

Renate Rødsdalen

Hvordan kan læreren legge til rette for elevens læring ved hjelp av tilrettelagt opplæring?

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Ingunn Ofte

Mai 2019

Renate Rødsdalen

Hvordan kan læreren legge til rette for elevens læring ved hjelp av tilrettelagt opplæring?

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Ingunn Ofte

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven tar for seg tilrettelagt opplæring med fokus på engelskfaget. Det har blitt forsket en god del på tilrettelagt opplæring. Det har derimot ikke blitt forsket så mye på tilrettelagt opplæring i engelskfaget. Selv om det står i læreplanen at alle elever har rett på tilrettelagt opplæring i alle fag. For å finne svar på min problemstilling valgte jeg å bruke kvalitativ metode, for å kunne gå i dybden på hva noen lærere tenker om tilrettelagt opplæring og hvordan de gjennomfører det i praksis. Dataene ble samlet inn fra tre lærere på 9. trinn fra samme ungdomsskole.

Når jeg skulle analysere mine funn var det tydelig at det sosiokulturelle perspektivet var i fokus. Spesielt «Elevens proksimale utviklingszone» av Lev Vygotsky, da både lærerne og elevene ble brukt for å få frem det beste i enkelteleven. I tillegg til det sosiokulturelle perspektivet er det også et innblikk i historien til begrepet tilpasset opplæring. På den måten får man en bedre forståelse for hvordan tilrettelagt opplæring blir brukt i dag, og hvordan dette har utviklet seg siden det først ble nevnt i 1975.

Mitt hovedfunn er at tilrettelagt opplæring er personlig og vanskelig, men nødvendig og at alle lærere kan lære noe av hverandre. Det er ingen fasit på hvordan tilrettelagt opplæring skal brukes i klasserommet, men det finnes uendelig mange løsninger. Hver enkelt lærer finner sin måte å tilrettelegge opplæringen i klasserommet, gjennom erfaring. Derfor burde lærere dele erfaringer med hverandre slik at man kan få noen gode tips.

Summary

The focus in this bachelor is how adapted training is used in the subject English. There is a lot of research on adapted training, but there is not much research on adapted training in the subject English. Which is surprising since it is stated in the Norwegian curriculum that students have the right to have adapted training in all subjects. To answer my thesis, I used the qualitative method. To find out what a few teachers think about adapted training, and how they implement it in the classroom. My data is gathered from three teachers, who teaches ninth grade at the same secondary school.

When analyzing my findings, it was clear that the sociocultural perspective was the main focus. Especially the zone of proximal development by Lev Vygotsky. Teachers and students where both used as educators for other students. In addition to the sociocultural perspective, it was necessary to look at the history of adapted training. To get a better understanding of how it is used today, and how it has evolved since it was first mentioned in the curriculum in 1975.

The main findings are that adapted training is personal and difficult, but necessary and that teachers can learn something from each another. There is no blueprint on how to use adapted training in the classroom, but there are endless possibilities. Every teacher has to find the best way to use it, through experience. They should share their knowledge with each other, so that they can help their students.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary	2
Innledning	4
1.1 Tema.....	4
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Begrunnelse	5
1.4 Avgrensning	5
1.5 Bruksområde.....	6
Teori	7
2.1 Valg av kilder.....	7
2.2 Begrepet tilpasset opplæring	7
2.3 Historisk tilbakeblikk.....	8
2.4 Vygotskys teorier.....	8
Metode	10
3.1 Deltakerne.....	10
3.2 Kvalitativ metode	11
3.3 Intervju.....	11
3.4 Intervju etikk	12
3.5 Observasjon	13
3.6 Observasjons etikk	13
Resultat og diskusjon	15
4.1 Funn 1: Hva tenker lærerne om tilrettelagt opplæring?	15
4.2 Funn 2: Legger lærerne mye vekt på tilrettelegging når de planlegger en time?	16
4.3 Funn 3: Krever det mye tilrettelegging i timen og legger lærerne merke til om noen elever ikke henger med?.....	16
4.4 Funn 4: Har lærerne noen tilretteleggingsmetoder som de synes fungerer bedre enn andre?.....	18
4.5 Funn 5: Har lærerne noen gang gitt en elev barneskolemateriale, når de skjønner at den ikke forstår? ..	19
4.6 Funn 6: Har lærerne noen gang gitt en elev materiale fra videregående når den ligger foran de andre elevene?	20
4.7 Tema og variasjoner	21
Konklusjon	22
Kilder	24
Vedlegg	25
Vedlegg 1: Intervjuguide	25

Innledning

«Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

1.1 Tema

Tema for denne oppgaven er tilpasset opplæring i engelskfaget. «*Tilpasset opplæring* handler om individets rett til en opplæring som imøtekommer deres evner og forutsetninger.» (Fosse, 2010, s. 120). I denne bacheloroppgaven vil både begrepet tilpasset opplæring og tilrettelagt opplæring bli brukt. Hovedsakelig er det brukt tilrettelagt opplæring, med ved sitater fra relevant forskning brukes også begrepet tilpasset opplæring.

1.2 Problemstilling

Tilrettelagt opplæring har opp igjennom årene fått en viktig rolle i norsk skole, og det står tydelig i læreplanen at alle elever har rett på tilrettelagt opplæring. «Skolen skal ha rom for alle, og lærerane må derfor ha blikk for den enskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enskilde eleven og den samansette klassen.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Som lærer skal man ikke bare tilrettelegge for hele klassen, men også for hver enkelt elev. *Problemstillingen: Hvordan kan læreren legge til rette for elevens læring ved hjelp av tilrettelagt opplæring?* I opplæringslovens §1.3 står det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringslova, 2016). Det vil si at alle elever har rett på tilrettelegging, men det står ikke noe om hvordan dette skal gjennomføres. Tilretteleggingen blir derfor noe som er personlig for hver lærer, for hvordan den velger å gjennomføre det i klasserommet. En annen grunn er at alle elevene i et klasserom har rett til å bli sett og lære alt på lik linje som alle de andre elevene. «Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det er noe en lærer alltid må ha i bakhodet, det handler ikke om at de fleste skal forstå det du underviser. Det handler om at alle skal forstå det du underviser. Elevene skal behandles ulikt, fordi de har alle forskjellige behov. Tilrettelagt opplæring er et spennende tema som handler om å se eleven. For å finne svar på

problemstilling har jeg brukt intervju og observasjon, som vil bli analysert i resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven.

1.3 Begrunnelse

Årsaken til at denne problemstillingen ble valgt, er fordi det ikke bare er elevene med lese- og skrivevansker eller dysleksi som har rett til tilrettelagt opplæring. Alle elever har rett til å få det. Tilrettelagt opplæring er noe som læreren skal tenke på i alle stegene av undervisningen. Dette gjelder i planleggingen av undervisning, i gjennomføringen av undervisningen og etter undervisningen. Det finnes forskjellige måter å tilrettelegge undervisningen på. Man kan tilrettelegge for hele klassen, for grupper eller for enkeltindividet. Denne teksten vil ha fokus på enkeltindividet og ikke hele klassen eller grupper. For selv om det er fokus på hele klassen i læreplanen er det også fokus på enkelteleven.

Tilpassa opplæring for kvar einkulde elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål. (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det er fokus på hvordan hver enkelt elev har ulikt utgangspunkt og at de lærer på forskjellige måter.

1.4 Avgrensning

Tilrettelagt opplæring er et stort tema. Nesten alt en lærer gjør i klasserommet handler om tilrettelagt opplæring. Derfor har fokuset i denne bacheloroppgaven, vært å se på hvordan læreren tilrettelegger for hver enkelt elev i undervisningen med fokus på engelskfaget. Årsaken til at det er fokus på engelskfaget er at språk er noe som er viktig for alle, og man vil ikke tilrettelegge på samme måte i norskfaget som i engelskfaget. Siden engelsk er andrespråket for elevene må det tas med i betraktningen når man skal tilrettelegge. Dette er et stort og vanskelig tema. Det er nemlig klart i læreplanen at alle lærere skal bruke tilrettelagt opplæring i alle fag, men det er ikke presisert hvordan. Derfor var det spennende å forske på hvordan engelsklærere på samme trinn, velger å gjennomføre dette i praksis.

1.5 Bruksområde

Tanken bak denne bacheloroppgaven er at den kan brukes på flere måter. Grunnen til at denne oppgaven i hovedsak ble skrevet, er fordi tilrettelagt undervisning er noe som fort kan bli glemt i klasserommet. Som lærer blir man veldig opptatt av alt man skal igjennom i løpet av en undervisning. Læreplanen styrer hverdagen til læreren og den er ikke liten. Derfor kan det fort handle om at man som lærer må komme igjennom materialet som elevene skal lære seg. Da handler det om at elevene faktisk får med seg det de skal.

Jeg håper denne oppgaven kan brukes som inspirasjon til tilrettelagt opplæring, og hvordan man kan bruke det på nye måter enn man kanskje gjør i dag. For som lærer er man aldri utlært. Vi kan alltid lære noe av hverandre og dele erfaringer som man har fått igjennom sin tid som lærer. En lærer må hele tiden lære seg nye ting, dette gjelder også tilrettelagt opplæring.

Teori

2.1 Valg av kilder

Det er mye forskning om tilrettelagt opplæring, det er derimot ikke så veldig mye forskning på tilrettelagt opplæring i engelskfaget. For å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan kan læreren legge til rette for elevens læring ved hjelp av tilrettelagt opplæring?* Ble det viktig å først og fremst se på begrepet tilrettelagt opplæring og historien bak. I læreplanen under tilpasset opplæring står det om inkludering og fellesskap. Der er det to perspektiver som er lagt frem, et av dem er individperspektivet. «Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Jenssen og Lillejord (2010) snakker om hvordan tilrettelagt opplæring har blitt fremstilt fra 1975 frem til i dag. De snakker om hvordan begrepet tilrettelagt opplæring har utviklet seg. I skolen er det fokus på individet og fellesskapet. I denne bachelor oppgaven er det fokus på enkeltindividet, derfor var det viktig å finne kilder som tar opp det å ha fokus på hver enkelt elev. Weka (2009) og Fosse (2010) ser på hvordan tilrettelagt opplæring har blitt brukt i praksis, og hvordan noen lærere bruker Vygotskys teori når det kommer til tilrettelagt opplæring.

2.2 Begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep det er vanskelig å bruke og vanskelig å sette ord på. Fosse (2010) sier det slik: «*Tilpasset opplæring* handler om individers rett til en opplæring som imøtekommer deres evner og forutsetninger.» (Fosse, 2010, s. 120). Tilpasset opplæring handler om enkeltindividet, og hvordan man som lærer kan imøtekomme deres behov ved å bruke deres evner og forutsetninger for å nå læreplanmålene. Tilpasset opplæring har betydd forskjellige ting opp igjennom årene. Jenssen og Lillejord deler det inn i epoker; «en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke.» (Jenssen & Lillejord, 2010). Tilpasset opplæring har utviklet seg mye siden det først ble nevnt, det som er felles for de ulike epokene er at tilpasset opplæring ikke er definert godt nok i læreplanen.

Forskning tyder på at det er høy oppslutning rundt tilpasset opplæring på det generelle plan, men at når en går nærmere inn på begrepet så kommer det en usikkerhet om

hvordan en skal forstå og tolke begrepet og hvordan det skal realiseres. (Weka, 2009, s. 15).

Det blir da opp til hver enkelt lærer hvordan den velger å bruke og tolke begrepet tilpasset opplæring.

2.3 Historisk tilbakeblikk

Tilrettelagt opplæring har fått større og større plass i læreplanene siden det først ble nevnt i 1975. Når Jenssen og Lillejord (2010) snakker om tilrettelagt opplæring fra 1975 og frem til i dag, har de delt opp de forskjellige periodene inn i «epoker». I den første epoken (1975-1990) var integrering i fokus. «Spesialskolene skulle legges ned, og flest mulig elever skulle bo hjemme og gå i normalskolen.» (Jenssen & Lillejord, 2010). Politikerne ville ha alle elevene inn i samme skole, men det fungerte ikke slik de håpet. «Alle elever opplevde ikke like stor tilhørighet til læringsfellesskapet.» (Jenssen & Lillejord, 2010). Siden elevene ikke følte seg inkludert, så ble det i den andre epoken (1990-1996) fokus på inkludering. «... tilpasset opplæring skal gjelde for alle og på alle områder (evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, likestilling mellom kjønnene, språklige og kulturelle minoriteter), og at grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende.» (Jenssen & Lillejord, 2010). Denne tilnærmingen viste seg å være for lik den første epoken. Det resulterte i at i neste epoke (1997-2005), ble det fokus på individet. «Betegnelsen «individuell tilpasset opplæring» lanseres, og tilpasset opplæring omtales som en rettighet for hver enkelt elev». (Jenssen & Lillejord, 2010). Nå hadde alle elever rett på tilpasset opplæring, problemet var at «forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning igjen ble uklart.» (Jenssen & Lillejord, 2010). I den fjerde epoken (2005-) ble individet lagt til i fellesskapet. «Et mål i denne epoken er å oppnå tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten i undervisningen.» (Jenssen & Lillejord, 2010). Undervisningen skulle nå ut til flest mulig elever, slik at man ikke trengte å tilpasse like mye til hver enkelt elev.

2.4 Vygotskys teorier

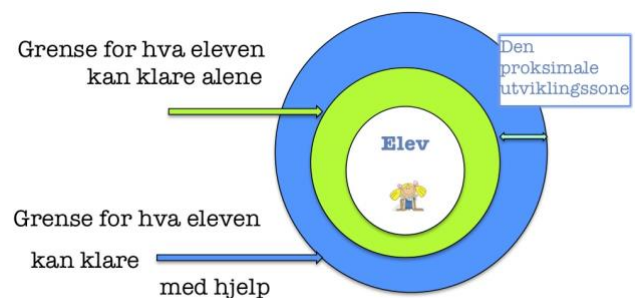
En teori som har dukket opp i mye av forskningen om tilrettelagt opplæring er sosiokulturell læringsteori med Lev Vygotsky i fokus. «Lev Vygotsky er teoretikeren bak «sosial læring». Vygotskys teorier bygger på at eleven kan utføre en oppgave med hjelp fra lærer eller medelever som eleven ikke klarer på egen hånd.» (Weka, 2009, s. 31). I følge Vygotsky så vil

eleven ha utbytte av å få hjelp av en lærer eller medelev når den ikke kommer lenger. Det er hva Vygotsky refererer til som *elevens proksimale utviklingssone*.

... the zone of proximal development. It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer. (Vygotsky, 1978, s. 86).

Som man kan se på Figur 1 så er den innerste sirkelen det eleven kan fra før, sirkel to er hva eleven kan klare alene, og sirkel tre er hva Vygotsky mener eleven kan klare med hjelp fra læreren eller en medelev. Vygotsky kaller det sosial læring. Når man da tar Vygotskys teori om elevens proksimale utviklingssone i betraktning, så

må læreren «... ta utgangspunkt i hva eleven kan fra før og i den enkelte elevs nærmeste utviklingssone når hun skal tilpasse opplæringen.» (Weka, 2009, s. 121). Elevens proksimale utviklingssone blir da brukt som et redskap for å hjelpe læreren med å tilrettelegge for eleven. Ved å se på det som eleven allerede kan og hva den får til selv, kan læreren tilrettelegge deretter. Når den prosessen er gjort, så vil den starte på nytt igjen, da eleven sitter inne med ny kunnskap.



Figur 1

Metode

3.1 Deltakerne

I prosessen med å finne deltakere gikk jeg mange runder med hvor mange jeg trengte, for å få et godt nok innblikk i hvordan lærere velger å bruke tilrettelagt opplæring i klasserommet. To deltakere ble for lite, da ville det ikke bli nok informasjon til å kunne sammenligne og analysere datamaterialet. Valget falt derfor på tre deltakere. For å få et enda bedre innblikk kunne jeg intervjuet og observert enda flere. Den andre grunnen til at disse tre deltakerne ble valgt, var at de var engelsklærere på 9. trinn på samme ungdomsskole. Dette er lærere som møtes en gang i uken, for å legge planer for hvordan de skal legge opp løpet for 9.trinn, og for å dele undervisningsopplegg. Dette var et homogent utvalg. Det vil si at det er «... deltakere med *svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn*, for eksempel deltakere som tilhører samme subkultur eller har lignende egenskaper, for å belyse disse i detalj og for å avdekke likheter og ulikheter.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). Dette er tre lærere som jobber etter de samme verdiene og de jobber sammen som et team, selv om de ikke underviser de samme klassene. Derfor følte det riktig å bruke disse tre lærerne, da de ikke bare har samme trinn men de jobber også tett sammen hver uke. For å planlegge, dele erfaringer og ta en gjennomgang på hvordan ting har gått. I løpet av de tre ukene jeg var i praksis på skolen, fikk jeg være med på tre møter med engelskseksjonen og fikk tilbragt litt tid sammen med disse tre lærerne.

Marthe var min praksislærer og den jeg observert mest. Vi hadde også en del samtaler om elevene, undervisningen og skolen generelt. Så jeg fikk mer innblikk i henne og jobben hun gjorde på skolen, enn de to andre deltakerne. Hun har jobbet som lærer i mer enn 10 år, noe som gjør at hun har en god del erfaring. Det som er felles for alle tre lærerne er at de har vært sammen med sine klasser siden 8. trinn. Så de har alle god informasjon om skolen og elevene de underviser. Noe som er en fordel når man snakker om tilrettelagt opplæring.

Silje var sjefen for engelskseksjonen på skolen, hun styrte derfor alle seksjonsmøtene. Var kun sammen med denne læreren i møtesammenheng og under intervjuet/observasjonen. Hun har jobbet som lærer i mer enn 10 år, så hun har mye erfaring.

Aslak er den læreren som har minst erfaring, og han startet samtidig som elevene i 8. klasse. De har en veldig åpen dialog på møtene, hvor alle kan snakke, si sin mening og alle blir hørt

på lik linje. Det gjelder også for nyutdannede lærere. På grunn av lite erfaring, var Aslak nok også derfor den læreren som hadde minst å dele når det kom til tilrettelagt opplæring. Likevel hadde han mange tanker rundt tilrettelagt opplæring, og en klar tanke om hvordan dette ble gjennomført i klasserommet.

3.2 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode fordi jeg av erfaring har funnet ut at det er forskjellig fra lærer til lærer, hvordan den velger å bruke tilrettelagt opplæring i klasserommet. Den kvalitative metoden gjør at man kan gå i dybden på problemstillingen. «Kvalitative metoder er mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det var mer åpenhet for at man kunne stille spørsmål som dukket opp underveis. «I tillegg er relasjonen mellom forsker og deltaker mindre formell enn i kvantitativ forskning. Deltakerne har mulighet til å svare mer utfyllende og med mer detaljer.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det var den metoden som ville fungere best for å få svar på hvordan læreren tenker, og hvordan læreren velger å bruke tilrettelagt opplæring i undervisningen. Årsaken til det er at jeg så etter «... det særegne, evt. avvikende» (Bjørndal, 2009, s. 26). Også ville jeg få «... mange opplysninger om få personer eller undersøkelsesenheter.» (Bjørndal, 2009, s. 26). Ved å samle informasjon av få deltakere, ville det være mulig å gå i dybden på hva de mener om tilrettelagt opplæring og hvordan de utfører dette i klasserommet. Ved å bruke en kvantitativ metode ville jeg nok fått mye informasjon, men det ville ikke være mulig å observere alle deltakerne på samme måte. Derfor passet det best med den kvalitative metoden. Ved å bruke mye tid med de tre deltakerne kunne jeg gå i dybden på hvordan de tenker, og hva de mener om tilrettelagt opplæring. For deretter å se hvordan dette blir gjennomført i praksis.

3.3 Intervju

For å finne ut av hvordan lærere velger å gjennomføre tilrettelagt opplæring i engelskfaget, ble det klart at intervju var den beste måten for å få mest mulig informasjon ut av deltakerne. «Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Fyldige og detaljerte beskrivelser var viktig for å finne ut hva læreren tenker om tilrettelagt opplæring. I alle tre intervjuene ble de oppfordret til å dele og snakke fritt. Gjerne utover de spørsmålene som

intervjueren stilte. Så for å kunne gjennomføre et godt intervju var spørsmålene veldig viktig. Da «Intervjuer er ofte mer en dialog enn rene spørsmål og svar.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Ved å bruke samtaleintervju for å samle datamateriale ble det mer en samtale enn et intervju, men det var likevel intervjueren som styrte samtalen. For selv om spørsmålene var valgt ut på forhånd, var det likevel ganske åpent og deltakerne sto fritt til å utdype og dele så mye som de ville. Det var derfor viktig å lage spørsmål som var relevante og som best ville avdekke hvordan deltakerne tenkte. På den måten kan man finne ut av hva som er deres hovedfokus når det kommer til tilrettelagt opplæring. Tilrettelagt opplæring i engelskfaget er noe som alle lærere må gjennomføre i hver eneste time, men hvordan dette blir gjennomført er forskjellig fra lærer til lærer. Derfor var det viktig med gode spørsmål.

Det var ikke alle spørsmålene og svarene som ble relevante for problemstillingen. Derfor er ikke alle spørsmålene som ble stilt tatt med i resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven. Gjennom intervjuet var det viktig å finne ut av hvordan læreren tenkte når det kom til tilrettelagt opplæring i de forskjellige fasene. Før, under og etter undervisningen og hvordan læreren synes at dette fungerte i praksis. De tre lærerne som ble intervjuet var veldig forskjellige. For selv om de hadde mange like tanker og teorier om tilrettelagt opplæring, var det likevel stor forskjell på dem. Dette kom tydelig frem i intervjuet.

3.4 Intervju etikk

Det ble tatt nøye notater igjennom hele intervjuet, for å best kunne få med den informasjonen som kom frem. Til tross for det vil man ikke få med all informasjonen ved å ta notater, og det kan bli feil i måten ting ble formulert på. Selv om det kom mye informasjon ut av intervjuet og at spørsmålene var godt forberedt, er dette en situasjon hvor læreren som blir intervjuet kanskje vil fremstille seg selv på en god måte. «Ved ustrukturerte intervjuer vil det alltid være en risiko for at relasjonen mellom forsker og informant blir avgjørende for den informasjonen som kommer fram.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Siden relasjonen kan påvirke den informasjonen som kommer frem, må man ta det under betraktning når man skal analysere funnene. Intervjueren kan også styre intervjuet i den retningen som den selv vil. «Intervjueren kan virke inn på informantens svar, og forskeren må være oppmerksom på dette og ikke forsøke å se bort fra det.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). En intervju-situasjon er god på mange måter, men det er likevel muligheter for feiltolkninger og at sannheten blir pyntet på.

3.5 Observasjon

For å få en bedre oversikt over hvordan læreren faktisk gjennomfører all den informasjonen som ble delt i intervjuet, var det naturlig å observere en engelsktime med hver lærer. Man får ikke observert hvordan læreren planlegger timen, her må man bruke lærerens egne ord, det samme gjelder for tiden etter undervisningen. Under observasjonen var det viktig å få sett hvordan læreren valgt å gjennomføre timen. «Observasjon kan brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene, eller for å undersøke dem fra et annet perspektiv.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). I en observasjons situasjon vil man legge merke til flere ting som læreren selv kanskje ikke tenker over. Hvordan timen startet. Snakker læreren engelsk igjennom hele økten? Hvordan er læreren med elevene? Hvor mye tilrettelegging er det egentlig i løpet av timen? Dette var de tingene som det ble lagt vekt på i løpet av observasjonen. Læreren som ble observert var klar over at jeg var der, men jeg hadde ikke noen rolle i timen annet enn å observere. Jeg ble da derfor en «... ren tilskuer, eller *ikke-deltakende observasjon*.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68). Min jobb var å observere lærerens rolle i timen, og hvordan han eller hun jobbet og kommuniserte med elevene. I alle timene som ble observert var det elevarbeid. Noe som vil si at elevene enten jobbet i grupper eller individuelt. På den måten fikk jeg observert hvordan læreren fungerte i den situasjonen. Hvordan læreren snakket med elevene og hjalp dem om de trengte det. Her ble det viktig å observere om læreren gikk rundt til alle, eller bare de elevene som trenger hjelp. Spesielt hvordan læreren snakket til elevene og om de ble oppmuntret til å snakke engelsk.

3.6 Observasjons etikk

Som observatør tar man med seg sine egne meninger, erfaringer og holdninger. «Mennesker er midlertidig forskjellige, har ulik erfaring, kan tolke begivenheter ulikt, har ulik grad av analytiske evner og forskjellig erfaring med å gjennomføre kvalitative forskningsopplegg.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Derfor vil en observasjonssituasjon aldri være helt ideell. I denne situasjonen ble jeg sittende bak i klasserommet, dette vil jo si at man ikke får med seg absolutt alt som skjer hele tiden. Man kunne fulgt etter læreren igjennom hele prosessen, men utfallet av observasjonen ville da ikke blitt det samme. En lærer vil jo også bli mer skjerpet, når det er et annet menneske i rommet som er der for å observere timen. Det vil også være forskjell på observatørene, om en annen student hadde observert timen ville nok observasjonene blitt annerledes. «Det kan derfor tenkes at forskere som studerer samme felt,

kan legge vekt på ulike forhold og komme fram til ulike resultater.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Dette er viktige poeng som man må ta i betraktning når man skal analysere dataene man har kommet frem til.

Resultat og diskusjon

«Alle fortjener at man prøver. Jeg har troen på at alle kan bli bedre enn de var. Den muligheten skal man aldri ta fra dem. Læreren må ha troen på eleven.» - Silje

4.1 Funn 1: Hva tenker lærerne om tilrettelagt opplæring?

Hos de tre lærerne var det tydelig at det var forskjell på hva de tenkte om tilrettelagt opplæring. Marthe synes det er vanskelig og vil at alle elevene skal følge de samme temaene og målene. «Alle er forskjellige, når de skriver kan noen skrive mye mens andre lite. Tar hensyn til at folk er forskjellig.» sier hun. Hun er tydelig på at alle elevene er forskjellige og at ikke alle vil kunne produsere like mye. Silje er enig i at elevene burde følge det samme opplegget og at de skal gjøre de samme oppgavene, men mener at man fint kan justere på mengden hver enkelt elev får. Både når det kommer til oppgaver, lesing og lekser. Hun sier at: «Man skal vite at man er der man er, at man har noe å strekke seg etter.» Silje vil at elevene skal vite at de er forskjellige og at de alltid har noe å strekke seg mot. Dette gjelder ikke bare de svake elevene, men alle elevene i klasserommet. Hun er opptatt av å forsterke de tingene som er bra, og ikke poengtere så mange ting som kan forberedes, kun fokusere på få ting. Aslak derimot er opptatt av å alltid starte i bunn, han lager alltid opplegg for timen som alle kan gjennomføre. Han vil da heller tilrettelegge oppover for de elevene som synes dette blir for enkelt. Han synes ikke det er noe problem å gi forskjellige oppgaver til elevene.

Det er ikke store forskjellene på hvordan disse tre lærerne tenker om tilpasset opplæring, de synes alle at tilpasset opplæring er vanskelig. Jenssen og Lillejord (2010) sier at ifølge Regjeringen så er «God og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe.» Problemet er at selv om undervisningen er god og variert er det ikke sikkert at alle elevene henger med. Alle tre lærerne var enig i at de vil at alle elevene skal følge det samme opplegget. Så de er til dels enig med Regjeringen i at det er en god og variert fellesundervisning som er det beste. Tilrettelagt opplæring må likevel til for noen elever, da prøver de heller å justere mengden som elevene får. Aslak er nok den som skiller seg mest ut blant de tre, siden han som lærer alltid starter på bunnen og tilrettelegger oppover. Både Marthe og Silje er opptatt av å tilrettelegge begge veier. Det de alle derimot er helt enige om er at ingen av elevene er like og at de må gå ut ifra deres forutsetninger. «Elevene har rett til å få en undervisning som harmonerer med deres forutsetninger. Derfor må skolen tilby forskjellige undervisning til ulike elevgrupper.» (Weka, 2009, s. 18). Forskjellig undervisning

som Weka her da snakker om, blir i praksis mer rettet mot tilrettelagt opplæring. Da læreren ikke har tid til å lage et opplegg for hver enkelt elev, men ved å bruke tilpasset opplæring vil man da gå ut ifra elevens egne forutsetninger og styrker. Noe som resulterer i at eleven forhåpentligvis skal få de resultatene som man ønsker.

4.2 Funn 2: Legger lærerne mye vekt på tilrettelegging når de planlegger en time?

Marthe legger ikke mye vekt på tilrettelegging før timen. Hun kan fint bruke en letlest bok om noen skulle trenge det, men ellers blir tilretteleggingen tatt «på sparket» i timen. Silje derimot tenker mer over tilrettelegging før timen, hun vil at undervisningen skal være variert og at alle elevene skal kunne delta. Hun «tenker alltid over at alle som er der skal ha utbytte av timene.» Noe som vil si at alle skal lære noe og sitte igjen med mer kunnskap enn de hadde før timen startet. For Aslak er ikke tilrettelagt opplæring alltid en bevisst tanke når timene blir planlagt, men det ligger alltid bak i hodet. Likevel vil det alltid dukke opp småproblemer/utfordringer underveis i timen, som han ikke har tenkt på.

Disse tre lærerne har forskjellig tilnærming til tilrettelagt opplæring i planleggingen. Marthe og Aslak legger ikke mye vekt på tilrettelagt opplæring når de planlegger, annet enn at de har det i bakhodet og kan ha med en letlest bok til timen. Silje derimot bruker en del tid på tilrettelagt opplæring, og tenker over det i alle stegene av planleggingen og etterarbeidet. Det vil alltid være småproblemer og utfordringer som dukker opp underveis som man ikke hadde sett for seg, men man kan alltid ha en plan angående tilrettelagt opplæring i bakhodet. Disse tre lærerne har hatt disse elevene i 1,5 år, noe som vil si at de kjenner dem godt og vet hvor mye de kan. «Kartlegging av elevens kunnskaper og modningsnivå er viktig, og danner et grunnlag for tilpasset opplæring.» (Fosse, 2010, s. 120). Ved at de vet hvor mye elevene kan, så har de allerede et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Dermed vil de småproblemene og utfordringene som dukker opp underveis, ikke være like store. Det er dermed lurt når man får en ny klasse at man bruker tid på kartlegging, så man best vet hvordan man kan tilrettelegge om det skulle være behov for det.

4.3 Funn 3: Krever det mye tilrettelegging i timen og legger lærerne merke til om noen elever ikke henger med?

Marthe går alltid rundt i klasserommet og hjelper elevene når de jobber. På den måten vil hun kunne få snakket med elevene og se hvordan de ligger an. Om det blir for enkelt eller for vanskelig, kan hun da hjelpe slik at mengden passer bedre til eleven. Etter å ha observert

læreren er dette noe hun gjør i praksis. Igjennom hele timen er læreren veldig «på», og går alltid rundt for å snakke med elevene og hjelper de som skulle trenge det. Det er ikke alltid at Marthe plukker opp om det er noen som ikke henger med, men de fleste elevene er flinke til å si fra og de sterke elevene kan spørre for noen andre. Silje mener at det kommer an på timene og hva de holder på med i hver enkelt time, om det kreves mye tilrettelegging. Om timen er godt planlagt så trengs det ikke så mye tilrettelegging. Etter noen år som lærer, så er det ikke noe problem for Silje å tilrettelegge for ting som skulle dukke opp underveis i timen. Hun legger godt merke til om det er noen som ikke henger med. I timen som ble observert var det klart at Silje er veldig opptatt av alle elevene. Hun plukket lett opp om det var noen som trengte hjelp, eller bare litt ekstra motivasjon. Aslak synes ikke det kreves så mye tilrettelegging i timene, han følte at om noen ikke henger med så fikk han det med seg. Under observasjonen gikk han hele tiden rundt for å hjelpe elevene og passet på at de forstod det de holdt på med. Selv om han mente i intervjuet at det ikke trengtes så mye tilrettelegging, var det likevel tydelig i timen at flere elever trengte hjelp, noe de også fikk.

Etter intervju og observasjon var det tydelig at disse tre lærerne er ganske like i måten de arbeider på når elevene jobber. De går alle mye rundt, hjelper om noen trenger det og stiller spørsmål for å finne ut om de forstår. Selv om de hadde forskjellige meninger om dette i intervjuene, så var flere av metodene deres like i klasserommet. Timene deres var derfor ganske like, de hadde alle arbeidstimer når jeg observerte, så jeg fikk sett godt hvordan de gikk rundt og hjalp elevene. Vygotsky var opptatt av sosial læring.

For eksempel når vi skal lære oss et nytt språk, er vår første ytring av den grunn at vi skal kommunisere, men når vi mestrer det får vi til et «indre språk». Et menneske må først lære i en sosial setting før det klarer seg på egenhånd. (Weka, 2009, s. 31).

Ved at læreren går rundt og hjelper underveis i timen, gjør at det blir mer åpent for elevene å spørre om hjelp. For når man står fast trenger man hjelp av andre for å komme videre. Som Weka sier så er det å lære i en sosial setting viktig før man kan klare seg på egenhånd. Når elevene jobber individuelt og læreren går rundt, blir også terskelen for å spørre om hjelp mindre enn om de skulle rekket opp hånden i timen.

4.4 Funn 4: Har lærerne noen tilretteleggingsmetoder som de synes fungerer bedre enn andre?

Marthe tilrettelegger for hver enkelt elev ved å justere leksemengde, lesemengde eller skrivemengde eleven får. Hun kan også ta ut en og en elev og være alene med den. «På den måten føler eleven seg trygg og føler at den kan snakke.» sier hun. Det blir da et trygt miljø, siden det bare er læreren eleven må forholde seg til. Det var ingen elever som ble tatt ut av den timen som ble observert, men det var tydelig at det ble justert underveis i timen for enkelte elever. Silje liker godt rollespill. På den måten vil de elevene som sjeldent snakker og kanskje ikke er så gode skriftlig, få lære igjennom lek. «Rollespill skaper glede, motivasjon, samarbeidsevne og trygghet ved at du ikke trenger å være deg selv.» sier hun. Siden undervisningen blir mer lek enn undervisning, blir det et tryggere miljø for elevene og de får en helt annen motivasjon. Ellers er Silje ganske lik Marthe på hvilke metoder hun synes fungerer. Elevene jobbet med rollespill den timen som ble observert. Det var tydelig at dette engasjerte dem og alle var med, læreren gikk da rundt for å justere eller hjelpe de som trengte det. Aslak har ingen metoder som han er bevisst på som han synes fungerer bedre enn andre metoder. Han bruker flere metoder i sin time, både når det kommer til justeringer og med ekstra forklaringer. Så selv om han kanskje ikke er så bevisst på dette og de valgene han tar når det kommer til tilrettelegging, så er det tydelig at det er tilstede.

Når det kommer til tilretteleggingsmetoder er det tydelig at erfaring spiller en stor rolle. Aslak er den læreren med minst erfaring. Han kan ikke komme på noen metoder som han synes fungerer bedre enn andre, mens både Marthe og Silje har tydelige svar. Marthe og Silje bruker også mange av de samme metodene for å tilrettelegge i timen. Marthe kan fint ta med en elev ut slik at den får lese for henne, mens Silje liker at elevene jobber i grupper. På den måten blir elevene tryggere. «Det er enklere å tørre når det er færre elever som hører på. Dette hjelper elever med svakt ordforråd med å prøve å kommunisere med de andre i gruppen.» (Weka, 2009, s. 35). Når elevene jobber i grupper eller blir med læreren ut, kan det bli lettere for elevene å snakke og lese engelsk høyt. Det er da ikke like mange som hører på og presset er ikke så stort. Marthe og Silje har erfaringen og plukker forttere opp hva det er som fungerer i sin klasse. Samtidig som at de vet at det som fungerer i en klasse, ikke nødvendigvis fungerer i en annen. Dette vet Aslak også, det kom tydelig frem i undervisningen hans, men for hans del er det mer ubevisst.

4.5 Funn 5: Har lærerne noen gang gitt en elev barneskolemateriale, når de skjønner at den ikke forstår?

Marthe har aldri gitt elever oppgaver eller tekster fra barneskolen, og kunne heller ikke tenke seg å gjøre det. Hun vil heller forenkle det de driver med, slik at elevene kan følge resten av klassen. De har en lettlest versjon av den boken som alle har. Hun bruker heller denne om det er noen elever som trenger noe enklere. Silje derimot har gitt elevene oppgaver og tekster fra barneskolen flere ganger. «Dessverre finnes det ikke gode nok tekster/bøker for de som ikke klarer stoffet.» Siden det ikke finnes gode nok tekster eller bøker tilgjengelig, må de da ty til barneskoleoppgaver eller tekster. Dette blir fort for barnslig for elever på ungdomsskolen, da det gjerne handler om ting som elevene på ungdomsskolen har vokst ifra. Så hun savner at det er lettere bøker, for elever som ikke har kommet så langt som de andre elevene. De har en lettlest versjon av boken de vanligvis bruker, men for noen kan også dette bli for vanskelig. Aslak har aldri hatt muligheten til å bruke barneskolemateriale, siden dette er hans første kull. Det er ingen av hans elever som har behov for det. Han er derimot åpen for å ta i bruk det om det skulle bli nødvendig.

Her er lærerne delt. Marthe kunne ikke tenke seg å bruke noe fra barneskolen for ungdomsskoleelever, hun bruker da heller lettlestboken som de har tilgjengelig. Silje derimot har brukt det, og Aslak er åpen for å bruke det i fremtiden. Silje har følt at det har vært nødvendig da den lettleste boken kan bli for vanskelig for noen. «Det er fellesskapet som bestemmer skolens innhold, krav og intensjoner. Mye tyder på at fellesskapets interesser ikke tilfredsstillers alles evner, forutsetninger og interesser.» (Fosse, 2010, s. 55). Som sitatet sier så er det tydelig at det er fellesskapet som bestemmer hvilke bøker lærerne og elevene skal ha tilgang til. Forskning (Fosse, 2010) viser også at lærere generelt savner differensiering i lærebøkene elevene har. Det er ikke mye differensiering i dagens lærebøker. Dette er til tross for at det står i læreplanen at alle elever er forskjellige og at det må tilrettelegges deretter. De svakeste elevene lider da under dette, i alle fall de elevene som er for svake for den lettleste boken. Det alle tre lærerne er bekymret over er hvordan det blir for elevene fremover. Om man bruker barneskolemateriale vil det bare skyve problemet foran eleven når den kommer på videregående.

4.6 Funn 6: Har lærerne noen gang gitt en elev materiale fra videregående når den ligger foran de andre elevene?

Marthe har ikke brukt videregående oppgaver eller tekster, hun vil helst ikke at elevene skal ha det så travelt. De elevene som ligger foran de andre vil heller få skjønnlitteratur på engelsk de kan lese, i stedet for materiale fra videregående opplæring. Hun har stor tro på lesing. Silje kan gjerne gi elevene egne arbeidsoppgaver. I det samme tema som det de andre elevene jobber med, men på et høyere nivå. I likhet med Marthe liker hun også å bruke skjønnlitteratur, hun kan også bruke nyhetsartikler på engelsk for å få kunnskapen opp på et nytt nivå. Grunnen til at Silje ikke bruker noe særlig materiale fra høyere klassetrinn er fordi det er vanskelig å samarbeide oppover og hun må sette seg inn i en ny læreplan, noe som er tidskrevende. En annen ting Silje og Marthe gjør er å sette de elevene som har kommet lenger enn de andre til å hjelpe de som trenger det. På den måten vil de lære av å lære bort, og de elevene som læreren kanskje ikke rekker til vil få den hjelpen de trenger. Aslak har ikke hatt noen elever som har trengt materiale på et høyere nivå hittil, men han ser ikke bort ifra at det kan dukke opp elever i fremtiden som trenger det. Likevel vil han at elevene skal gjøre det de andre elevene gjør, men han kan kanskje stille litt andre krav til den eleven enn til resten av klassen.

Ingen av de tre lærerne har tilrettelagt på en slik måte at de har brukt materiale fra videregående opplæring. Marthe synes ikke det er nødvendig, Silje mener det blir for vanskelig og tidskrevende, mens Aslak ikke har nok erfaring til å ha kommet borti den problemstillingen enda. Likevel er de opptatt av at de elevene som ligger foran de andre ikke skal kjede seg. De øker derfor heller kunnskapen til elevene ved å gi dem bøker og artikler med engelsk som originalspråk. «Lesing gir belønning i seg selv og en trenger ikke nødvendigvis å følge opp med etteraktiviteter. Lesematerialet må ha vokabular og grammatikk som passer til elevens mestringsnivå.» (Weka, 2009, s. 62). Det er viktig at man finner bøker og artikler som eleven faktisk forstår, på den måten vil ikke motivasjonen bli borte fordi eleven ikke skjønner teksten. Den andre måten både Marthe og Silje brukte var ved å la elevene hjelpe hverandre. På den måten vil flere elever få hjelp og kunnskapen til den eleven som ligger foran vil øke. Fosse (2010) sier at man må «kartlegge *elevens proksimale utviklingszone*, det vil si hva eleven er i stand til å klare ved hjelp av en voksen eller mer kompetent medelev.» (Fosse, 2010, s. 120). Den sterke eleven vil da kunne hjelpe den svake

eleven til å utvide sin utviklingssone, mens den samtidig utvider sin egen sone ved å hjelpe sin medelev.

4.7 Tema og variasjoner

Temaene som gikk igjen i intervjuet er tilrettelagt opplæring med fokus på hver enkelt elev. Hvordan de tre lærerne velger å løse tilrettelagt opplæring i en helt vanlig skoletime. Noen elever trenger mer hjelp enn andre. Noen har vansker eller dysleksi, men det var den eleven som ikke har noen betegnelse som det var fokus på. Den eleven som kanskje bare trenger det lille ekstra når den ikke henger med, eller ligger litt foran sine medelever. Alle de tre lærerne var enige om at det skulle være fokus på enkelteleven, men de hadde alle forskjellige måter å løse dette på.

Det var tydelige variasjoner i intervjuene. Det kom tydelig frem at Aslak, som var den som hadde minst erfaring, også var den som hadde minst å si om tilrettelagt opplæring. Han startet alltid på bunn, noe som vil si at opplegget for undervisningen er så lavt at selv den svakeste eleven vil klare å gjennomføre det. Derfor måtte han tilrettelegge oppover for de som trengte det. Både Marthe og Silje hadde jobbet som lærere i over ti år, så de hadde begge mye erfaring, ingen av dem brukte metoden til Aslak. Silje var nok den læreren som tenkte mest over tilrettelagt opplæring, i hennes klasserom var det alltid fokus på tilrettelagt opplæring. Både i undervisningssammenheng og hvordan elevene var plassert i klasserommet.

Konklusjon

Funnene i denne bacheloroppgaven viser at tilrettelagt opplæring er vanskelig, men definitivt nødvendig. Det står klart i opplæringsloven at alle elever har rett på tilrettelagt opplæring, men det står ikke hvordan man som lærer skal bruke det i praksis. Derfor blir det opp til hver enkelt lærer å finne den måten som fungerer best for hver enkelt elev. Det som var tydelig i funnene var at tilrettelagt opplæring definitivt var tilstede i hver time, forskjellen var hvor bevisst lærerne var på dette. De to lærerne med mye erfaring var mer bevisst på tilstedeværelsen av tilrettelagt opplæring enn læreren med lite erfaring. Det viser seg at det er en fordel å ha erfaring som lærer når det kommer til tilrettelagt opplæring. I løpet av de første årene lærer man mye. Det som fungerer i en klasse, fungerer kanskje ikke i en annen klasse. Så man må hele tiden teste ut nye ting, og lære elevene å kjenne tidlig slik at man kan hjelpe dem best mulig. Det er tydelig at de to lærerne med mest erfaring i denne studien hadde tatt dette i betraktning. De hadde forskjellige måter å bruke tilrettelagt opplæring på. Selv om Aslak også hadde forskjellige måter, hadde nok Marthe og Silje flere metoder å benytte seg av. De tre lærerne som var med i denne studien jobbet sammen i et team, hvilket vil si at de hadde det samme temaene, de delte opplegg og de gav hverandre tips og triks. Likevel hadde de alle sin helt egne måte å planlegge og utføre den tilrettelagte opplæringen på. På lærerutdanningen blir man oppmuntret til å finne sin egne spesielle måte å undervise på. Man må ha med seg sin egen personlighet og det som gjør en trygg i denne situasjonen. Dette tar man med seg inn i læreryrket, også når det kommer til tilrettelagt opplæring.

De største utfordringene når det kom til tilrettelagt opplæring gjaldt de svakeste og de sterkeste elevene. Det er ingen fasit på hvordan det er best å tilrettelegge for disse elevene, derfor må lærerne finne sine egne metoder. Skolen har dessverre ikke noe å tilby de elevene som er for svake for den letteste boken. Da må lærerne bruke barneskolemateriale. Dette blir i de fleste tilfeller for barnslig for ungdomsskoleelevene som har vokst i fra dette. Likevel har ikke lærerne så mye valg, da det er fellesskapet i skolen som bestemmer over innholdet lærerne har tilgjengelig. Skolen har heller ikke noe å tilby de sterke elevene. Samarbeid med videregående skole er nok mulig, men Silje påsto at dette var vanskelig. Det er også en helt annen læreplan i engelsk på videregående skole som læreren da må sette seg inn i, noe som er en tidkrevende prosess. Det resulterer i at elevene får skjønnlitteratur eller artikler å lese i stedet. Noe som jeg vil si er en god løsning. Da blir eleven eksponert for engelsk og vil få

utvidet sitt vokabular. Ved å bruke materiale fra lavere eller høyere klassetrinn vil problemet bare bli skjøvet forover, noe lærerne ikke så på som en god løsning for elevene det gjaldt.

Det siste som denne studien kom frem til er hvor viktig det er at man som lærer hele tiden lærer nye ting. Både av andre lærere og at man hele tiden følger med på hva som er nytt. For å best mulig kunne hjelpe sine elever, er det viktig at man som lærer hele tiden er på utkikk etter nye måter og metoder for å lære bort og å hjelpe elevene på best mulig måte. Derfor er det viktig at man som lærere bruker hverandre. En annen lærer kan sitte inne med informasjon eller metoder som kan hjelpe dine elever.

Konklusjonen på denne bacheloroppgaven er at tilrettelagt opplæring ikke bare er viktig og nødvendig, men det er også veldig personlig for hver enkelt lærer. Selv om det er personlig for hver enkelt lærer, er det viktig at man som lærere hjelper hverandre. På denne måten kan man hjelpe elevene med å utvikle sitt potensiale på best mulig måte fra elevens ståsted.

Kilder

Bjørndal, C. R. P. (2009). *Det vurderende øyet*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fosse, B. O. (2010). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Jensen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>

Opplæringslova. (2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Utdanningsdirektoratet, (2019a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>

Utdanningsdirektoratet, (2019b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet, (2019c). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Weka, I. (2009). *Tilpasset opplæring*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmålene som ble brukt i intervjuene:

Generelt for hele klassen:

- Hvordan legger du opp engelsktimene?
- Hva tenker du om tilrettelegging?
- Legger du mye vekt på tilrettelegging når du planlegger en time?
- Krever det mye tilrettelegging underveis i timen?
- Legger du merke til når noen ikke henger med?
- Gir elevene beskjed om at de ikke henger med?
- Har dere oppgaver som krever tilbakemelding, før den blir gjort ferdig?
- Er det forskjell på hvor mye tilrettelegging som krever på de forskjellige klassene?
- Har du noen metoder med tanke på tilrettelegging som du synes fungerer godt?
- Er det alltid med en ekstra lærer i engelsktimene?

Fokus på enkelteleven:

- Du har en spesifikk elev som trenger tilrettelegging i et tema, hvordan gjør du dette?
- Hva gjør du når du skjønner at en elev ligger foran de andre?
- Har du noen gang gitt en elev barneskolestoff, når du skjønner at den ikke forstår stoffet?
- Har du noen gang gitt en elev videregående stoff når den ligger foran de andre?

