

Kristin Høgsteggen Gylland

Tilpasset opplæring/Adapted education

"Hvordan praktiserer tilpasset opplæring innenfor rammen av et zambisk klasserom?"

"How is adapted education practiced within the framework of a Zambian classroom?"

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019

Kristin Høgsteggen Gylland

Tilpasset opplæring/Adapted education

"Hvordan praktiserer tilpasset opplæring innenfor rammen av et zambisk klasserom?"

"How is adapted education practiced within the framework of a Zambian classroom?"

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7
Veileder: Kåre Hauge
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

1. Sammendrag

1.1 Norsk sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å se på begrepet tilpasset opplæring i forhold til både svake og sterke elever. Følgende problemstilling har blitt drøftet ut ifra relevant teori og relevante funn: «*Hvordan praktiseres tilpasset opplæring innenfor rammen av et zambisk klasserom?*» Når det gjelder oppgavens teoretiske grunnlag, har jeg forholdt meg til den behavioristiske teorien og den sosiokulturelle teorien. Samtidig har jeg benyttet teori om tilpasset opplæring som er skrevet av Håstein og Werner. Jeg har benyttet meg av både en kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen. Innenfor den kvalitative tilnærmingen ble det gjennomført et semistrukturert intervju av to lærere, samt observasjon av deres undervisning. Videre ble det innenfor den kvantitative tilnærmingen gjennomført en spørreundersøkelse blant 70 elever. Et interessant funn ved undersøkelsen er at hensynet til enkeltindividet synes å komme i bakgrunnen av hensynet til fellesskapet. Videre kan man gjennom disse metodene se store forskjeller mellom hva lærerne sier at de gjør, hva elevene mener og det observasjonen forteller oss. Lærerne sier blant annet at de tilpasser undervisningen etter elevenes nivå, men dette observeres ikke i undervisningen. Elevenes besvarelser viser en delt mening rundt dette.

1.2 Abstract

The purpose of this thesis has been to look at the concept of adapted education in relation to both high and low performing pupils. The following thesis statement has been discussed on the basis of relevant theory and findings: «*How is adapted education practiced within the framework of a Zambian classroom?*» Regarding the theoretical basis of this thesis, I have used the behaviorist theory and the socio-cultural theory, as well as theory about adapted education by Håstein and Werner. Both qualitative and quantitative research methods have been used to answer the thesis statement. Concerning the qualitative method, a semi-structured interview was conducted of two teachers, and observation of their methods of teaching. Additionally, a survey was conducted among 70 students within the quantitative approach. An interesting discovery is that the regard for the individual seems to be overshadowed by the regard for the whole class. Further, one can see a big difference between what the teachers say they do, what the pupils think, and what the observation tells us. The teachers claim they adapt their teaching according to the pupils' academic level, but this is not observed in their teaching methods. The pupils' answers in the survey shows a divided opinion about this.

Innholdsfortegnelse

1. SAMMENDRAG	1
1.1 NORSK SAMMENDRAG	1
1.2 ABSTRACT	2
2. INNLEDNING	5
3. BAKGRUNN	6
4. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	7
4.1 VALG AV TEORI	7
4.2 TIDLIGERE FORSKNING	7
4.3 TILPASSET OPPLÆRING SETT I LYS AV HÅSTEIN OG WERNER	7
4.3.1 <i>Variasjon</i>	8
4.4 TILPASSET OPPLÆRING SETT I LYS AV VYGOTSKY OG DEN SOSIOKULTURELLE TEORIEN	9
4.5 TILPASSET OPPLÆRING SETT I LYS AV DEN BEHAVIORISTISKE TILNÆRMINGEN	10
5. METODE	11
5.1 VALG AV METODE OG GJENNOMFØRING	11
5.2 VALIDITET OG RELIABILITET	12
5.2.1 <i>Validitet</i>	12
5.2.2 <i>Reliabilitet</i>	13
6. FUNN	14
6.1 UNDERVISNINGEN SKAL TILPASSES EVNENE OG FORUTSETNINGENE TIL DEN ENKELTE ELEVEN	14
6.1.1 <i>Spørreundersøkelsen</i>	14
6.1.2 <i>Intervju av lærerne</i>	14
6.1.3 <i>Observasjon</i>	15
6.2 VARIASJON	16
6.2.1 <i>Spørreundersøkelsen</i>	16
6.2.2 <i>Intervju av lærerne</i>	16
6.2.3 <i>Observasjon</i>	16
7. ANALYSE/DISKUSJON	17
7.1 ELEVENES EVNER OG FORUTSETNINGER	17
7.1.1 <i>Ulike arbeidsoppgaver</i>	17
7.1.2 <i>Tilpasset opplæring for individet eller fellesskapet?</i>	18
7.1.3 <i>Er oppgavene som utdeles vanskelige eller lette ifølge elevene selv?</i>	19
7.1.4 <i>Lærerens rolle i praktiseringen av tilpasset opplæring</i>	20
7.2 VARIASJON	20

7.2.1 Undervisningsfagets egenart som kilde til variasjon	21
7.2.2 Elevene skaper variasjon selv og bruk av sekvensielle variasjoner	23
8. KONKLUSJON	24
9. LITTERATURLISTE	25
10. VEDLEGG	26
10.1 INTERVJUGUIDE (NORSK VERSJON)	26
10.2 INTERVJUGUIDE (ENGELSK VERSJON).....	27
10.3 SPØRREUNDERSØKELSEN (NORSK VERSJON)	28
10.4 SPØRREUNDERSØKELSEN (ENGELSK VERSJON).....	30

2. Innledning

I denne oppgaven skal jeg se på begrepet tilpasset opplæring. Dette forstås som en opplæring hvor hver enkelt elev får nytte av undervisningen, uavhengig av forskjeller i bakgrunn og evner (Håstein & Werner, 2014, s. 19). For å finne ut mer om dette teamet har jeg samlet inn data ved praksisopphold på en zambisk skole. Begrepet tilpasset opplæring er allment kjent i norsk skole, men dette er ikke tilfellet i Zambia. Dette skaper derfor utfordringer for meg i arbeidet med denne oppgaven. I og med at de ikke har noe regelverk som omhandler tilpasset opplæring i Zambia, har jeg derfor valgt å se funnene opp mot den norske opplæringsloven. Opplæringsloven sier følgende om tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Forskning viser at det kun er 70% av elevene som fullfører og oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (Nordahl, 2012, s. 92). Elevenes læringsutbytte i grunnskolen viser seg å være den faktoren som i størst grad kan forklare dette frafallet på videregående (Nordahl, 2012, s. 92). Dette betyr at tilpasset opplæring er svært viktig i mitt framtidige yrke som grunnskolelærer. Min forståelse og praktisering av begrepet kan få store konsekvenser for mine fremtidige elever. Ut ifra dette har jeg derfor valgt å fordype meg i tilpasset opplæring i denne oppgaven. Jeg har valgt å se på hvordan tilpasset opplæring praktiseres både med tanke på de «sterke» og de «svake» elevene, for å få en utdypet forståelse av begrepet i sin helhet. I og med at jeg hadde mitt praksisopphold i Zambia, tenkte jeg at det ville være ekstra interessant å se på hvordan tilpasset opplæring praktiseres i deres skolegang. Selv hadde jeg forventet at dette ville være svært ulik den norske praktiseringen. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se nærmere på følgende problemstilling: «*Hvordan praktiseres tilpasset opplæring innenfor rammen av et zambisk klasserom?*» Denne problemstillingen vil bli drøftet i lys av relevant teori og funn.

I denne teksten skal jeg først se på relevant teori, og deretter skal jeg presentere metodene som ble brukt for å finne svar på problemstillingen. Videre vil funnene bli presentert, før disse vil bli analysert i sammenheng med relevant teori i drøftingsdelen. Til slutt vil det komme en konklusjon på problemstillingen.

3. Bakgrunn

Det vil være sentralt å si noe om skolesituasjonen i Zambia, da den er ulik den norske. Jeg var på en offentlig skole som lå i en by i Zambia. Skolen er en av de største i Zambia, med 1122 elever, jevnt fordelt med gutter og jenter. Gjennomsnittseleven på denne skolen tilhører ikke den rikeste familien, men er heller ikke blant de fattigste. Samtidig går det enkelte elever på denne skolen som er nokså fattige. Utad blir det sagt at det er gratis skolegang, men elevene må betale inn en sum hvert år. Dette er noe de fattigste ikke alltid har mulighet til, noe som resulterer i at disse elevene ofte mister skoleplassen sin.

Antall elever per klasse er nokså ulikt den norske skolesituasjonen. I min praksisklasse var det 53 elever på en lærer. Elevene må bestå noen tester i fjerdeklasse, syvendeklasse og niendeklasse, for å kunne komme videre til neste klassetrinn. Det er ca. 60% av elevene som består disse testene. Dette resulterer derfor i at det er store forskjeller i alderen blant elevene innad i en klasse. I min praksisklasse var for eksempel den yngste eleven elleve år, mens den eldste var 15 år. Videre er tilgangen på lærebøker varierende, og i enkelte fag finnes det kun en lærebok. Dette resulterer i at elevene må dele på de bøkene som finnes, og de har ikke noe mulighet til å ta med lærebøkene hjem.

4. Teori og tidligere forskning

4.1 Valg av teori

I arbeidet med tilpasset opplæring finnes det flere teorier man kan støtte seg til. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i to av de mest brukte teoriene, hvor det samtidig finnes to ulike syn på læring. Valget ble den behavioristiske teorien og den sosiokulturelle teorien med utgangspunkt i Vygotsky. Samtidig har jeg valgt å fordype meg i verdien variasjon som Håstein og Werner beskriver, og det vil derfor være relevant å ta med teori skrevet av disse.

4.2 Tidligere forskning

Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, og de offentlige styringsdokumentene synes å formidle nokså klart hva dette omhandler (Bachmann & Haug, 2006, s. 8–19). Det er også nokså stor enighet om dette prinsippet (Bachmann & Haug, 2006, s.8). Begrepet utfordrer derimot forskning og pedagogisk praksis. Dette på grunn av at begrepet er uklart definert, samt at begrepets innhold og betydning endrer seg over tid (Bachmann & Haug, 2006, s.19). Forskningen rundt dette begrepet omhandler derfor i stor grad hvordan begrepet kan realiseres i praksis (Bachmann & Haug, 2006, s.8).

Bachmann og Haug sier i sin forskningsrapport at svært lite av forskningen rundt tilpasset opplæring er publisert internasjonalt (2006, s.10). Rapportene, bøkene og artiklene oppfyller ikke de strengeste kravene til kvalitetssikring stilt av utdanningsdirektoratet overfor høgskoler og universiteter. Dette forteller oss at den forskningsmessige kvaliteten er nokså varierende (Bachmann & Haug, 2006, s.10). De konkluderer med at kunnskapen vi har om tilpasset opplæring er ganske begrenset (Bachmann & Haug, 2006, s.10).

4.3 Tilpasset opplæring sett i lys av Håstein og Werner

I læreryrket møter man mange elever som har ulik bakgrunn, ulike evner og anlegg (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Lærerne har et ansvar for å legge opp og variere undervisningen slik at alle disse elevene, uavhengig av forskjeller i bakgrunn og evner, får nytte av undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Det er dette begrepet tilpasset opplæring handler om. Begrepet kom inn i lovverket i 1975, men det diskuteres fortsatt den dag i dag om hvordan tilpasset opplæring på best mulig måte skal gjennomføres i praksis (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Dette resulterer i at begrepet gis ulikt innhold i praksis, tolkes ulikt og kan forstås på mange måter og mange nivåer (Bjørnsrud & Nilsen, 2011; Dale & Wærness,

2003, i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 139). Tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Her skal de utvikle seg som personer, oppleve fellesskap og tilegne seg faglig kunnskap (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Opplæringen skal derfor tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger, jamfør opplæringsloven § 1-3 (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Den norske opplæringsloven vil bli brukt videre i denne oppgaven, og funnene vil bli drøftet ut ifra denne. Selv om denne blir benyttet, er det ikke av den intensjon å sammenligne den norske og den zambiske skolen. Zambia har ikke noe lovverk for tilpasset opplæring, og opplæringsloven vil derfor bli benyttet slik at jeg har noe lovverk å gå ut ifra.

4.3.1 Variasjon

Håstein og Werner har formulert sju verdier for tilpasset opplæring, noe som kan være med på å tydeliggjøre hva prinsippet faktisk innebærer (2014, s. 28). De har valgt å beskrive prinsippet ut ifra et elevperspektiv, for å understreke at man i arbeidet med tilpasset opplæring også må se på hva elevene får ut av undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 28). De har utformet verdiene: inkludering, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng, medvirkning og variasjon (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Jeg skal her se nærmere på den sistnevnte verdien. Verdien variasjon ble valgt på grunn av at jeg tenkte det ville være enklest å observere, samt stille spørsmål rundt denne verdien, slik at jeg på denne måten kunne tilegne meg ny kunnskap som jeg har nytte av i mitt framtidige yrke. Samtidig syntes jeg at det ville være mest interessant å se på denne verdien, da jeg på forhånd hadde sett for meg at den praktisertes på en annerledes måte i det zambiske klasserom.

Ifølge Håstein og Werner innebærer tilpasset opplæring at elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet (2014, s. 29). Dette innebærer at læreren må ha et bredt register av arbeidsmetoder og undervisningsformer for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Håstein og Werner presenterer fire innfallsvinkler til hvordan lærerne kan skape variasjon i klasserommet. For det første kan elevene skape variasjon selv. Med dette menes at elevene selv blant annet varierer hvordan de starter arbeidet med en oppgave på, og på den måten tilpasser seg undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 43). For det andre kan lærerne lage simultane variasjoner, som innebærer at det foregår forskjellige aktiviteter på samme tidspunkt (Håstein & Werner, 2014, s. 45). Her kan elevene for eksempel arbeide med forskjellige kilder, oppgaver eller fag (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Lærerne kan også benytte seg av sekvensielle variasjoner, hvor det veksles sekvensielt mellom ulike typer aktiviteter, innfallsvinkler og arbeidsmåter (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Som fjerde inngangsvinkel for å jobbe med variasjon, nevnes

undervisningsfagets egenart som kilde til undervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Dette innebærer at innholdet i fagene tilpasses elevene, slik at de får best mulig hjelp til å tilegne seg dette (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Her kan læreren for eksempel presentere et fagstoff gjennom visuell presentasjon, interessante fortellinger, forklaringer om fagets nytteverdi eller gjennom sosial samhandling med andre elever (Håstein & Werner, 2014, s. 47).

4.4 Tilpasset opplæring sett i lys av Vygotsky og den sosiokulturelle teorien

Det sosiale aspektet, samt læring i et inkluderende fellesskap, er sentralt innenfor begrepet tilpasset opplæring. Stortingsmelding nr. 31 avklarer at tilpasset opplæring skal skje i klasser eller grupper, og at opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 74). Det vil derfor være relevant å se på Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteorien i sammenheng med tilpasset opplæring. Dette på grunn av at læringsteorien setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 67).

Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring (Imsen, 2018, s. 193). Dersom man bruker hans begreper i forbindelse med tilpasset opplæring, handler prinsippet om hvordan elevene får muligheter til å ta i bruk sin nærmeste utviklingszone (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 141). Det aktuelle utviklingsnivå er det første nivået, og det betegner det eleven kan gjøre alene her og nå (Dale, 2001, 159). I forlengelsen av dette nivået har eleven et utviklingspotensial; den nærmeste utviklingssonen. Her kan ikke eleven løse problemet alene, men kan klare det dersom vedkommende får hjelp av en som har mer kompetanse enn en selv (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68). Som lærer må man legge forholdene til rette slik at elevene kan ta i bruk sin nærmeste utviklingszone. Dette forutsetter da at læreren kjenner til elevenes nivå og velger ut og hjelper til med å løse oppgaver som innholdsmessig peker fremover (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74).

Læreren oppgave er ifølge denne teorien å strukturere, gi hjelp og støtte og «tøye» eleven (Imsen, 2018, s. 72). Samtidig skal læreren legge vekt på sosialt samspill og språk (Imsen, 2018, s. 72). Mennesket skal være aktiv i læringsprosessen, og drivkraften i læringen er å være et sosialt vesen (Imsen, 2018, s. 72.) Det er viktig at læringsmiljøet oppfattes som trygt for eleven, og det skal ikke innebære noen risiko for eleven å prøve ut en tidlig forståelse av et område (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74–75). Det må aldri være fare for å bli latterliggjort verken av lærer eller medelever (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74–75).

4.5 Tilpasset opplæring sett i lys av den behavioristiske tilnærmingen

I utformingen av behaviorismen var man opptatt av at man kun kunne lage teorier om det som kunne observeres direkte (Imsen, 2018, s. 64). Dette resulterte i at behavioristene kun studerte den synlige påvirkningen på individet og den synlige reaksjonen som ble påvist.

Behaviorismen mener at mennesker gjennom riktig stimulering kan lære nesten hva som helst. I denne teorien er mennesket passivt og påvirkelig, og kan styres utenfra i den retning av de læringsmål som er oppsatt (Imsen, 2018, s. 64). Passiv læring og den såkalte «flaskepåfyllingen» står sentralt her (Imsen, 2018, s. 72). Kunnskaper er ferdig konstruert og skal overføres til individet (Imsen, 2018, s. 72.) Belønning og straff er virkemidler for den som skal styre læringen. Her er det «hedonistiske prinsipp» sentralt, og innebærer at mennesket streber etter det som er behagelig, og vil unngå det som er ubehagelig (Imsen, 2018, s. 64). Intellektuelle forskjeller forklares som forskjeller i læringshastighet eller i læringsmiljø, noe som kan knyttes opp mot tilpasset opplæring (Imsen, 2018, s. 64). Innenfor denne teorien viser testresultater elevenes læringsutbytte (Imsen, 2018, s. 65). Lærerens oppgave er å legge til rette oppgaver, samt vurdere og gi belønning (Imsen, 2018, s. 72.)

5. Metode

5.1 Valg av metode og gjennomføring

Jeg har valgt å benytte meg både av en kvalitativ og kvantitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Skillet mellom disse tilnærmingene er ikke så klart som mange tror, og metodene blandes ofte i virkeligheten (Jacobsen & Postholm, 2013, s. 42). Den kvantitative formen er svært effektiv når det gjelder å spørre mange personer om det samme, og dermed få en bred oversikt over hva mange enheter mener. Denne typen data egner seg derfor godt for å uttale seg om noe mer generelt, og her benytter forskerne seg blant annet av spørreskjema (Jacobsen & Postholm, 2013, s. 42). Kvalitative data ser derimot mer på det spesielle, og er dermed mer ressurskrevende. Her brukes blant annet observasjon og intervju (Jacobsen & Postholm, 2013, s. 42). I denne studien baseres data både på kvalitativ og kvantitativ metode. I og med at jeg ønsket å få frem lærernes synspunkter, opplevelser, erfaringer og arbeid med tilpasset opplæring, krevde det en kvalitativ tilnærming. I den kvalitative forskningsmetoden benyttet jeg meg av intervju og observasjon. Det ble gjennomført et semistrukturert intervju, hvor man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Mine spørsmål var fastsatt på forhånd, men det ble stilt andre spørsmål eller tilleggsspørsmål hvor dette føltes nødvendig. I og med at intervjuene ble gjennomført i Zambia, foregikk de på engelsk. De ble derimot oversatt til norsk i transkriberingsprosessen. Ved gjennomføringen av intervjuene ga lærerne samtykke til at dere besvarelser kunne bli brukt i denne oppgaven. De samtykket også samtidig til at elevenes besvarelser i spørreundersøkelsen kunne benyttes. Denne spørreundersøkelsen vil jeg komme tilbake til senere i metodedelen. For å anonymisere lærerne og deres elever, vil lærerne heretter bli omtalt med de fiktive navnene Roar og Anne. Under observasjonen kan man si at jeg var en observerende deltaker, som kjennetegnes ved at observatøren i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69). Her engasjerer forskeren seg gjennom blant annet samtaler og intervjuer, men ikke som deltaker (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 69). Jeg satt i hovedsak alene på en pult og noterte det jeg observerte, men jeg gikk også noe rundt i klasserommet. Her hadde jeg på forhånd skrevet ned hva jeg ønsket å observere, samtidig som jeg noterte ned annen informasjon som jeg mente var relevant for min problemstilling. Den ene læreren observerte jeg en hel skoleuke. Den andre ble observert en dag, da det av praktiske årsaker ikke var mulig med en lengre observasjon. Jeg ønsket å ha

med observasjon som metode, da dette ville være sentralt for å se på hvordan tilpasset opplæring faktisk praktiseres i det zambiske klasserom.

Samtidig ønsket jeg å se på hvilken oppfatning elevene selv hadde rundt tilpasset opplæring, og det ble derfor i tillegg benyttet en kvantitativ tilnærming. Her fikk elevene i de to klassene utdelt spørreskjema, noe som resulterte i 70 besvarte spørreskjema. Utførelsen av spørreundersøkelsen i disse to klassene ble noe ulik, da jeg kun hadde mitt praksisopphold i en av disse klassene. I klassen hvor jeg hadde mitt praksisopphold, ble spørreundersøkelsen gjennomført under stasjonsarbeid. Her ble det utformet en lærerstyrt stasjon utenfor klasserommet, hvor jeg var tilstede. En og en gruppe kom hit for å besvare spørreundersøkelsen, og gruppene var på sju til åtte elever. Her ble de ulike spørsmålene gjennomgått og det ble forklart hvordan spørreundersøkelsen skulle besvares. Ved å sitte alene med et få antall elever fikk jeg i større grad forsikre meg om at elevene forstod spørsmålene. Samtidig fikk jeg forsikret meg om at elevene ikke så på hverandre sine besvarelser. Dette var viktig for at besvarelsene skulle bli mest mulig riktig i forhold til virkeligheten. Spørreundersøkelsene ble i likhet med intervjuene gjennomført på engelsk. Disse dataene har også blitt oversatt til norsk.

5.2 Validitet og reliabilitet

5.2.1 Validitet

Validitet handler om hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I forbindelse med denne oppgaven, kan spørreundersøkelsen ha påvirket validiteten. Øverst på denne spørreundersøkelsen stod det følgende: «Marker (X) på det riktige svaret». Dette kan føre til at elevene tror at det finnes et riktig svar, mens hensikten var å få frem deres meninger. Jeg forsøkte derimot å utforme tydelige spørsmål, slik at det var mindre sjans for at disse kunne misforstås.

En annen faktor som kan påvirke oppgavens validitet, er min erfaring med spørreundersøkelser, intervju og forskning. Ettersom jeg ikke har gjennomført et slikt arbeid før, kan det være en faktor som trekker ned oppgavens validitet. I spørreundersøkelsen fikk elevene blant annet spørsmål om hva læreren gjør for å hjelpe dem, dersom de ikke forstår en oppgave på skolen. Dette kan ses på som et ledende spørsmål, som sier at læreren gjør noe dersom elevene ikke forstår oppgaven. Dette trenger derimot ikke å være tilfellet. Videre kan transkribering ha påvirket oppgavens validitet. En slik analyse kan bære preg av personlige erfaringer. Samtidig ble denne transkriberingen ekstra utfordrende, med tanke på at både intervjuene og spørreundersøkelsen måtte oversettes ifra engelsk til norsk.

5.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dette knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det er mulig å gjennomføre denne undersøkelsen på nytt. Det er nok derimot noen faktorer som vil påvirke svarene. For det første etterspør spørreundersøkelsen elevenes egne meninger. Forskeren vil derfor få ulike svar, ut ifra hvilke utvalg av elever vedkommende spør. Samtidig påpeker Løkken og Søbstad at barn kan tilpasse sine svar ut ifra det de forventer at den voksne vil høre (1999, s. 108). Ut ifra mitt inntrykk er dette sentralt i det zambiske klasserom, da elevene er opptatt av hva som er riktig og galt i forhold til hva lærerne mener. Dette vil nok derfor være et problem med reliabiliteten i denne undersøkelsen. Videre vil det være sentralt hvordan spørsmålene i intervjuene ble stilt, om det ble stilt ledende eller åpne spørsmål. Jeg ønsket å stille mest mulige åpne spørsmål, for å få et så nøyaktig svar av virkeligheten som mulig. Det at jeg var tilstede under gjennomføringen av spørreundersøkelsen, vil nok ha styrket denne undersøkelsens reliabilitet. Her fikk jeg forklart elevene hva hvert spørsmål handlet om, og hvordan en slik spørreundersøkelse skulle besvares. Selv om dette ble gjort kunne man se at enkelte elever for eksempel krysset av flere svaralternativ på samme spørsmål. Min tilstedeværelse var derfor viktig.

Både intervjuene og spørreundersøkelsene er anonyme. Dette vil være med å styrke reliabiliteten da både lærerne og elevene kunne uttale seg fritt, uten at deres meninger og uttalelser kan bli sporet tilbake til dem (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 31). Det hadde derimot kanskje vært bedre og intervjuet noen jeg ikke hadde oppbygget meg en relasjon til, da det kan hende at intervjuobjektene ikke ga et ærlig bilde av seg selv. På den andre siden kan relasjonen ha resultert i trygghet.

6. Funn

6.1 Undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven

6.1.1 Spørreundersøkelsen

	Nei	Noen ganger	Ja
Får du oppgaver som er annerledes sammenlignet med hva dine klassekamerater får?	45,7%	12,9%	41,4%
Synes du at oppgavene du får på skolen er for vanskelige?	47,1%	34,3%	18,6%
Synes du at oppgavene du får på skolen er for lette?	15,7%	31,4%	52,9%
Spør læreren deg om du trenger hjelp når du jobber med en oppgave på skolen?	2,9%	18,5%	78,6%

(Figur 1).

Elevene fikk også følgende spørsmål: Dersom du ikke forstår en oppgave på skolen, hva gjør læreren for å hjelpe deg? (For eksempel: får du mer tid til å jobbe med oppgaven, får du ekstra lekser eller andre oppgaver). Følgende svar gikk igjen på dette spørsmålet:

- Han/hun forklarer meg oppgaven slik at jeg forstår (44,3% hadde med dette i besvarelsen).
- Han/hun viser meg et eksempel slik at jeg ser hvordan det skal gjøres (24,3% hadde med dette i besvarelsen).
- Han/hun gir oss ekstra lekser (17,1% hadde med dette i besvarelsen).

6.1.2 Intervju av lærerne

Ved spørsmål om undervisningen tilpasses elevenes evner og forutsetninger, svarer begge lærerne at de gjør dette. Anne poengterer at undervisningen må tilpasses elevenes nivå. Ved oppfølgingsspørsmålet om hvordan dette gjøres i praksis, sier begge lærerne at de ser på elevenes besvarelser på oppgaver de jobber med i timen, samt på tester. På denne måten ser de elevene sitt nivå, og kan ta hensyn til dette i den videre undervisningen. Roar forklarer at dersom noen elever ikke forstår en oppgave, må oppgaven endres på og gjøres enklere, slik at elevene forstår. Han sier:

«Dersom du gir klassen fem oppgaver, og over halvparten kun får til to av disse, da vet du at du har et problem. Da må du tenke på en annen måte og imøtekomme elevene, samt tilpasse oppgaven til deres nivå.»

Roar sier at det enkelte ganger gis ekstra lekser til de svake elevene. Når det gjelder de sterke elevene, sier vedkommende at disse får flere oppgaver å jobbe med, og ekstra utfordringer ut ifra deres nivå. Anne sier også at det blir gitt flere oppgaver til elevene og at det noen ganger blir gitt ekstra lekser. Litt senere i intervjuet legger vedkommende til at det kun blir gitt ulike oppgaver til elevene dersom det er tid. Her ser man at begge lærerne sier at de gir ulike arbeidsoppgaver til elevene i undervisningen, men at Roar gjør dette i større grad.

Lærerne fikk spørsmål om hva de gjør dersom de skal gå videre på et nytt tema, og det er flere elever som ikke har forstått det forrige temaet. Roar sier at dersom over halvparten av klassen ikke forstår, må vedkommende repetere det forrige temaet. Anne sier også at det ikke er fornuftig å fortsette på neste tema, dersom det er flere elever som ikke forstår det forrige temaet.

Mot slutten av intervjuet fikk lærerne spørsmål om de hadde hørt om begrepet tilpasset opplæring, og til dette svarte begge nei. Da det ble forklart hva dette prinsippet betydde, mente begge at dette var noe de praktiserte. Roar sier:

«Når vi underviser må vi alltid tenke på elevene sitt nivå. På slutten av hver dag må jeg tenke på om elevene løste oppgavene slik som jeg hadde forventet av dem. Dersom de ikke har det må jeg finne ut hva jeg skal gjøre. Noen ganger må du gå gjennom noe en gang til. Du må bruke en annen metode og en annen tilnærming. For det viktigste for meg er at elevene forstår.»

6.1.3 Observasjon

Ut ifra observasjonen som ble gjennomført, kan man ikke se noe til at elevene får ulike arbeidsoppgaver som de arbeider med i undervisningen. I løpet av den perioden jeg observerte, fikk alle elevene de samme oppgavene til enhver tid. Lærerne gikk noen ganger rundt i klasserommet mens elevene jobbet med arbeidsoppgaver, men hovedfokuset til lærerne var å rette elevenes arbeid. De er mindre gode på å se elevene som rekker opp hånden, da de ofte sitter og retter bøkene på egen pult. Mange av elevene har problemer med å løse oppgavene som blir gitt. Enkelte ganger kommer enkeltelever opp på tavlen for å vise hvilke svar de har fått på oppgavene de har jobbet med. Dersom eleven svarer feil, er det ofte tilfellet at de andre elevene ler av denne eleven. Lærerne ler også ofte sammen med elevene.

6.2 Variasjon

6.2.1 Spørreundersøkelsen

	Nei	Noen ganger	Ja
Jobber dere i grupper på skolen?	2,9%	30%	67,1%

(Figur 2).

6.2.2 Intervju av lærerne

Når det gjelder variasjon sier begge lærerne at de benytter seg en god del av gruppearbeid i tillegg til vanlig tavleundervisning. Begge lærerne sier også at disse gruppene settes tilfeldig sammen, uavhengig av elevene sitt nivå. De er opptatt av at elevene kan lære av hverandre gjennom gruppearbeid. Ingen av lærerne nevner noen andre arbeidsmetoder i spørsmålet om variasjon.

6.2.3 Observasjon

Det ble observert at elevene ofte satt i grupper, men det ble gjort få funn av samarbeid og faglig prat mellom elevene. Tavleundervisning, der hvor elevene måtte skrive av det som læreren skrev, var helt klart det som ble benyttet mesteparten av tiden. Tavle og lærebøker er de læremidlene som ble tatt i bruk. Variasjoner i hvordan elevene arbeidet med arbeidsoppgavene kom synlig frem. I matematikkundervisningen brukte elevene selv blant annet ulike metoder for å komme frem til svaret. Noen løste regnestykkene ved å bruke tellestreker, andre regnet på regnestykkene i hodet, mens noen satte opp regnestykkene på en matematisk måte.

7. Analyse/diskusjon

I denne delen skal jeg se på problemstillingen ut ifra tidligere presentert funn og teori. Jeg skal først se på problemstillingen med utgangspunkt i hva opplæringsloven § 1-3 sier om tilpasset opplæring; at den skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Videre skal jeg se på problemstillingen i lys av verdien variasjon.

7.1 Elevenes evner og forutsetninger

I teoridelen kommer det frem at tilpasset opplæring innebærer at undervisningen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Under intervjuet svarte begge lærerne at dette var noe de gjorde. De fortalte at de ut ifra retting av bøker og ulike tester, kunne se elevenes faglige nivå, og deretter tilpasse den videre undervisningen ut ifra dette. Ved å se på deres svar alene kan det derfor se ut til at de forholder seg til hva opplæringsloven § 1-3 sier om tilpasset opplæring, da de selv mener at de tar hensyn til elevenes faglige nivå.

7.1.1 Ulike arbeidsoppgaver

Ved å se på observasjonsnotatene som ble gjort angående dette, kan man derimot ikke se at lærernes uttalelser stemmer i praksis. Dersom undervisningen skal tilpasses til den enkelte eleven, krever det blant annet at elevene får ulike arbeidsoppgaver, ut ifra deres faglige nivå. Dette kan kobles til det som Håstein og Werner kaller for simultane variasjoner (2014, s. 45). I løpet av observasjonstiden fikk elevene samme arbeidsoppgaver til enhver tid. Dette vil blant annet medføre at flere av elevene ikke får ta i bruk sin nærmeste sone for utvikling. I og med at denne er individuell, krever det at elevene får ulike oppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74). Ut ifra oppgavene som elevene jobber med, kan det i stedet se ut som at klassen som helhet blir sett på å ha en felles sone for nærmeste utvikling. Elevene får tildelt de samme oppgavene, og det kan derfor virke som at oppgavene som gis er gitt ut ifra hvilke klassetrinn elevene går på. Oppgavene kan derfor synes å være forhåndsbestemt, ut ifra det faglige nivået som er forventet å ha i den bestemte klassen. Dette kan synes å støtte en behavioristisk tilnærming til praktiseringen av tilpasset opplæring. I denne teorien mener man som tidligere nevnt at ved hjelp av riktig stimuli, så kan mennesket lære nesten hva som helst (Imsen, 2018, s. 64). Her forklares intellektuelle forskjeller som blant annet forskjeller i læringshastighet (Imsen, 2018, s. 64). I dette tilfellet kan det derfor synes å være en behavioristisk praktisering av tilpasset opplæring, i og med at elevene får like arbeidsoppgaver til enhver tid.

Med tanke på at det er elevene som skal få en tilpasset opplæring, er det sentralt å se på deres synspunkt i denne forbindelsen, og hva de får ut av undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 28). I spørreundersøkelsen fikk de spørsmål om de får oppgaver som er annerledes enn hva deres klassekamerater får, noe som derfor vil være relevant å se på i denne sammenhengen. 41,4% oppga at de får oppgaver som er annerledes enn hva deres klassekamerater får, mens 45,7% svarte at de ikke får dette (Figur 1). 12,9% oppga at de noen ganger får oppgaver som er annerledes enn hva deres klassekamerater får (Figur 1). Svarene fra spørreundersøkelsen viser derfor at elevene har delte meninger angående dette. Det kan se ut til at ca. halvparten av elevene opplever å få egne oppgaver, og som derfor kan tenkes å være tilpasset deres evner og forutsetninger. På den andre siden kan det se ut som at den andre halvparten ikke får oppgaver som er tilpasset dem. Ut ifra elevenes besvarelser kan man derfor ikke se at tilpasset opplæring praktiseres fullt ut, ut ifra hva opplæringsloven § 1-3 sier om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

7.1.2 Tilpasset opplæring for individet eller fellesskapet?

Videre kommer Roar med to interessante uttalelser i intervjuet, med tanke på hvordan tilpasset opplæring praktiseres innenfor rammen av et zambisk klasserom. For det første fikk læreren spørsmål om hva han gjør dersom han skal gå videre til et nytt tema, og det er flere elever som ikke forstår det forrige temaet. Vedkommende svarte da at han må repetere det forrige temaet, dersom over halvparten av elevene ikke forstår det. Ved et annet spørsmål sier han følgende:

«Dersom du gir klassen fem oppgaver, og over halvparten kun får til to av disse, da vet du at du har et problem. Da må du tenke på en annen måte og imøtekomme elevene, samt tilpasse oppgaven til deres nivå.»

Ut ifra disse uttalelsene kan det se ut til at tilpasset opplæring praktiseres ut ifra hensyn til klassen som helhet. Vedkommende sier ikke noe om at han må imøtekomme elevene dersom det er kun noen få elever som ikke forstår. Med bakgrunn i disse uttalelsene kan det tyde på at dersom han skal forandre på noe, må det være på grunn av at over halvparten av klassen ikke forstår. Dette er interessante uttalelser, hvor hensynet til enkeltindividet synes å komme i bakgrunnen av hensynet til fellesskapet, eller klassen som helhet. Dette støtter opp de tidligere nevnte observasjonsnotatene, hvor det kan antydes at hele klassen har en felles sone for den nærmeste utvikling. Opplæringsloven sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Ut ifra disse uttalelsene kan det derimot se ut til at opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til

fellesskapet og klassen som helhet. Individets interesser er sentrale i praktiseringen av tilpasset opplæring, og i teoridelen så man at læreren har et ansvar for å legge opp undervisningen slik at alle elevene får nytte av den (Håstein & Werner, 2014, s. 19). Ved en slik praktisering av tilpasset opplæring kan nok enkeltindividets interesser komme i bakgrunnen. Dette vil mest sannsynlig resultere i at tilpasset opplæring blir praktisert ut ifra evnene og forutsetningene til gjennomsnittseleven i klassen. Dersom dette er realiteten, kan det nok resultere i at det blir tatt mindre hensyn til de «svake» og «sterke» elevene innenfor det zambiske klasserom. Dersom fokuset er på fellesskapet kan nok læreren risikere at enkeltindivider ikke blir sett og møtt ut ifra deres behov i praktiseringen av tilpasset opplæring.

På den andre siden er fellesskapet sentralt innenfor praktiseringen av tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Dette kommer også frem i stortingsmelding nr. 31, hvor det står at opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 74). Ved at elevene gjennomgår det samme til enhver tid, kan det være en større mulighet for at dette blir realisert. Elevene vil da lære om det samme til enhver tid og jobbe med de samme oppgavene. På denne måten kan det bli enklere for elevene å samarbeide med hverandre, noe som kan resultere i at de opplever fellesskap. Her får også elevene en mulighet til å bidra til læring i medelevenes nærmeste sone for utvikling. I teoridelen ser man at Vygotsky mener at elevene ikke kan løse oppgaver alene i denne sonen, men kan klare det ved hjelp av en som har mer kompetanse enn en selv (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68). Ved at elevene hele tiden er samlet i et fellesskap, vil det på flere måter skape større muligheter for at elevene hjelper hverandre.

7.1.3 Er oppgavene som utdeles vanskelige eller lette ifølge elevene selv?

Videre vil det være relevant å se på spørsmålene om elevene synes oppgavene er for vanskelige eller for lette, da dette vil gi oss et videre innblikk i om oppgavene er tilpasset elevenes evner og forutsetninger. I spørsmålet om elevene synes oppgavene er for vanskelige, svarte 47,1 % nei, 34,3 % noen ganger og 18,6 % ja (Figur 1). Dette viser oss at ca. halvparten av elevene mener at oppgavene ikke er for vanskelige, mens den andre halvparten opplever å få oppgaver som er vanskelige. I spørsmålet om elevene synes at oppgavene er for lette, svarte 15,7 % nei, 31,4% noen ganger og 52,9% ja (Figur 1). Her kommer det frem at svarene stemmer nokså godt overens med svarene i det forrige spørsmålet. Dette kan igjen vise oss at en todeling i hvorvidt elevene får en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, jamfør Opplæringsloven § 1-3 (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

7.1.4 Lærerenes rolle i praktiseringen av tilpasset opplæring

Ifølge Vygotsky skal læreren som tidligere nevnt legge til rette for at elevene kan ta i bruk sin nærmeste utviklingszone (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74). Læreren skal hjelpe og støtte eleven, samt «tøye» eleven (Imsen, 2018, s. 72.). I den behavioristiske tilnærmingen har læreren andre arbeidsoppgaver i arbeidet med tilpasset opplæring, hvor fokuset er å legge til rette oppgaver, samt vurdere og gi belønning (Imsen, 2018, s. 72.) I spørreundersøkelsen fikk elevene følgende spørsmål: «Spør læreren deg om du trenger hjelp når du jobber med en oppgave på skolen?» Her ser man at en stor andel av klassen, hele 78,6%, sier at læreren spør dem om de har behov for hjelp. Videre fikk elevene også følgende spørsmål: «Dersom du ikke forstår en oppgave på skolen, hva gjør læreren for å hjelpe deg?» Til dette svarte blant annet 44,3% at læreren forklarer oppgaven slik at han/hun forstår. 24,3% skrev at læreren viser et eksempel på hvordan oppgaven skal gjøres. Ut ifra besvarelsene på spørreundersøkelsen ser det ut som at lærerne er aktive, støttende og hjelpelige når elevene arbeider med oppgaver, noe som er i tråd med hva Vygotsky mener er lærernes oppgaver (Imsen, 2018, s. 72).

Observasjonen viser derimot noe helt annet. Man kunne se at læreren gikk noe rundt i klasserommet mens elevene arbeidet med sine oppgaver, men hovedfokuset syntes å være retting av elevenes arbeid. Svarene på spørreundersøkelsen og observasjonsnotatene stemmer derfor ikke overens. Ut ifra elevenes svar kan det se ut som at lærerne har en sosiokulturell praktisering, hvor de er aktive og tilbyr elevene hjelp (Imsen, 2018, s. 72.). På den andre siden kan man ut ifra observasjonsnotatene se en mer behavioristisk tilnærming, hvor hovedfokuset er å gi elevene oppgaver, og deretter rette disse (Imsen, 2018, s. 72). I intervjuet har lærerne uttalt at de planlegger den videre undervisningen ut ifra hvordan elevene gjør det på ulike oppgaver og prøver. Dette kan være i tråd med den behavioristiske tilnærmingen, hvor læringsutbyttet er å oppfatte som resultat på tester (Imsen, 2018, s. 65). Dette kan derfor forklare hvorfor rettingen vies så stor oppmerksomhet i undervisningen.

7.2 Variasjon

I teorikapitlet kom det frem at variasjon er en av de sju verdiene som Håstein og Werner mener tilhører praktiseringen av tilpasset opplæring (2014, s. 29). Jeg skal nå se nærmere på hvordan tilpasset opplæring praktiseres innenfor rammen av et zambisk klasserom, med vekt på variasjon.

7.2.1 Undervisningsfagets egenart som kilde til variasjon

Ifølge Håstein og Werner finnes det fire ulike innfallsvinkler til hvordan man kan skape variasjon i klasserommet (2014, s. 43). Den fjerde inngangsvinkelen som de nevner, er undervisningsfagets egenart som kilde til variasjon (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Her kan læreren presentere et fag gjennom sosial samhandling med andre elever, og dette kan knyttes til bruken av gruppearbeid som finner sted i det zambiske klasserom (Håstein & Werner, 2014, s. 47).

I spørreundersøkelsen fikk elevene spørsmål om de jobber i grupper på skolen, og svarene viste at lærerne gjennomførte gruppearbeid i undervisningen, da kun 2,9% av elevene svarte nei på dette spørsmålet (Figur 2). Dette svaret stemmer godt overens med både lærerne sine uttalelser i intervjuet, samt observasjonen. Begge lærerne sa at de benyttet seg av gruppearbeid i undervisningen, og at gruppene blir satt tilfeldig sammen. Lærerne var også opptatt av at elevene kunne lære av hverandre gjennom bruk av denne undervisningsmetoden. Dette viser oss at de praktiserer verdien variasjon i tilpasset opplæring ved bruk av blant annet gruppearbeid.

Det er sentralt å se på arbeidet med gruppearbeid i lys av Vygotsky sin teori, da læringsteorien setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 67). Videre kan man se på gruppearbeid som en måte å jobbe innenfor den nærmeste sone for utvikling, da eleven ikke kan løse oppgavene alene innenfor denne sonen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68). Eleven kan derimot klare det dersom vedkommende får hjelp av en som har mer kompetanse enn en selv, og ved praktisering av gruppearbeid åpnes muligheten for dette (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68). Elevene blir som sagt plassert i grupper i en god del av undervisningen, noe som derfor er i tråd med det sosiale aspektet i Vygotsky sin teori (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 67). Her har elevene en mulighet til å hjelpe hverandre, og får dermed muligheten til å løse oppgaver som vedkommende kanskje ikke hadde klart alene. Dette er også i tråd med det Håstein og Werner sier, at tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av et fellesskap (2014, s. 22). På den andre siden er det ikke en selvfølge at elevene hjelper hverandre, selv om de er plassert på denne måte. Dette krever noe av både læreren og elevene selv i hver enkelt klasse. Av læreren så kreves det at vedkommende er aktiv i undervisningen, samt støtter og veileder elevene (Imsen, 2018, s. 72.) Ut ifra observasjonsnotatene kan man se at lærerne bruker den meste av undervisningstiden på å rette elevenes bøker, noe som resulterer i at elevene får mindre støtte og veiledning. Selv om intensjonen bak plasseringen av elevene i grupper kan

virke god, samt synes å oppfylle det sosiale aspektet som Vygotsky er opptatt av, kan det i realiteten se ut til at det ikke fungerer slik som ønsket. Det kan i stedet se ut til at lærernes oppgaver i undervisningen, er mer i tråd med den behavioristiske tilnærmingen, hvor vedkommende skal legge til rette for oppgaver i undervisningen og vurdere disse (Imsen, 2018, s. 72.) Ut ifra observasjonen er det også få funn av samarbeid og faglige samtaler imellom elevene.

Mangelen på lite lærebøker kan derfor synes å være årsaken til at de blir plassert i slike grupper, og ikke det sosiale aspektet med vekt på fellesskapet. På den andre siden kan det sosiale aspektet også være årsaken til bruk av denne undervisningsmetoden, men at det derimot ikke blir praktisert fullt ut. I teoridelen kommer det frem at elevene kan løse oppgaver i den nærmeste sone for utvikling, så fremt vedkommende får hjelp av en som har mer kompetanse enn en selv (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 68). Det kan tenkes at elevene ikke har nok kompetanse eller kunnskap til å hjelpe hverandre med de ulike arbeidsoppgavene. Det kan også tenkes at arbeidsforholdene ikke oppfattes som trygge, noe som er svært sentralt for at eleven skal tørre å utforske et ukjent område (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74–75). Ifølge Lyngsnes og Rismark må det aldri være fare for å bli latterliggjort verken av lærer eller medelever (2015, s. 74–75). Ut ifra observasjon kan man derimot se at dette ofte er tilfellet dersom elever svarer feil på faglige spørsmål stilt av læreren. Dette kan derfor være med å påvirke graden av samarbeid mellom elevene.

Foruten bruk av gruppearbeid i praktiseringen av verdien variasjon, er det også bruk av tavleundervisning. Ut ifra observasjon er det helt klart dette som blir benyttet mest i undervisningen. Her skriver læreren både informasjon og oppgaver på tavlen, som elevene skal skrive av i sine egne skrivebøker. Dette gjøres individuelt, og fokuset på fellesskapet forsvinner derfor noe. Elevene blir i stor grad passive objekter i denne delen av undervisningen, noe som kan knyttes opp mot behaviorismen (Imsen, 2018, s. 64). Ifølge Vygotsky skal eleven være aktiv i læringsprosessen, noe kan se lite av i bruken av tavleundervisning (Imsen, 2018, s. 72.) Den store vektleggingen av tavlebruk som undervisningsform, kan derimot være med på skape stabilitet i elevenes opplæringstilbud, noe Håstein og Werner sier er viktig (2014, s. 28). I og med at elevene sin skoledag i stor grad er preget av den samme undervisningsmetoden, vet elevene hva det er som venter dem på skolen. De har få undervisningssituasjoner å forholde seg til. Dette er med på å skape stabilitet i deres opplæringstilbud.

7.2.2 Elevene skaper variasjon selv og bruk av sekvensielle variasjoner

Ifølge Håstein og Werner kan elevene selv skape variasjon i undervisningen (2014, s. 43). Dette er noe som praktiseres i det zambiske klasserom. Observasjonen viser blant annet at elevene varierer i måten de kommer i gang med oppgavene på. Matematikkundervisningen kan brukes som et eksempel for å belyse dette. Her løste noen regnestykkene ved å bruke tellestreker, andre regnet på regnestykkene i hodet, mens noen satte opp regnestykkene på en matematisk måte. Dette viser at man finner bruk av denne typen variasjon i det zambiske klasserom.

Sekvensielle variasjon er også en innfallsvinkel til å arbeide med variasjon i undervisningen. Her veksles det sekvensielt mellom ulike typer aktiviteter, innfallsvinkler og arbeidsmåter (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Observasjonen viser ikke noe bruk av denne typen variasjon. Dette kan også være på grunn av at klassene kun ble observert i en liten periode, og her varierer man innenfor ulike perioder. Samtidig ble det ikke nevnt noe bruk av sekvensiell variasjon i intervjuene med lærerne.

8. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på følgende problemstilling: «*Hvordan praktiseres tilpasset opplæring innenfor rammen av et zambisk klasserom?*» Jeg har sett at det på flere områder er store forskjeller mellom hva lærerne mener, hva elevene sier og hva observasjonen kan fortelle oss. Lærerne har blant annet en ideologi om å følge opp hver enkelt elev, og tilpasse undervisningen ut ifra deres faglige nivå. Det ser derimot ut til at ikke dette er tilfellet i praksis, da individets hensyn kommer i bakgrunnen av hensynet til fellesskapet i praktiseringen av tilpasset opplæring. Elevene får like arbeidsoppgaver til enhver tid, og de får lik tid på å arbeide med disse oppgavene.

Videre praktiseres verdien variasjon ved bruk av gruppearbeid og tavleundervisning. Bruken av i hovedsak kun to undervisningsformer, er med på å skape stabilitet i opplæringen. Når elevene sitter i grupper er muligheten lagt til rette for at elevene kan støtte og hjelpe hverandre. Her kommer fokuset på fellesskapet i praktiseringen av tilpasset opplæring frem nok en gang. Elevene er derimot lite aktive og man kan i liten grad observere faglige samtaler. Selv om intensjonen bak å sitte i grupper kan synes å oppfylle det sosiale aspektet som Vygotsky er opptatt av, kan det i realiteten se ut til at det ikke fungerer slik som ønsket.

Ut ifra et teoretisk perspektiv kan det se ut som at tankene til lærerne er preget av et sosiokulturelt syn i praktiseringen av tilpasset opplæring. De er opptatt av fellesskapet, at de skal legge til rette for oppgaver i den nærmeste utviklingssonen, og at elevene skal lære av hverandre. Selve praktiseringen synes derimot å være mer preget av et behavioristisk syn, blant annet på grunn av at elevene er lite aktive og lærerne er mest opptatte av å rette elevenes arbeid. Hvorfor er det slik at lærernes intensjoner ikke blir realisert i praksis? Det kan tenkes at rammefaktorene spiller en sentral rolle her. Klassestørrelsen og mangelen på lærebøker kan skape utfordringer i realiseringen av lærerens intensjoner. Samtidig er tilpasset opplæring et forholdsvis ukjent begrep i den zambiske kulturen, og det finnes ingen lovhjemmel for begrepet. Dette kan tyde på at Zambia har en skolekultur som ikke legger vekt på prinsippet i opplæringen, noe som kan resultere i at forholdene ikke er lagt til rette for at lærerne skal kunne praktisere tilpasset opplæring. Dette kan også resultere i at lærerne har lite kunnskap om hvordan de realiserer deres intensjoner om å ta hensyn til den enkelte elev sine evner og forutsetninger i undervisningen.

9. Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring (Forskningsrapport nr. 62)*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dale, E. L. (red.). (2001). *Om utdanning - klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 19-55.
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi (5.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS: Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (Meld. St. 31 (2007-2008))*. Hentet 30. mars 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I: B. Aatmotsbakken (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS, s. 91-107.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 30. mars 2019 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

10.Vedlegg

10.1 Intervjuguide (norsk versjon)

- Tar du hensyn til elevenes ulike forutsetninger og evner i undervisningen? På hvilken måte?
- Hva gjør du med de elevene som ikke henger med i undervisningen?
- Hva gjør du med elevene som er på et høyere nivå sammenlignet med de andre elevene? Får de ekstra utfordringer?
- Får elevene noen ganger ulike arbeidsoppgaver?
- Er elevene sammen i et fellesskap i klasserommet? Eller blir noen elever tatt ut av undervisningen?
- Når du benytter deg av gruppearbeid i undervisningen, hvordan deler du inn disse gruppene? Deler du inn gruppene ut ifra elevenes nivå?
- Dersom du starter på et nytt tema i undervisningen, og en eller flere elever ikke forstår det forrige temaet, hva gjør du da?
- Får elevene være med å bestemme hva dere skal gjøre i undervisningen?
- Er det viktig for deg å variere undervisningen? Hvis ja, på hvilken måte varierer du undervisningen?
- Er det viktig for deg med stabilitet i undervisningen? Hvis ja, på hvilken måte gjennomføres dette i din undervisning?
- Er du opptatt av å inkludere elevene? På hvilken måte gjør du dette?
 - Hva gjør du for at alle elevene skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av undervisningen som gis?
- Har du hørt om begrepet «tilpasset opplæring»?

10.2 Intervjuguide (engelsk versjon)

- Do you adapt the teaching according to the pupils prerequisites and abilities? How?
- What do you do with the students who have difficulties with what you do at school?
- What do you do with the students who are at a higher academic level compared to the other students? Do they get extra challenges?
- Do you sometimes give the pupils different tasks?
- Are the pupils always together in the classroom? Do you sometimes go to another room with one or some few pupils?
- When you have groupwork, how do you make the groups? Do you make the groups based on the pupils level?
- If you start on a new theme, and one pupil or more pupils doesn't understand the last theme, what do you do then?
- Does the students sometimes help you to decide what to do in the classroom?
- Is it important for you to vary the teaching? If yes, in which way do you vary the teaching?
- Is it important for you with stability in the teaching? If yes, in which way does this occur in your teaching?
- Do you want to include the students in the classroom? In which way do you do that?
 - What do you do to ensure that all pupils learn in an inclusive classroom, and benefit from the teaching?
- Have you heard about “adapted teaching”?

10.3 Spørreundersøkelsen (norsk versjon)

Marker (X) på det riktige svaret.

	Nei	Noen ganger	Ja
Får du oppgaver som er annerledes sammenlignet med hva dine klassekamerater får?			
Synes du at oppgavene du får på skolen er for vanskelige?			
Synes du at oppgavene du får på skolen er for lette?			
Jobber dere i grupper på skolen?			
Har dere alltid undervisning i klasserommet?			
Får du være med å bestemme hva dere skal gjøre på skolen? (For eksempel: får du noen ganger bestemme hva du skal lære om eller hvordan du skal jobbe med noe?)			
Hjelper du andre klassekamerater dersom de ikke forstår en oppgave?			
Får du hjelp fra dine klassekamerater dersom du ikke forstår en oppgave?			
Spør læreren deg om du trenger noe hjelp når du jobber med en oppgave på skolen?			
Synes du at læreren din gjør hva hun/han kan for å hjelpe deg på skolen?			

Synes du at læreren din bryr seg om deg? (For eksempel: spør han/hun deg om hvordan du har det?)			
--	--	--	--

Skriv svaret ditt.

Spørsmål	Svar
Dersom du ikke forstår en oppgave på skolen, hva gjør læreren for å hjelpe deg? (For eksempel: Får du mer tid til å jobbe med oppgaven, får du ekstra lekser eller andre oppgaver).	

Tusen takk for svarene ☺

10.4 Spørreundersøkelsen (engelsk versjon)

Mark (X) on the correct answer.

	No	Sometimes	Yes
Do you sometimes get tasks that are different from what your classmates get?			
Do you think the tasks you get at school are too difficult?			
Do you think the tasks you get at school are too easy?			
Do you work in groups at school?			
Do you always have lessons in the classroom?			
Do you get to decide what you shall do in the classroom? (for example, do you sometimes decide what you shall learn about or how to work)?			
Do you help other pupils if they don't understand the tasks?			
Do you get help from other pupils if you don't understand the tasks?			
When you work with tasks at school, does the teacher ask you if you need any help?			
Do you think the teacher does what he can to help you at school?			
Do you think the teacher cares about you? (For example, does he ask: how are you doing?)			

Please write your answer.

Question	Answer
If you don't understand a task, what does the teacher do to help you? (for example, do you get more time, do you get more homework, do you get other tasks?)	

Thank you so much for the answers ☺

