det er selvfølgelig en utfordring i hverdagen i og med at de er så mange.” (Lærer 2)

Lærerne har sin egen forståelse av tilpasset opplæring, tilegnet gjennom praksis med elevene. Den ene læreren bryter ned begrepet til hva som konkret kan gjøres i hver enkelt time, og ser det i forhold til konteksten de befinner seg i. Lærer 2 viser til den lovbestemte retten hver elev har til en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Et annet aspekt de peker på er hvordan den tilpassede opplæringen bestandig kan bli bedre, at det er mer å strekke seg etter. Det er et viktig poeng sett i et historisk lys, da hvordan man vektlegger i begrepet endrer seg over tid.

”Ja det er absolutt godt nok, men det blir jo aldri, sikkert, vi har alltid mye å gå på, alltid mye å lære. Og det gjelder denne skolen og det gjelder sikkert mange andre også vil jeg tro.” (Lærer 1)

”Altså, uansett hva du tilstreber, men det er jo, når du sier godt nok så er det jo sikkert enkelte elever vi ikke klarer å treffe så godt som vi kunne ha gjort i enkelte grupper. Og, vi prøver, å treffe alle så godt vi kan, men det er sikkert enkelte vi ikke treffer. Så, og det vil være masse årsaker til det. Det kan være ting utenfor skolen som faktisk gjør at de ikke er mottakelige for så veldig mye faglig i perioder også, uansett hvor mye vi tilpasser. Men da går det jo på den tilpasningen å ha et annet tilbud også, for dem det gjelder.” (Lærer 2)

Ingen av informantene ble informert på forhånd om at jeg primært var ute etter tilpasset opplæring for sterke elever, hverken under observasjonen eller før intervjuet. Gjennom intervjuet kom det derimot frem mer og mer hva jeg var ute etter, da jeg måtte spørre direkte om sterke elever. Noe som gikk igjen i det ene intervjuet var lærerens vektlegging på svake elever. Den ene læreren brukte nesten konsekvent kun eksempler med svakere elever.

”Jeg har også litt, hvis vi skal lese tekster så gir jeg litt andre tekster til elever som ikke har sjanse på å kunne komme seg gjennom den ordinære teksten.

Ellers så varierer jeg også hvor mye leksearbeid som skal pålegges.” (Lærer 1)

Da jeg spurte etter de sterke elevene, kom det derimot mer frem hvordan de sterke elevene fikk tilpasset opplæring.



”Jeg har da spesielt en elev som jobber etter kompetanse på tiende trinn, og han jobber med tiendeklassepensum og tekster. I norsk. Det gjør han.” (Lærer 1)

Den andre læreren derimot kom inn på sterke elever nesten fra første spørsmål, uten at jeg trengte å spørre spesifikt.

”Men da tenker jeg at vi skal tilpasse det nivået de ligger på, også tenker jeg at det ofte har vært fokusert på de svake når det har vært diskutert den problematikken, men at det er viktig at vi også husker på de som er litt sterkere enn gjennomsnittet, at de også får tilpasset. At vi ikke bare tilpasser mot de svake.” (Lærer 2)

Det at læreren automatisk kommer inn på svakere elever kan ha sammenheng med at det er disse elevene en føler mest behov for å hjelpe opp på et høyere nivå. Det henger også sammen med vektleggingen på svake elever både fra høyere hold og når det gjelder tidligere forskning. Dette stemmer også overens med hva jeg så under observasjonen, samt hva Nissen, Kyed, & Baltzer (2011) peker på når det gjelder antagelse om at de sterke elevene klarer seg selv. Det var til tider mye støy i klasserommet, og fokus for læreren var de elevene som trengte ekstra hjelp. Jeg som observatør ble også dratt mot de svake elevene da de uten tvil krevde mest oppmerksomhet. Under observasjonen så jeg at enkelte elever ble overlatt til seg selv i arbeidet med faget.

#### **4.1.2 Virusteorien**

Når det gjelder Røviks virusteori, tar den for seg hva ideene gjør med organisasjonen de skal implementeres i. I dette tilfellet vil det gjelde for hva tilpasset opplæring gjør med skolen og dens organisering. Jeg vil her ta for meg de viktigste punktene i virusteorien for denne oppgaven.

Punkt 1 i virusteorien, *form, innhold og opprinnelse*, viser til hvor begrepet tilpasset opplæring stammer fra. Begrepets opprinnelse går langt tilbake i tid, og er slikt sett ikke en ny idé for skolen. Det er likevel tilsynelatende lett kommuniserbart, der alle involverte i skolen vet hva det dreier seg om. Punkt 2 i teorien, *smitte*, viser til

hvordan tilpasset opplæring blir spredt på ulike måter. For denne skolen og disse lærerne var det i hovedsak andre lærere som var den største arenaen for spredning. De snakker sammen ofte, og deler det de mener fungerer bra og hva som fungerer dårlig.

”At man gjør nye ting hvis man hører om ideer som andre har gjort, så... Men det er det å ha tida til å prate sammen og fortelle ordentlig om ideene man har hatt. Men gjerne innenfor samme faget, for da er det lettere å fange opp ideer. Så... Jeg føler at vi har blitt veldig flink til å dele på trinn for eksempel.”

(Lærer 2)

Punkt 2, *smitte*, viser til hvordan tilpasset opplæring blir spredt i skolen. Jo mer kontakt det er mellom lærere, desto mer spres ideene. På denne skolen var det vanlig med noe de kalte for *delingskvart* hver mandag der de delte tanker og erfaringer om blant annet tilpasset opplæring seg imellom. Lærerne er også organisert i ulike arbeidslag der de deler tanker og erfaringer. Dette arbeidslaget er til stor nytte da de kan dele tanker og erfaringer med hverandre.

”...vi ofte har *delingskvart* på mandager der de ulike lærerne presenterer undervisningsopplegg da, som de mener fungerer godt da, og som kan være med og, som er tilpassa da, og som kan passe inn til ulike elever som har ulike nivåer.” (Lærer 1)

Punkt 3, *immunitet*, var noe disse lærerne ikke viste mye til under observasjonen. Det virket tilsynelatende som at de var mottakelige for endringer, og at tilpasset opplæring var et godt befestet begrep i den daglige undervisningen. Likevel kan et tegn på immunitet være den sterke tendensen til tradisjonell tavleundervisning. Observasjonen viste at det var mye fellesundervisning med tavle, og lite endring i selve undervisningsmetode i de ulike timene.

Punkt 5 i virusteorien, *fra smitte til symptomer*, sier noe om hvordan en idé først blir presentert for organisasjonen til den er implementert. Tilpasset opplæring blir, som sagt tidligere, først presentert for skolen gjennom læreplaner og ulike offentlige dokumenter. Samtidig vektlegges det ytterligere fra skolens ledelse. Det er likevel hver enkelt lærer som er ansvarlig for å gjennomføre tilpasset opplæring innenfor disse rammene. Skolens ledelse kan pålegge lærerne å gjennomføre ulike programmer, men det er opp til læreren å bringe det videre inn i klasserommet.

”...det er mye arbeid, vi har mye programmer å forholde oss til, og det er jo satt av, onsdag er jo satt av da vi ruller på ulike programmer som er med da. Alt fra LP, det er sånn læring og pedagogisk analyse, til vurdering for læring for eksempel. Vi har veldig mange sånne ulike programmer som vi er med på.” (Lærer 1)

Disse programmene lærerne snakker om er igangsatt fra skoleledelsen, og det er lærerens ansvar å sette det ut i livet.

”Men det kommer jo hele tiden nye, nye ting fra politisk hold og ting vi skal forholde oss til og alt sånt. Og da kan man jo føle at det er mye nytt som blir påpusha, at det er mye nytt man skal forholde seg til hele tiden. Men spesielt i forhold til det med undervisningsopplegg som er nye, det tror jeg er veldig positivt.” (Lærer 2)

Nettopp dette kan være en forklaring til hvorfor tilpasset opplæring ikke bestandig blir slik en har visjoner om. Forskjellen mellom hvordan lærerne snakket om tilpasset opplæring, og hva som faktisk skjedde i klasserommet var til tider stor. En av forklaringene kan altså være igangsetting av, til tider, for mange nye ideer fra skoleledelsen. Visjonene som skolen og lærerne har om tilpasset opplæring er ikke bestandig like lett å gjennomføre i praksis.

### **4.1.3 Kontekstualisering**

Kontekstualisering er ifølge Røvik (2007) når ideer oversettes til praksis. I tilfellet med tilpasset opplæring, fungerer begrepet som en idé alle skoler og lærere er pålagt å utføre i praksis. Det vil derfor skje kontekstualisering i ethvert klasserom. Tilpasset opplæring, med blant annet veiledningen til Utdanningsdirektoratet vil i dette tilfellet fungere som en top-down orientert oppskrift. Det vil si at ideene kommer fra toppen. Det kan være via offentlige dokumenter, læreplanen og skoleledelsen. Lærerne er derfor pålagt å følge den læreplanen som foreligger til enhver tid. Det kan også by på problemer når begrepet skal implementeres i praksis.

”Og, men det er jo klart vi har jo de ytre rammene i årsplanen som alltid er lagt der, med et årshjul da.” (Lærer 1)

”Videre sånn med tilpasset opplæring så er det veldig mye fokus på de grunnleggende ferdighetene, for jeg tenker at skal ting fungere innenfor ordinær undervisning, og skal ting fungere generelt for å nå grunnleggende ferdigheter, så er det noe vi jobber bevisst med.” (Lærer 1)

Fokuset på grunnleggende ferdigheter som denne læreren peker på, kommer fra Kunnskapsløftet. Dette er noe læreren er pålagt til å gjennomføre, og tilpasset opplæring må derfor skje innenfor denne rammen. Dette er ytre rammer lærerne ikke har kontroll over. Det kan vise seg i ulike programmer skolen er med på, eller ulike kurs, prosjekter og andre utviklingsarenaer lærerne er pålagte å delta på.

”Til tider så kan det nesten bli litt mye. Nye ting som skal igangsettes og sette seg inn i og alt sånn på en gang. Men det er, det er fokus på at man skal gjøre mye forskjellig. Nå i det siste har det vært mye vurdering for læring. De siste årene. Som har vært på planen i forhold til det. Så det, og det har vi deltatt i alle sammen. Enten vi vil eller ikke. Så enkelt er det.” (Lærer 2)

Det er viktig å trekke fram hvordan det nødvendigvis ikke er en hierarkisk kjede til enhver tid i skolen. Selv om ytre rammer bestemmer mye av arbeidet med tilpasset opplæring, står lærerne relativt fritt til å tilpasse innenfor disse rammene.

”Jeg kan tilpasse det mye etter sånn som jeg ønsker å gjøre det. Og det er jo selvfølgelig avhengig av de man samarbeider med.” (Lærer 2)

“Så jeg har mye frihet. Og jeg tenker at det må jeg nesten ha, for hverdagen er ofte slik at av og til så kommer en ikke gjennom ting, av og til så er det andre ting som tar oppmerksomheten, såne dager som forsvinner. Noen timer for all del går jo bedre enn forventet og. Så det er sånn, ja, du må ha litt frihet til å styre det selv.” (Lærer 1)

Begge lærerne mener det er viktig med frihet til å tilpasse opplæringen innenfor sin egen klasse, og peker på at de blir gitt denne friheten i relativt stor grad.

## 4.2 Gjennomføring av tilpasset opplæring

---

I denne delen av analysen tar jeg for meg den generelle problemstillingen med utgangspunkt i Dales differensieringskategorier og Utdanningsdirektoratets veiledning.

- Hvordan gjennomfører lærerne tilpasset opplæring i klasserommet?

Jeg vil også ta for meg de utdypede problemstillingene.

- Hvordan gjennomføres tilpasset opplæring spesielt for de sterke elevene?
- Hva mener lærerne er forutsetninger for å tilpasse opplæringen?

Jeg presenterer hvert case for seg, der jeg tar opp forskjeller, men også likheter. Jeg har i tillegg valgt å legge til en til kategori som gjorde seg synlig under intervjuene og observasjonene; se eleven i en sosial kontekst. Til sist sammenfatter jeg begge casene og går gjennom ulike utfordringer og faktorer som lærerne mener er forutsetninger for tilpasset opplæring.

### 4.2.1 Case 1

#### *1. Elevenes forutsetninger og evner*

Det kom frem gjennom intervjuet hvordan læreren bruker de sterke elevene ved å hjelpe svake elever. I denne sammenhengen ble de sterke elevene sett på som ressurser i klasserommet, samtidig som de får videreutviklet egne evner og kunnskaper.

”Jeg er avhengig av at de setter elever som er svake, for eksempel minoritetsspråklige, at de kommer på gruppe med elever som er flinke til å jobbe på en måte si, som har litt sosiale antenner, på en måte de som kan, som er tydelige og som kan drive gruppearbeid.” (Lærer 1)

”Så jeg vet liksom også litt om hvem som er flink til å dra med seg de som kanskje ikke er så flinke for seg selv. Som setter litt krav og som forteller hva

som skal jobbes med, samtidig så gir man også den svake eleven en viss grad av selvstendighet da.” (Lærer 1)

Dette var vanskelig å observere, da elevenes evner og forutsetninger kommer like godt til syne i en vanlig klassesstime. Læreren har kunnskaper om hver enkelt elev som ikke er lett observerbart. Likevel viste observasjonen hvordan læreren ga enkelte elever mer oppmerksomhet og hjelp enn andre, noe som vitner om en kunnskap om evner og forutsetninger hos nettopp disse elevene. Det vitner også om en kunnskap om hvilke elever som ikke trengte like mye hjelp og oppmerksomhet, eller som fikk tilpasning som ikke var like lett observerbar.

## *2. Arbeidsplaner og læreplanmål*

”Men vi forholder oss til det generelle, og det handler litt om at de skal vite hva som er målet generelt. På en måte hva som er det generelle målet for alle i klassen. Det er jo for å skape litt fellesskap og enighet om målene.” (Lærer 1)

Når det gjelder læreplanmål er disse fastsatt av læreplanen, og læreren peker på hvordan disse målene er felles for alle elevene. Læreren nevner også viktigheten av å skape tilhørighet og fellesskap i klassen blant annet gjennom felles mål. Elevene arbeidet også med felles arbeidsplaner, men det var også mulighet for elever med individuelle planer.

”...enkelte får individuelle, det gjør de. Og det avhenger litt etter evner og hvor de står i læringsprosessen. Men vi forholder oss til det generelle, og det handler litt om at de skal vite hva som er målet generelt. På en måte hva som er det generelle målet for alle i klassen. Det er jo for å skape litt fellesskap og enighet om målene. Samtidig så er det viktig for foreldre og foresatte å vite på en måte hva, hvor klassen jobber, og eventuelt da hvor deres egen elev er i den læringsprosessen i forhold til klassen. For hvis vi bare hadde gitt individuelle og ikke felles, så er det kanskje litt vanskelig på en måte for foreldre å få oversikt over hva som faktisk forventes på det generelle planet for en åttendeklasseelev.” (Lærer 1)

Begrunnelsen for felles arbeidsplaner var blant annet fordi både elever og foreldre skal ha en viss kunnskap om hva som er de overordnede målene for klassen som en enhet. Innenfor disse felles arbeidsplanene kunne det blitt laget individuelle

arbeidsplaner til hver enkelt elev. Bruken av felles arbeidsplaner var likevel det som ble mest brukt.

### *3. Nivå og tempo*

Læreren legger til rette for ulikt nivå og tempo hos elevene på forskjellige måter.

Blant annet ved at elever får arbeide videre dersom de blir ferdig før resten.

”Det vi pleier å gjøre på vanlig arbeidsøkt uansett om vi har nok oppgaver da, så alle på en måte kommer seg gjennom det som er, som forventes å gjøres i timen, først. Og den som er ferdig den får jobbe seg videre uten at det skal være en straff og uten at det blir alt for stor belønning.” (Lærer 1)

Det kan også dreie seg om å gi ulike tekster i norsk, og ulike vurderingsmetoder.

”Det jeg har sagt er jo å gi enklere tekster ofte da, i norskfaget til andre elever da. Også er det enkelte som prøver, som får muntlig prøve i stedet for skriftlig av og til. Fordi at i skriftlig så greier de ikke å få uttrykt seg. Nei, og ellers så er det det at, det er heller kanskje det jeg gjør rundt det da, det at jeg vet at jeg må faktisk ned og fortelle og forklare eleven, snakke om oppgaven, ja. Også er det at man må gå gjennom mye nøye i timen før de får jobbe på egenhånd, for eksempel.” (Lærer 1)

Dette gjelder også for sterke elever, da de kan få bøker som er vanskeligere enn den vanlige pensumboka. Læreren peker også på at det er begrenset tilgang til disse bøkene som kan gis til sterke elever.

”De har eget lærestoff for dem, vi bruker en bok som heter Fra saga til cd, også har vi noe som heter kontekstbøker som vi bare låner ut da, sant, som vi ikke har så mange av dessverre, men de elevene som er sterke har fått egen bok i kontekst. Og da har de en plan som jeg på en måte har vist dem, og på en måte det er ikke sånn at du skal lese det stykket og gjøre oppgavene i den og den tida, men her skal du starte også jobber du videre på punkt 1, 2, 3, 4, 5. Sant. Også måte da kan de jobbe med ulike tekster, for det er en bok som har bedre tekster rett og slett.” (Lærer 1)

Under observasjonen arbeidet derimot elevene mye med det samme stoffet. Det var lett å observere hvem som ble raskt ferdig med å lese for eksempel en gitt tekst, og det så tilsynelatende ut som at de viste selv hva de skulle arbeide videre med. Noe jeg ikke kunne observere var hvor mye de fikk med seg eller husket av teksten de hadde lest. Det vil si at de elevene som ble først ferdig, nødvendigvis ikke var de som hadde fått med seg mest av teksten. Når det gjelder sterke elever pekte læreren blant annet på at disse elevene går dypere i stoffet og ikke nødvendigvis er de som er ferdige først.

#### *4. Organisering av skoledagen*

Læreren hadde et typisk opplegg som ble fulgt i hver time. Utdanningsdirektoratets veiledning peker på hvordan en god organisering av skoledagen kjennetegnes ved variasjon. Denne læreren hadde egne rutiner og faste opplegg på hvordan en typisk skoletime var lagt opp, med variasjon innenfor det igjen.

”Det jeg gjør er å ha en felles oppstart, prøve å få ei oppsummering på slutten og sjekke ut at alle har forstått, og at alle kan bidra.” (Lærer 1)

Jeg observerte mye fellesundervisning, og lite tilpasning til hver enkelt elev. De arbeidet mye med det samme stoffet og gjorde like oppgaver. Det kan være ulike årsaker til at det ble gjennomført slik. En av grunnene kan være den begrensede tiden jeg observerte i klasserommet. Læreren poengterte også at det gikk i bolker, og at de uken etter blant annet skulle arbeide med gruppearbeid. En annen årsak kan være begrensning i tid for læreren. Tid stod frem som et sentralt tema når det gjaldt faktorer som hemmet arbeidet med tilpasset opplæring.

”...så er det mye snakk om tidsressurser da, også er det så klart egne kunnskaper sant da, for vi er jo avhengig av at vi kanskje vi lærere bør bli flinkere til å prate sammen da, på en måte drøfte tilpassa opplæring innad i arbeidslaget. Det er det ikke så masse tid til. Så det er masse, ja. Skal ikke legge all skyld på tida, men den styrer oss mye.” (Lærer 1)

#### *5. Læringsarenaer og læremidler*

Når det gjaldt læringsarena hadde klassen tilgang til ulike grupperom og auditorier, men i tiden jeg observerte var det stort sett det vanlige klasserommet som ble tatt i bruk. Hver klasse hadde også tilgang til PC og digitale verktøy, men disse ble lite



inkludert i undervisningen. En årsak til dette kan være den begrensede tiden jeg observerte, og det kan derfor tenkes at disse verktøyene og læringsarenaene er mer i bruk enn da jeg observerte.

”Altså klasserommet er jo, mer tradisjonelt klasserom, et stor klasserom da. Men der de sitter på en pultrække. Eh, de har jo altså, slik som musikk og kunst og håndverk har de jo på egne rom, og av og til så er det sånn i naturfag så er det jo både fysikk og kjemirom da, som de ofte er på da. Bruker auditoriet spesielt ved fremvisninger av film, eh, og eh ulike sånn presentasjoner hvis de har gruppearbeid eller slikt da. Det gjør vi.” (Lærer 1)

”...når det er sagt så har vi ikke så mye valgfrihet, vi har på en måte fått de rommene vi har. Det er sjelden det er rom ledige. I forhold til klasserommet så pleier de stor sett å sitte på de pultrekkene fire og fire nå, og det er sjelden at vi på en måte setter sammen i grupper på en måte at de flytter pultene sine, setter seg i grupper heller ved at de snur stolen.” (Lærer 1)

Læreren peker på hvordan det er mulighet til å ta i bruk ulike læringsarenaer på skolen, men det er en utfordring å finne ledige rom, og at de derfor bruker klasserommet mye. Organiseringen i klasserommet var slik læreren beskriver, der de brukte de fremste pultrekkene når klassen var delt. Under observasjonen så jeg at elevene i stor grad valgte selv hvor de ville sette seg. Det skjedde også at læreren måtte bryte inn og sette noen elever på andre rekker da de skapte mye bråk sammen.

#### *6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder*

Under observasjonene så jeg mye de samme arbeidsmåtene og arbeidsmetodene i de ulike timene. I norsk for eksempel, var det mye lesing av tekst, både felles og individuelt. Det var ofte likt opplegg i hver time, med innslag av lærerstyrt aktivitet, individuelt arbeid og gruppearbeid. Det var ofte oppgaver som skulle løses gjennom diskusjon og lesing av tekst. Læreren påpekte dette også i intervjuet hvordan timene stort sett var delt opp likt. Dette var et typisk opplegg for hver time, der tilpasningen skjer innenfor dette opplegget. Dette kan også peke på en motstand til endring, samt hvordan læreren holder fast ved det som har fungert bra tidligere.

”Det er vel cirka tre forskjellige ulike aktiviteter i hver time. Det er oppstart også får de aktivitet, og ofte to forskjellige oppgaver, også er det oppsummering, som på en måte er det vanlige.” (Lærer 1)

### *7. Vurdering*

Utdanningsdirektoratet vektlegger hvordan elevene må møte varierte vurderingsmetoder både underveis og som sluttvurdering. Læreren peker blant annet på hvordan elevene blir vurdert ut fra like metoder, men der kriteriene kan være ulike.

”Har sånn kriterieskjema på hver sånn, for eksempel skriftlig innlevering, på en måte kategorien superdupert, som forventet eller dette må jeg øve mer på. Og det skjemaet er, tror jeg 16 forskjellige punkter som de blir vurdert på halvdagsprøver og i vinter, for de fleste, mens enkelte har de 16 punktene så er det kanskje bare 5-6 punkter som blir vurdert.” (Lærer 1)

Under observasjonen ble det mest underveisvurdering som ble observert, i form av muntlige tilbakemeldinger underveis i timen. Klassen hadde ingen form for prøver eller annet arbeid som krevde annen vurdering i den tiden jeg observerte.

### *8. Se eleven i en sosial kontekst*

Læreren pekte på viktigheten av å kjenne elevene som egne individer. Dette mente de begge var viktig for å kjenne hver enkelt elevs behov. Punkt 1 i utdanningsdirektoratets veiledning peker nettopp på at læreren må kjenne til elevens forutsetninger og evner for å utvikle et godt opplæringstilbud. Inkluderingsbegrepet legger også vekt på det kulturelle og sosiale ved siden av det faglige (Idsøe & Skogen, 2011).

”Det jeg legger i begrepet det er jo først og fremst kanskje snakk om å se eleven og finne ut hvor eleven står, både i læring men også litt i livet generelt. Og bare på en måte finne ut hva som... Bli så godt kjent med eleven at jeg finner ut hva som fungerer da for at han skal få utvikling.” (Lærer 1)

Læreren ønsket seg også en tilpasset opplæring med større fokus på hverdagskunnskap til elevene. Det kan være kunnskap elevene tilegner seg utenfor skolen, men som kan settes i relasjon til de faglige kunnskapene.

”Det som fungerer godt, det er når alle oppgaver blir introdusert på en måte ved å fange opp litt hverdagskunnskap, for så å jobbe videre med en tekst eller lignende.” (Lærer 1)

”Den første skriveoppgaven som jeg ga dem fungerte veldig godt. Da skulle de skrive en tekst, og det er noe de kan, for mange tenkte sikkert i starten at det var vanskelig, for det er mange som kanskje ikke har helt bevissthet om det da. Men så begynte jeg å komme med eksempler, alt fra å skrive tekster om å laste ned apper til å spille ulike spill på PC, så fikk jeg mange tekster. Og da fikk de bruke litt av de kunnskapene de hadde før de begynte, altså, når de begynte på skolen, til å få det ned som tekstmateriale.” (Lærer 1)

#### **4.2.2 Case 2**

##### *1. Elevenes forutsetninger og evner*

Læreren peker på viktigheten av at elevene selv er bevisste på sin egen læringsprosess, slik Utdanningsdirektoratets veiledning poengterer. Her er det viktig at både lærer og elev er aktive.

”...også at elevene har både bevissthet om hva de må lære og hvor de står i læringsprosessen, for å kunne tilby ulike aktiviteter.” (Lærer 1)

Sterke elever fikk være med på å forklare til elever som trengte det. Da ble elevene satt i grupper der det var minst én sterk elev på hver gruppe som fikk i oppgave å forklare til resten. Som i case 1 ble disse elevene sett på som ressurser i klasserommet. Under observasjonen i matematikk ble elever som følte seg trygge på stoffet satt sammen med andre elever for å forklare og hjelpe.

”...de sterke elevene kan jo også få utfordring i forhold til å prøve å forklare litt, av og til. Fordi du må kunne relatere og kunne forklare det til andre. Men da er det en viktig balansegang å ikke, på en måte, utnytte de for mye og da. For det er jo ikke alle som har så lyst til å forklare bestandig, eller skal være den som skal få gruppa til å fungere.” (Lærer 2)

”Og det er ikke bestandig det er behov for at jeg skal hjelpe de, det kan være like verdifullt at noen andre hjelper de. Så det er en stor ressurs i klasserommet som jeg prøver å utnytte.” (Lærer 2)

Det er viktig å peke på at case 2 var to klasstrinn over case 1, og var derfor på et helt annet nivå. Denne klassen var betraktelig roligere, og det var mye lettere å observere uten å miste fokus. Det var et meget godt samarbeidsmiljø i klassen.

## *2. Arbeidsplaner og læreplanmål*

Læreren gir elevene både felles og individuelle arbeidsplaner, men felles arbeidsplaner er mest brukt. Selv om veiledningen nevner dette som et konkret tiltak for tilpasset opplæring, viser det seg at det ikke gjennomføres i stor grad. Lærerne peker på felles mål fra læreplanen som en hindring i å gjennomføre individuelle arbeidsplaner og arbeidsmål.

”De faglige målene er jo i utgangspunktet satt, i form av læreverket, og de skal vurderes imot dem. Også er det jo delmål innenfor det, og de setter seg fokus, hva de skal fokusere på, selvfølgelig.” (Lærer 2)

”Men de følger jo faglig sett så følger de jo samme målet, de skal jo lære, men til en forskjellig måloppnåelse.” (Lærer 2)

Det blir likevel tatt i bruk individuelle planer der det er hensiktsmessig. De individuelle planene er likevel satt innenfor rammene fra læreplanen. Læreplanmålene er de samme, men elevene kan gå ulike veier for å oppnå målene.

”I matematikk for eksempel så har vi arbeidsplaner, altså periodeplaner i faget, hvor det er inndelt på fargekoder sånn at oppgavene fra boka er allerede fordelt på nivå. Så hvis du tenker på arbeidsplaner i form av arbeid de gjør på egen hånd så gjør de oppgaver på forskjellig nivå ja. Og det gjør de også i engelsk, der er det ei forenkla lærebok, samt at det inni den boka de fleste har er fordelt litt på vanskelighetsgrad. Sånn at de velger seg litt inn på nivå. Og da er jo selvfølgelig poenget å få noen av de som velger seg inn på letteste nivå for å få letteste motstands vei til å prøve seg litt lenger opp sånn at de klarer å lære noe nytt.” (Lærer 2)

### *3. Nivå og tempo*

”Jeg tenker at de skal prøve å nå flest mulig, spesielt hvis vi gjør praktiske oppgaver, så er det et poeng at alle skal klare å få til å delta, samtidig som alle skal få noe ut av det. Så en tenker jo på det.” (Lærer 2)

Utdanningsdirektoratets veiledning peker nettopp på hvordan valg av arbeidsoppgaver må settes i sammenheng med elevenes evner og forutsetninger. Det kan virke som at dette er noe læreren tenker på det når de undervisningen planlegges og gjennomføres.

Ved denne skolen var det også mulighet for elevene i tiende å ta matematikk på videregående nivå. I denne klassen var det en elev som fikk jobbe med eget pensum fra videregående i matematikk. Dette gjaldt én time i uken, og skjedde samtidig som læreren underviste felles for resten av klassen. Det ble derfor gitt lite hjelp til denne ene eleven som satt mye for seg selv gjennom hele timen. Læreren sa følgende:

”Så de følger vanlig for å følge med litt hva vi gjør i vanlig klasse. Da pleier jeg å si til de når vi skal gjennom noe nytt som de må få med seg, eller når det er ting jeg vet de kan så de kan jobbe videre med det på egen hånd.” (Lærer 2)

Læreren i denne klassen pekte derimot på viktigheten av å følge og ”klargjøre” eleven gjennom hele ungdomsskolen for at tilbudet om videregående pensum skulle bli gitt i tiende.

”Men vi gjør hvertfall det grepet på skolen her da at de har tilbud om å følge matematikken til førsteåret på videregående. Og da må vi jo selvfølgelig på 9. trinn gi de arbeidsoppgaver slik at de på en måte er klar til det når de begynner i 10. At de er ferdige med det som er på 10. trinn da. Så de har fått en del kopier fra meg i fjor. Og det er jo fordelene med å følge de over flere år, at jeg vet da hvem som eventuelt har tenkt seg inn på det.” (Lærer 2)

### *4. Organisering av skoledagen*

Veiledningen til Utdanningsdirektoratet vektlegger varierte aktiviteter og god organisering av både tid og undervisning. Læreren varierer organiseringen av undervisningen fra gang til gang, så lenge det passer sammen med stoffet som skal gjennomgås. Læreren vektlegger også tre hovedaktiviteter i hver time; individuelt arbeid, lærerstyrt og en aktivitet. Det blir også tatt hensyn til hvordan timen utvikler

seg, og det viser at det kan være vanskelig å planlegge nøyaktig hvordan hver time skal være.

”Det varierer fra gang til gang. Enkelte ganger kan vi ha en aktivitet som varer hele timen. Andre ganger avslutter jeg med en aktivitet, noen ganger begynner jeg med en aktivitet. Jeg har prøvd å kjøre en eller annen type sånn aktivitet, litt annet, spesielt i mattetimene så lenge jeg klarer å få det til å passe inn med emnet på et eller annet vis.” (Lærer 2)

”Så prøver å gjøre noe aktivt hvor vi ikke bruker læreboka hver time er litt av tanken. Også prøver jeg bevisst å ikke stå for lenge å ha gjennomgang. Hvor lang tid de får sitte å jobbe på egen hånd det varierer fra time til time, litt avhengig av hvordan det går. For hvis at jeg ser at de sitter og jobber kjempegodt så bryter jeg ikke av for å starte med den aktiviteten jeg har planlagt, da utsetter jeg den til neste dag. Men hvis det på en måte de ikke helt finner roen og får jobbet noe godt så gjør vi noe annet. Så det varierer fra gang til gang. Men prøver å bytte litt mellom individuelt arbeid, litt lærerstyrt og litt aktivitet. Så prøver å få inn de tre. Er tanken.” (Lærer 2)

Skoledagen varer fra 0830 til 1520, med én times pause midt på dagen. De to første timene går i ett, deretter 15 minutt pause før én time til. Så kommer midtpausen, og så er det samme opplegg etter lunsj. Denne organiseringen er selvfølgelig lik for hele skolen.

##### *5. Læringsarenaer og læremidler*

Som i case 1 hadde denne klassen også lik tilgang til ulike rom, som auditorium og formidlingsrom. Klasserommene var likt organisert med PC og digitale verktøy bak i klasserommet. Gjennom observasjonen ble disse lite tatt i bruk. I naturfag var de på et eget naturfagrom, der det var tilgang til ulike hjelpemidler i faget. Disse ble imidlertid ikke tatt mye i bruk. Som med case 1 henger nok dette sammen med den begrensede tiden jeg observerte, og de ulike arenaene og læremidlene ville nok blitt tatt mer i bruk dersom observasjonen hadde foregått over en lengre periode. Klasserommet fungerte som en hovedbase for hele klassen. I klasserommet var de organisert på pultrekker, der de som i case 1 brukte de fremste rekkene når klassen var delt.

”De har egne plasser i klasserommet, også deler vi de i to. De er jo 60 stykker, eller 59 da i utgangspunktet. Også deler vi de i to, og da fordeles jo gruppene på enten auditoriet eller formidlingsrommet. Eller et eller annet rom i tillegg til klasserommet hvis det er, ikke er noe praktiske fag inne i bildet. Og da setter de seg gjerne ofte sånn som de ønsker i det de kommer inn i det andre rommet. Men når vi er samlet alle i klasserommet så har de faste plasser som de er forventet. Og de faste plassene trekker vi, eller endrer vi da nye hver måned.” (Lærer 2)

### *6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder*

Utdanningsdirektoratets veiledning vektlegger varierte arbeidsmåter og arbeidsmetoder for elevene. Denne læreren varierer oppgavene i forhold til elevenes evner og forutsetninger, som nevnt i punkt 1.

”Men som regel så gir man en oppgave til hvordan man skal gjøre det, også gir man tilpasninga til den som, dem som man vet det fungerer litt dårlig til. Noen funker veldig godt å sitte for seg selv på et eget rom å lese, da gjør vi det. Noen er ikke så god på å sitte å lese for seg selv, da kan de sette seg sammen to og to og lese sammen, ha høytlesning til hverandre og prøve å stille spørsmål etterpå i stedet for. Så sånne tilpasninger gjør vi hele tiden.” (Lærer 2)

Dette gjelder også for de sterke elevene. Læreren trekker frem disse elevene som gode til å disponere tiden og gå dypere inn i stoffet som blir gitt. Som nevnt tidligere kan disse elevene også få variasjon i form av å forklare og hjelpe andre elever. Gjennom varierte arbeidsmetoder får elevene utfordret seg selv videre, og utvikle kunnskaper og ferdigheter utenom det rent faglige.

”For hvis de er såpass kjapt ferdig og viser gjennom samtaler at de har faktisk skjont det, så er det ikke så mye poeng for meg at de skal sitte å terpe på det samme om igjen. Men, de som er faglig sterk de er flink til å disponere litt og... Jobbe. De klarer å gå litt videre og lese seg litt opp på egen hånd, også kan jeg komme innom og stille litt oppfølgingsspørsmål og jobbe litt videre med de. Men noen av de har veldig godt av det å forklare til andre og. Fordi de kan si at de kan det, men de klarer ikke helt å sette ord på det. Så de klarer å

utføre oppgaven i matte for eksempel, men de klarer ikke å forklare hva de har gjort bestandig.” (Lærer 2)

### *7. Vurdering*

Elevene skal møte varierte vurderingsmetoder både underveis og til slutt. Denne læreren varierer vurderingsmetodene opp mot det faglige nivået elevene ligger på, der tilbakemeldingene er tilpasset hver enkelt elev.

”Sånn en engelsk tekst til en elev som er vant til å få toere så er det jo ikke noe poeng å begynne å plukke ut alt som er galt. Da kan vi fokusere på et par ting. Mens en elev som får seksere skal også ha tilbakemeldinger på hva han kan gjøre bedre. Så tilbakemeldingene deres på skriftlig arbeid blir jo veldig forskjellig.” (Lærer 2)

De trekker også frem hvordan elevene blir tatt med i prosessen rundt vurdering av både seg selv og av andre.

”De kan få spørsmål om hvilke type vurdering kan vi ta etter den her perioden. Noen ganger har vi framlegg, andre ganger har vi prøver, noen ganger innleveringer, noen ganger er det muntlige prøver. Men altså, en eller annen vurderingsform. Jeg har hatt muntlige innleveringer på nett, så de er med og bestemmer en del på måten vurderingen skal være, og de får av og til være med på innspill i form av hvordan jobber vi best med det.” (Lærer 2)

”Og jeg har gjort det sånn i matematikk at de har fått muligheten til å ta veldig mange prøver om igjen. At hvis de finner ut at det her gikk ikke så bra, så kan det være mange grunner til det. De kan ha hatt en dårlig dag, det kan være en ting de ikke har skjønt. Men når vi jobber gjennom det etterpå så skjønner de det faktisk. Også velger de å ta den på nytt. Og da bytte jeg ut oppgavene, altså det er ikke noe poeng å overraske de, men jeg lager andre oppgaver på samme emnet. Også får de ta den en gang til. Og jeg har sagt til de at det skal jeg gjerne gjøre, jeg skal gjerne lage en ny prøve, jeg skal gjerne rette den en gang til, men jeg blir dødelig fornærmet hvis det viser seg at du ikke har prøvd og gjort en jobb i mellomtiden. Så da må de jo ha prøvd imellom.” (Lærer 2)



Under observasjonene var det lite vurdering av elevene. Jeg observerte undervisvurdering der lærerne gikk rundt i klasserommet, men her var det kun tilbakemelding fra lærerne og liten involvering fra elevene rundt egen læring. Dette henger nok også sammen med den begrensede tiden jeg var i klassene.

#### *8. Se eleven i en sosial kontekst*

”Men den sosiale koblingen de har seg imellom er på en måte nesten viktigere enn det faglige nivået de ligger på.” (Lærer 2)

For å kunne tilpasse etter elevenes evner og forutsetninger, er det av betydning av læreren kjenner eleven godt. Denne læreren peker også på fordelene med å ha fulgt elevene siden 8. klasse, slik vet læreren mer om hver enkelt elev.

”Men der er det jo en viktig greie å kjenne de, for da vet jeg hvem jeg kan pushe. Når jeg går gjennom og ser i leksene så ser jeg at du har bare gjort de blå oppgavene som er de enkleste i matte, hva i alle dager- det var jo unødvendig. Mens til andre så er det, da trenger man ikke å kommentere det fordi det er naturlig. Så det er jo for så vidt en tilpasning man gjør i hverdagen uten å tenke så hardt over det, på hvem jeg pusher videre.” (Lærer 2)

”Og ikke bare den faglige tida, men også fokus på de som person. Er alt i orden, er det noe som har skjedd? Den sosiale biten, og bli sett der og. Og jeg tenker at hvis du ser den, så klarer du å tilpasse opplæringen mye bedre også. For da er det lettere å treffe dem. Og de er mer mottakelige hvis de føler at de blir sett som personer.” (Lærer 2)

”Men det er jo det å kjenne ungene. Kjenne de som personer, den sosiale biten. Som er alfa omega for tilpasningen mener jeg. Uten det så får du ikke til å tilpasse.” (Lærer 2)

### 4.2.3 Sammenligning

#### 1. Gjennomføring av tilpasset opplæring

KATEGORI	CASE 1	CASE 2
<b>1. Elevenes forutsetninger og evner</b>	<p>Ønsket å bruke sterke elever for å hjelpe de svakere, men ble lite gjennomført.</p> <p>Kunnskap om hver enkelt elev viktig.</p>	<p>Ønsket også å bruke sterke elever for å hjelpe de svakere, og dette ble gjort i praksis.</p> <p>Kunnskap om hver enkelt elev er viktig.</p> <p>Viktig at elevene selv er klar over egne forutsetninger og evner.</p>
<b>2. Arbeidsplaner og læreplanmål</b>	<p>Mulighet for både individuelle og felles arbeidsplaner, mest utbredt med felles.</p> <p>Vektlegger viktigheten av å ha felles mål som en klasse.</p>	<p>Mulighet for både individuelle og felles arbeidsplaner, mest utbredt med felles.</p> <p>Vektlegger at alle skal nå de samme målene, men i forskjellig grad ut fra evner og forutsetninger.</p>
<b>3. Nivå og tempo</b>	<p>Elever som blir ferdig før resten får arbeide videre.</p> <p>Elevene får ulike tekster ut fra hvilke nivå de ligger på.</p> <p>Sterke elever kan arbeide i egen pensumbok, men det er begrenset tilgang på disse bøkene.</p> <p>Arbeidet mye med det samme stoffet i timene.</p>	<p>Viktig at alle elevene deltar.</p> <p>Mulighet for å arbeide med eget pensum, for eksempel i matematikk.</p>
<b>4. Organisering av</b>	<p>Typisk opplegg og faste rutiner for hvordan timene ble lagt opp, tilpasset</p>	<p>Varierer organiseringen slik at den passer sammen med stoffet som skal</p>

<p><b>skoledagen</b></p>	<p>innenfor dette.</p> <p>Mye fellesundervisning.</p> <p>Stor klasse som var delt i to i de fleste timene.</p>	<p>gjennomgås.</p> <p>Mye fellesundervisning, men også sekvenser der elevene selv fikk arbeide med stoffet både på egenhånd og sammen,</p> <p>Stor klasse som var delt i de fleste timene.</p>
<p><b>5. Læringsarenaer og læremidler</b></p>	<p>Tilgang til ulike grupperom og auditorier, men problemer med ledig tid på disse rommene.</p> <p>Brukte stort sett klasserommet under observasjonen.</p> <p>Tilgang til PC og digitale verktøy – lite inkludert i undervisningen.</p>	<p>Tilgang til ulike grupperom og auditorier.</p> <p>Tok i bruk eget naturfagrom i naturfag.</p> <p>Tilgang til PC og digitale verktøy – lite inkludert i undervisningen.</p>
<p><b>6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder</b></p>	<p>Brukte mye like arbeidsmåter og metoder under observasjonen.</p> <p>Likt opplegg også her, med tre forskjellige aktiviteter innenfor hver time.</p>	<p>Variere arbeidsmåter i forhold til hva som passer best for hver enkelt elev.</p> <p>Variere også for sterke elever ved at de får gå dypere inn i stoffet og arbeide med det på en annen måte.</p>
<p><b>7. Vurdering</b></p>	<p>Elevene kan bli vurdert ut fra ulike metoder, men ut fra like kriterier.</p> <p>Mest underveisvurdering under observasjon i form av muntlige tilbakemeldinger.</p>	<p>Gir tilbakemeldinger som er tilpasset hver enkelt elev.</p> <p>Elevene blir tatt med i prosessen rund vurdering av seg selv og andre.</p> <p>Mest underveisvurdering under observasjon i form</p>

		av muntlige tilbakemeldinger. Fikk også skriftlig tilbakemelding på én prøve de nettopp hadde hatt.
<b>8. Se eleven i en sosial kontekst</b>	Viktig å kjenne elevene som egne individer, og deres individuelle behov.	Pekte på viktigheten av å kjenne elevene utover det faglige, og å se og vurdere forhold utenfor skolen som påvirker læringen.

#### 4.2.4 Forutsetninger for tilpasset opplæring

Intensjonene rundt tilpasset opplæring kan være mange og gode, noe vi ser med det økte fokuset på nettopp dette. Alle involverte ønsker gjerne at tilpasset opplæring skal fungere optimalt, men det er ikke bestandig dette ønsket stemmer overens med hva som faktisk skjer i klasserommet. Begge lærerne pekte på hvordan skolen har et høyt fokus på tilpasset opplæring. En lærer pekte også på hvordan det kan oppstå motsetninger mellom det som er ønskelig for skolen som fellesskap, og hva som er ønskelig for hver enkelt elev. Opplæringsløpet er allerede lagt, og lærerne må derfor tilpasse innenfor denne rammen for alle elevene.

”...det vi mener er viktig som skole er kanskje ikke viktig for den enkelte elev. Så hvordan få tilpassa opplæring i en opplæring som allerede er bestemt, som kanskje ikke er tilpassa eleven.” (Lærer 1)

Rammer og andre faktorer som lærerne ikke har kontroll over er med på å påvirke hvordan tilpasningen kan gjennomføres for hver enkelt elev. Det viktigste blir da de faglige målene som skal nås, slik at alle elevene får lært det læreplanen pålegger. Den ene læreren ser også på tilpasset opplæring som variasjon i undervisningen, noe som er et viktig poeng i Utdanningsdirektoratets veiledning.

”Nei altså, vi prøver jo å tilpasse og variere for eksempel. Variere undervisningen, fordi at de lærer på forskjellige måter. Hvis vi gjør varierte

ting. (...) Men hvis vi varierer, så tenker jeg at da treffer vi enda flere og, på grunn av at de lærer på forskjellig måte.” (Lærer 2)

Læreplanen er blant faktorene som legger føringer for hvordan opplæringen skal fungere, og ikke minst hva den skal inneholde. Læreplanen er for alle elevene, og er ikke tilpasset hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Da dreier tilpasset opplæring mer over på hvordan hver elev lærer seg pensum og de faglige målene læreplanen legger opp til.

”Selv om kanskje innholdet i seg selv ikke er tilpassa. Og da er spørsmålet om vi greier 100% tilpasning da.” (Lærer 1)

”Alle skal jo vurderes i form av, på en måte mot de samme målene fra Kunnskapsløftet. Men det man plukker ut og fokuserer på er jo forskjellig. Ut ifra hvilken måloppnåelse de har.” (Lærer 2)

Selv om skolen har fokus på tilpasset opplæring, og veiledningen fra Utdanningsdirektoratet legger opp til ulike læringsarenaer, viser det seg at lærerne i praksis har liten frihet i å organisere klassen på annen måte.

”Og man har jo store visjoner og det er jo ikke alt som er gjennomførbart skulle jeg til å si. Så i en ideell verden hadde man jo hatt et eget opplegg for hver enkelt elev.” (Lærer 2)

Tid, eller mangel på tid, ble også nevnt som en hindring for tilpasset opplæring. Sammen med antall elever hver lærer har ansvar for, spiller tiden en viktig rolle for hvordan tilpasningen skjer. Begge lærerne ønsket seg gjerne mer tid med hver enkelt elev. Begge lærerne var kontaktlærer for sin klasse, og hadde ansvar for ca. 60 elever.

”...det det handler om er selvsagt tidsressurs for lærere. At du faktisk sitter og planlegger undervisningen godt, det å følge opp enkeltelever. Det er mange elever som jeg også skulle hatt mer tid sammen med.” (Lærer 1)

”Matte er jo et spesielt fag fordi jeg gjerne kunne tenkt meg enda mer tid til å sitte sammen med den enkelte og forklare en til en, fordi en del er ikke så god på å ta imot direkte fra tavla. Men sånn generelt så prøver man jo så godt man

kan å tilpasse den enkelte, men utfordringene er jo mye i det at det er mange elever som skal ha tida di. Og ikke bare den faglige tida, men også fokus på de som person.” (Lærer 2)

”Så, men det er selvfølgelig utfordring å rekke over alle. Og at de er på så forskjellig nivå. Og det gjelder ikke bare matematikk, det gjelder alle fag. Jeg har jo engelsk og naturfag også i år, og da ser jeg at det er veldig stort faglig sprik. Fra de meget sterke til de svake.” (Lærer 2)

Lærerne ønsket seg mer tid sammen med hver enkelt elev, samt mindre antall elever pr. lærer.

## 5 Drøfting av funn

De to casene hadde like rammer og befant seg innenfor samme kontekst, men viste likevel både forskjeller og likheter. Det gjaldt både lærerens praksis, klassemiljø og lærerens egne tanker og erfaringer med tilpasset opplæring. Likhetene befant seg i stor grad på organisasjonsnivå, mens ulikhetene viste seg mer i gjennomføringen av tilpasset opplæring. Det kan vise til hvordan skolens fokus på tilpasset opplæring ikke har trengt inn i klasserommet. Her er det fortsatt mye opp til hver enkelt lærer hvordan det gjennomføres.

Mens case 1 var en til tider urolig klasse, med bråk og mye fellesundervisning, var case 2 rolig med et meget godt samarbeidsklima. Her var det også mye fellesundervisning, men mer individuelt arbeid enn i case 1. Det kan ha mange forklaringer, og det kan hende dette ville endret seg dersom jeg hadde tilbragt lengre tid innenfor hvert case. Det kan også ha sammenheng med at de to casene ikke befant seg på samme årstrinn. Elevene i case 2 var mer modne og hadde arbeidet sammen i over to år. Case 1 var en relativt ny klasse.

Det kan tenkes at for å kjenne elevene godt nok til å tilpasse undervisningen på høyt nivå, er det nødvendig med relasjonsbygging over tid. Slik sett kan en tenke seg at lærer 2 har et bedre utgangspunkt i å tilpasse siden læreren har fulgt klassen i to og et halvt år. Lærer 2 har også lengre arbeidserfaring enn lærer 1 som var relativt nyutdannet. Dette er små forskjeller som kan gi store utslag i hvordan en legger opp og tilpasser undervisningen. Begge lærerne nevner nettopp betydningen av å kjenne elevene som individer som en grunnleggende faktor for tilpasset opplæring.

Når det gjelder sterke elever, kom det frem gjennom intervju hvordan begge lærere ser på sterke elever som ressurser i klasserommet. Disse elevene kan fungere som en slags ekstra lærer ved å forklare og hjelpe andre elever. Slik får disse elevene utviklet egne ferdigheter, samtidig som de får satt seg dypere inn i stoffet. Den ene læreren peker også på viktigheten av å ikke utnytte de sterke elevene for mye. Sterke elever trenger også utfordringer, og opplæring tilpasset sitt nivå.

En annen faktor som kom frem under intervjuene, var forskjellen i hvordan de to lærerne snakket om tilpasset opplæring. Mens den ene læreren konsekvent brukte elever som trenger ekstra hjelp i sine eksempler, snakket den andre læreren mye om sterke elever uten at jeg som intervjuer måtte nevne det først. Dette var en interessant observasjon, og viser hvor forskjellig lærere er, og kan være, selv om rammene rundt tilpasset opplæring er like.

En annen faktor som viste seg lik, var hvordan begge lærerne snakket lite om variasjon og inkludering. Det ble snakket kort om det da jeg nevnte det, men ellers var det ingen som nevnte inkludering i samband med tilpasset opplæring. Når det gjelder variasjon, var de begge klar på at tilpasset opplæring innebærer variasjon i undervisningen, men det ble ikke nevnt hvordan denne variasjonen skulle fungere. Jeg observerte også lite variasjon i undervisningen, og hver time var relativt lik i oppbyggingen.

Begge lærerne pekte også på stor frihet til å tilpasse opplæringen slik de ønsker selv. Selv om ytre faktorer skaper rammer de må tilpasse innenfor, har de stor handlingsfrihet innenfor sin egen klasse. De mente også at samarbeidskulturen på skolen var god, der de hadde høyt fokus på tilpasset opplæring. De følte også at de hadde frihet fra ledelsen til å sette i gang nye ideer og metoder i undervisningen. Lærerne snakket også mye sammen, og delte hva som fungerte og hva som ikke fungerte innenfor sin klasse. Når det gjelder ”oversetting” av tilpasset opplæring, blir dette igangsatt fra offentlig hold samt skoleledelsen, mens det er opp til hver lærer å gjennomføre tilpasningen i praksis. Det ble også nevnt at lærerne var nødt til å være med på ulike nye programmer, og at det til tider kunne bli for mye som skulle inn i undervisningen.

Gjennom observasjoner og intervjuer har jeg kommet frem til fire fremtredende kategorier som er relevant for den tilpassede opplæringen i klasserommet.

### *1. Tid*

Tid stod tidlig frem i intervjuene som en viktig faktor i forhold til lærernes arbeid. Begge lærerne pekte på *mangel av tid* som det viktigste. I en ordinær klassesstime mener lærerne det er så mye stoff som skal gjennomgås, og av den grunn blir det ikke tid til å tilpasse opplæringen slik de ønsker. De ønsket seg også mer tid sammen med



andre lærere til å diskutere tilpasset opplæring seg imellom. Lærerne ønsket seg i tillegg mer tid sammen med hver enkelt elev slik at den individuelle tilpasningen kunne bli bedre.

### *2. Antall elever pr. lærer*

Antall elever pr. lærer henger sammen med tidsfaktoren. Lærerne mener at dersom de hadde hatt færre elever pr. lærer, ville tilpasset opplæring være lettere å gjennomføre slik både lærere og skolen ønsker. Begge lærerne var kontaktlærer for rundt 60 elever, og begge mente dette var så mange elever å ta hensyn til at det gikk utover de individuelle behovene til hver enkelt elev.

### *3. Ytre rammer*

Ytre rammer lærerne ikke har kontroll over, er med på å bestemme tilpasset opplæring. Det kan være læreplanen, årshjul, skolebyggets organisering og lignende.

### *4. Se eleven i en større kontekst*

Til sist peker lærerne på at er det viktig å kjenne elevene som enkeltindivider, og se dem utenfor den faglige konteksten. Det kan dreie seg om hvordan eleven fungerer sosialt, hjemmemiljø, klasse miljø og lignende.

## **5.1 Avsluttende kommentar**

---

Denne studien har rettet søkelyset mot tilpasset opplæring i skolen, med blick mot de sterke elevene. Oppgaven har forsøkt å synliggjøre hvordan lærere tenker om tilpasset opplæring og sin egen praksis. Det har vært gjort lite forskning spesielt mot de sterke elevene, og det var derfor viktig for meg å sette denne elevgruppen i fokus. Tilpasset opplæring er et stort og vidt begrep som kunne vært skrevet i det uendelige om. Det har derfor vært en utfordring å begrense oppgaven og velge ut hvilke områder som skulle være i fokus. Det er mange spørsmål som ikke ble stilt, og enda mer som kunne vært observert på grunn av kompleksiteten til begrepet og fordi det er vanskelig å definere klart.

Undersøkelsen viser at lærerne har mye å si om tilpasset opplæring, og de har ofte helt klare tanker og meninger om hvordan den tilpassede opplæringen skal være. Men

når begrepet skal inn i klasserommet byr det på flere utfordringer. Det viser seg blant annet at det er en stor utfordring å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev når hver lærer er ansvarlig for ca. 50 elever. Hvordan tilpasse individuelt innenfor fellesskapet er i dag mye opp til hver enkelt lærer, og kan bli tilrettelagt bedre fra for eksempel skoleledelsen.

Denne oppgaven belyser tilpasset opplæring fra lærerens perspektiv, men økt kunnskap om temaet kan også komme fra elevene selv. Hvordan opplever de tilpasset opplæring? Føler elevene at deres individuelle behov blir møtt? Og ikke minst, hvordan påvirker det sosiale deres faglige hverdag? Elevperspektivet er derfor også viktig å huske på når tilpasset opplæring arbeides med.

## Referanseliste

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling. In H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (K. Nes & M. Strømstad, Trans.). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dale, E. L. (2008a). *Fellesskolen : reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dale, E. L. (2008b). *Fellesskolen : skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dale, E. L., Lindvig, Y., & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet* (Vol. 10/2005). Oslo: Læringslaben.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. In T. Moen & R. Karlsdóttir (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (pp. 15-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet : sluttrapport* (Vol. nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. In T. Moen & K. Ragnheiður (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (pp. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., Jahr, M.-C., & Ystenes, M. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- Nes, K., & Berg, G. D. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. In G. D. Berg & K. Nes (Eds.), *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (pp. 7-19). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen : identifikasjon, undervisning og utvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 217-245). New York: Cambridge University Press.
- Ribesen, W. B. (2012). *Lærerens rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker*. (Masteroppgave), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie : en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-veiledningen/>.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

# Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg er masterstudent ved NTNU, og jobber denne våren med min masteroppgave i pedagogikk, retning utdanning og oppvekst. Min veileder under prosjektet er professor Gunn Imsen ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Tema jeg har valgt for denne oppgaven er tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan tilpasset opplæring gjennomføres av læreren i klasserommet gjennom observasjon, samt gå i dybden på lærerens oppfatning av tilpasset opplæring gjennom intervju. For å innhente denne informasjonen er jeg avhengig av å observere i en ungdomsskoleklasse, samt intervju en lærer. Jeg ønsker derfor å spørre om å få observere i din klasse i tre dager, samt gjennomføre et intervju som tar ca. 1 time.

Observasjonen og intervjuet ønskes gjennomført innen utgangen av mars, før påskeferien starter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som vil bli slettet når arbeidet er ferdigstilt. Du vil bli anonymisert i den ferdige rapporten både mht. navn og skole. Det som vil fremkomme i rapporten er hvilket trinn du tilhører. Rapporten fra prosjektet skal etter planen være ferdig i august 2013. Du vil motta et eksemplar som takk for hjelpen. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg som vil ha tilgang til datamaterialet. Alt av data anonymiseres og slettes etter bruk. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom det er spørsmål vedrørende masteroppgaven eller din deltakelse, kontakt meg gjerne på mail eller telefon. Det er også mulig å kontakte veileder Gunn Imsen på mail: [gunn.imsen@svt.ntnu.no](mailto:gunn.imsen@svt.ntnu.no)

Renate Myrseth Rasmussen  
Valgrindvegen 24, 7031 Trondheim  
Tlf: 90124841, mail: [renatemy@gmail.com](mailto:renatemy@gmail.com)

.....

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og samtykker at jeg deltar i undersøkelsen frivillig. Jeg er også klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet.

---

Sted og dato

---

Deltakers underskrift

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Gunn Imsen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.02.2013

Vår ref:33096 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33096	<i>Tilpasset opplæring for sterke elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Imsen</i>
<i>Student</i>	<i>Renate Myrseth Rasmussen</i>

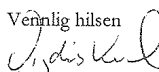
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

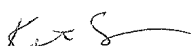
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Renate Myrseth Rasmussen, Valgrindvegen 24, 7031 TRONDHEIM

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svl.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuuit.no

# Vedlegg 3: Observasjonsskjema

## OBSERVASJONSSKJEMA

1. Skole nr. 

1	2	3

2. Klasse 

8.	9.	10.

3. Ukedag 

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG

4. Dagens ark nummer 

1	2	3	4	5	6

5. Klokkeslett 

START	SLUTT

6. Fag på timeplanen 

Norsk	Matematikk	Samfunnsfag
Engelsk	RLE	Naturfag
	Studietime	Fremmedspråk

7. Antall elever i timen 

1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60

8. Kjønn på hovedlærer 

Dame	Mann

9. Andre lærere tilstedet 

Lærer	Spesialpedagog	Assistent	Annet

## 1. ORGANISERING AV KLASSEN OG UNDERVISNINGEN

<p><b>1. Organisering av klassen</b>          Elevene sitter en og en – individuelt</p> <p>Elevene sitter to og to</p> <p>Elevene sitter i grupper på tre eller mer</p> <p>Elevene er organisert på annen måte</p>	<p>NOTATER</p>
<p><b>2. Organisering av klasserommet</b>          Består av ulike soner</p> <p>Elevene vendt mot lærer og tavle</p> <p>Åpent landskap, flere baser</p>	<p>NOTATER</p>
<p><b>3. Organisering av tid</b>          Tid brukt på tavleundervisning</p> <p>Tid brukt på individuelle oppgaver</p> <p>Tid brukt på felles oppgaver i plenum</p> <p>Tid brukt på gruppearbeid</p>	<p>NOTATER</p>
<p><b>4. Læringsarena</b>          Elevene arbeider på tvers av klasser</p> <p>Tilgang på grupperom</p> <p>Tilgang til auditorier</p> <p>Samarbeider digitalt</p> <p>Tilgang til digitale verktøy</p> <p>Bruker nærmiljøet</p>	<p>NOTATER</p>
<p><b>5. Læremidler</b>          Tilgang til IKT i undervisningen</p> <p>Tilgang til andre tekstbaserte læremidler enn lærebøker</p> <p>Tilgang til ulike lydkilder</p> <p>Læremidlene integreres</p>	<p>NOTATER</p>



<p><b>6. Arbeidsplaner</b>  Klassen arbeider med halvårsplaner  Klassen arbeider med helårsplaner  Klassen arbeider med andre typer arbeidsplaner</p>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>7. Ukeplaner</b>  Individuelle ukeplaner  Felles ukeplaner  Både felles og individuelle  Elevene er med i arbeidet med ukeplanene  Læreren legger opp ukeplanene uten involvering fra elevene</p>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>8. Klassemiljø</b>  Det er mye bråk i klassen  Klassen er rolig  Noen elever krever mye oppmerksomhet fra lærer  Hovedvekt av elever er jenter  Hovedvekt av elever er gutter  Det er ekstrahjelp inne i klassen  Noen elever blir tatt ut av timen  Elevene søker hjelp/støtte fra hverandre  Elevene jobber med utfordringer alene  Elevene konkurrerer om å være best  Elevene rakker ned på de som gjør det bra</p>	<p><b>NOTATER</b></p>

## 2. EVALUERING OG VEILEDNING

<p><b>1. Tilbakemelding og støtte</b></p> <p>Tilbakemeldinger fra lærer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- underveis</li> <li>- individuelle i plenum</li> <li>- individuelle i grupper</li> <li>- individuelle individuelt</li> </ul> <p>Lærer forklarer slik at elevene forstår</p> <p>Læreren forklarer slik at det blir mye spørsmål fra elevene</p> <p>Elevene får tilbakemeldinger fra hverandre</p>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>2. Evaluering/vurdering</b></p> <p>Elevene blir evaluert underveis</p> <p>Elevene er klar over evalueringskriteriene</p> <p>Elevene involveres i vurderingen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vurderer seg selv og andre</li> </ul> <p>Det benyttes varierte vurderingsmetoder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lekseprøver</li> <li>- skriftlige prøver</li> <li>- muntlig fremføring</li> <li>- innleveringer</li> <li>- gloseprøver</li> <li>- høytlesing</li> <li>- annet</li> </ul>	

### 3. FELLES UNDERVISNING

<p><b>1. Informasjon fra lærer</b></p> <p>Monologiske instruksjoner</p> <p>Dialogiske instruksjoner</p> <p>Bruk av tavle</p> <p>Bruk av andre verktøy som pc, overhead, og lignende</p>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>2. Undervisningsopplegg</b></p> <p>Høytlesing</p> <p>Elevfremføringer</p> <p>Individuelt arbeid kombinert med felles sekvenser</p> <p>Spørsmål/svar</p> <p>Diskusjoner/samtaler</p> <p>Tester/prøver</p> <p>Annet</p>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>3. Lærestoff</b></p> <p>Lærestoffet varierer</p> <p>Samme lærestoff gjennom hele timen</p> <p>Elevene får ulikt lærestoff</p> <p>Hvilke typer lærestoff blir brukt?</p>	

#### 4. INDIVIDUELT ARBEID

<p><b>1. Nivå og tempo</b></p> <p>Elevene arbeider med individuelle oppgaver tilpasset sitt nivå og tempo</p> <p>Elevene arbeider individuelt med de samme oppgavene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elevene bruker ulike arbeidsmetoder for samme oppgave</li> <li>- elevene bruker like arbeidsmetoder for samme oppgave</li> </ul> <p>Elever som blir fort ferdige</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- har ekstra oppgaver</li> <li>- må sitte å vente på resten</li> <li>- hjelper andre elever</li> <li>- vet selv hva de skal gjøre uten involvering fra lærer</li> <li>- må bli fortalt av lærer hva de skal gjøre</li> </ul>	<p><b>NOTATER</b></p>
<p><b>2. Lærestoff</b></p> <p>Lærestoffet varieres</p> <p>Samme lærestoff gjennom hele timen</p> <p>Elevene får ulikt lærestoff</p> <p>Hvilke typer lærestoff blir brukt?</p>	

## 5. GRUPPEARBEID

<p><b>1. Gruppesammensetning</b></p> <p>Grupper på to</p> <p>Grupper på tre eller flere</p> <p>Arbeider i ulike grupper gjennom timen</p> <p>Arbeider i de samme gruppene gjennom timen</p>		
<p><b>2. Arbeidsmåter</b></p> <p>Arbeidsmåtene varieres gjennom timen</p> <p>Bruk av</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- IKT</li> <li>- bibliotek</li> <li>- rollespill</li> <li>- idemyldring</li> <li>- praktisk/kreativt arbeid</li> <li>- diskusjoner/dialoger</li> </ul>		
<p><b>3. Lærestoff</b></p> <p>Lærestoffet varieres</p> <p>Samme lærestoff gjennom hele timen</p> <p>Elevene får ulikt lærestoff</p> <p>Hvilke typer lærestoff blir brukt?</p>		

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

Dette intervjuet handler om tilpasset opplæring i den vanlige undervisningen. Jeg ønsker å få frem dine erfaringer og din praksis med tilpasset opplæring på din skole og i din klasse  
Først noen innledende spørsmål.

<b>INNLEDENDE SPØRSMÅL</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvor lenge har du vært lærer i denne klassen/gruppen?</li><li>2. Hvilken utdanning har du utover lærerskolen?</li><li>3. Hvilken annen arbeidserfaring har du?</li><li>4. Hvilket fag underviser du i?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. For å få innsikt i hvor godt læreren kjenner elevene i klassen</li><li>2. Etter-/videreutdanning med betydning for TPO?</li></ol>
<b>BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING &amp; INKLUDERING</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva tenker du når du hører begrepet tilpasset opplæring?</li><li>2. Hvilket fokus har skolen på tilpasset opplæring?</li><li>3. Hva gjør du som lærer med tilpasset opplæring i den daglige undervisningen for å inkludere alle elevene?</li><li>4. Har du en mening om den tilpassede opplæringen på din skole fungerer godt nok for å inkludere alle elevene? Hvorfor, hvorfor ikke? Har du eksempler?</li><li>5. Hvilke utfordringer møter du på for å få inkludert alle elevene i den daglige undervisningen? Har du eksempler der det har fungert godt, og der det har fungert dårlig?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan defineres begrepet?</li><li>2. Retningslinjer, "teoretisk" fokus</li><li>3. Kom med eksempler på hvordan læreren har tilpasset opplæringen</li><li>4. Fra de sterke til de svake, hele spekteret med elever.</li></ol>
<b>LÆREPLANMÅL OG ARBEIDSPLANER</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Arbeider elevene med individuelle eller felles arbeidsplaner, eller begge deler? Hvorfor?</li></ol>	

	<p>2. Legges det til rette for felles eller individuelle mål innenfor hvert fag? Hvorfor?</p> <p>3. Hvordan får elever og foreldre være med på å utvikle arbeidsplaner og ukeplaner? Har du noen eksempler?</p>	
<b>LÆRINGS-ARENA OG LÆREMIDLER</b>	<p>1. Hvordan legges det vanligvis til rette for at elevene skal ha tilgang til andre læremidler enn kun lærebøker?</p> <p>2. På hvilken måte integreres disse læremidlene i undervisningsopplegget?</p> <p>3. På hvilken måte legges det til rette for at elevene skal ha tilgang til andre læringsarenaer enn kun klasserommet? Kan du nevne noen eksempler?</p>	<p>1. <i>Lyd, tekst, digitale verktøy</i></p> <p>3. <i>Her menes i hovedsak at de kun sitter ved pulten. Er det flere soner i klasserommet, bruker de datarom o.l?</i></p>
<b>FYSISK MILJØ OG ORGANISERING</b>	<p>1. På hvilken måte organiseres elevene i vanlig undervisning? Hva er grunnen bak valget?</p> <p>2. Hvordan varieres gruppesammensetningene?</p> <p>3. Hvordan organiseres tiden i en vanlig klassesstime? Har du et mønster du bruker?</p> <p>4. I hvilken grad blander du sterke og svake elever i gruppesammensetninger? Ligger det bevisste valg bak? Hvilke, og hvorfor?</p>	<p>1. <i>Sitter de individuelt, i grupper, i hestesko. Hvorfor sitter de slik?</i></p> <p>2. <i>Varies de etter faglig innhold, faglig styrke på elevene, osv. Kom med eksempler på variasjon.</i></p> <p>3. <i>Fast tid til spesifikke oppgaver eller mer løs etter hvordan timen utvikler seg?</i></p> <p>4. <i>Er det viktig at de sterke elevene får utvikle seg selv, eller skal de være til hjelp for de andre elevene? Er dette bevisst?</i></p>
<b>NIVÅ, TEMPO OG ARBEIDSMETODER</b>	<p>1. Hvordan legges det til rette for at elevene får arbeide med oppgaver tilpasset sitt nivå og tempo?</p> <p>2. Hvordan varieres arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder i en vanlig klassesstime? Har du noen eksempler?</p>	

	<p>3. Hva gjør du for sterke elever dersom oppgavene de får viser seg å være for lette/være for raske å gjennomføre?</p> <p>4. Hvordan er muligheten for sterke elever å ta fag på videregående?</p>	<p><i>3. Hjelper de andre elever, må de vente, har de eget lærestoff ved siden av?</i></p> <p><i>4. Hva er muligheten på denne skolen? Er det noen elever i denne klassen som tar fag på videregående?</i></p>
<b>EVALUERING</b>	<p>1. På hvilken måte får elevene tilbakemeldinger underveis? Er det samme kriterier for alle elever? Kan du komme med eksempler?</p> <p>2. På hvilken måte blir elevene inkludert i arbeidet med evaluering?</p> <p>3. Hvordan gjøres elevene kjent med de ulike vurderingskriteriene og hva målene i hvert fag er? Har du eksempler på hvordan du har gjort det?</p> <p>4. På hvilken måte benyttes varierte vurderingsmetoder? Hvilke metoder benyttes, og hvorfor?</p>	<p><i>2. Blir de inkludert arbeidet med vurderingskriterier o.l?</i></p>
<b>SKOLEKULTUR</b>	<p>1. Er det mye utviklingsarbeid ved din skole? Hvordan deltar du som lærer i dette arbeidet?</p> <p>2. Føler du at lærerne på din skole er ivrige etter å prøve noe nytt? Hvorfor, hvorfor ikke?</p> <p>3. Er rektor pådriver for utviklingsarbeid, eller er det rom for lærere som pådrivere? Hvorfor tror du det er slik? Får evt. lærere støtte fra ledelsen i utviklingsarbeid?</p> <p>4. Følger du spesifikke "oppskrifter" for å nå læreplanens mål, eller står du mer fritt til å variere veien dit? Kan du komme med eksempler?</p> <p>5. Hvordan er lærerne organisert i det daglige arbeidet ved din skole? I team</p>	<p><i>1. Igangsetting av nye ideer, metoder, og lignende</i></p>



	<p>eller individuelt? Hvorfor? Kan du komme med eksempler på hvorfor dette fungerer/ikke fungerer?</p> <p>6. Hvor stor handlingsfrihet har du til å tilpasse opplæringen etter din klasse/gruppe?</p>	
<p><b>AVSLUTTENDE SPØRSMÅL OG KOMMENTARER</b></p>	<p>1. Dersom du stod helt fritt, hvordan ville du organisert tilpasset opplæring ved din skole?</p> <p>2. Opplever du at skolens visjon om tilpasset opplæring fungerer i praksis?</p> <p>3. Hva gjør du spesielt for sterke og svake elever? Kom gjerne med eksempler.</p> <p>4. Synes du det bør gjøres noe med systemet for tilpasset opplæring? Hva bør i så fall endres, og hvorfor?</p> <p>5. Har du merket en endring i måten å organisere tilpasset opplæring på siden du begynte som lærer?</p> <p>6. Er det noe du ønsker å ta opp til slutt?</p>	