

Ingrid Strand Garås

Det uklare begrepet om tilpasset opplæring:

En studie fra et sosiokulturelt perspektiv av hvordan kjennetegn på tilpasset opplæring kan relateres til to zambiske læreres refleksjon over og observerte praksis

Bacheloroppgave i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
(1-7)

Mai 2019

Ingrid Strand Garås

Det uklare begrepet om tilpasset opplæring:

En studie fra et sosiokulturelt perspektiv av hvordan kjennetegn på tilpasset opplæring kan relateres til to zambiske læreres refleksjon over og observerte praksis

Bacheloroppgave i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4 (1-7)
Mai 2019

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

Sammendrag

Problemstilling:

Forskningen har tatt utgangspunkt i problemstillingen om «Hvordan kan begrepet om tilpasset opplæring og dets kjennetegn, knyttes til to zambiske læreres forståelse av egen praksis og observasjoner fra et norsk, sosiokulturelt perspektiv?».

Hensikt:

Hensikten har vært å undersøke hvordan to zambiske læreres tanker om egen praksis og deres faktisk observerte praksis kan relateres til begrepet om tilpasset opplæring, gjennom teori om det aktuelle utviklingsnivået til eleven, den nærmeste utviklingszone og læreren som et støttende stillas.

Metode:

Metodene for studien har vært kvalitative gjennom intervju av og observasjon av de to informantene.

Resultat:

Forskningen setter søkelys på hvordan informantene kartlegger elevens behov, bruken deres av elevenes forkunnskaper og mer konkrete differensieringstiltak som ble omtalt og observert. Begge informanter uttaler seg om tiltak som kan tolkes som kartlegging og slik sosiokulturell teori. Observasjoner viser at de faktisk utfører kartleggingstiltak i praksis, men at tilpasning av opplæringen betinges av lærerens videre arbeid i etterkant av kartleggingen. Uttalelsene og praksisen deres viser at de bruker elevenes forkunnskaper i undervisningen, som kan relateres til utvalgt teori. Angående mer konkrete differensieringstiltak så omtaler de ulike tiltak, men ikke alle blir observert, samt at noen kan drøftes om blir realiserte på en måte som kan relateres til og forankres i sosiokulturell læringsteori.

Konklusjon:

Studien viser at begge informanters tanker rundt og faktiske praksis kan relateres til teori om det aktuelle utviklingsnivå, den nærmeste utviklingszone og læreren som et støttende stillas på flere og ulike måter.

Abstract

Thesis statement:

The study is based on the thesis statement of “How can the term “adapted education” and its characteristics, relate to two Zambian teachers’ reflections about their own practices and observations of these, from a Norwegian, sociocultural perspective?”

Aim:

The aim is to investigate how two Zambian teachers’ reflections about and observed practices can relate to adapted education through theory about the Zone of Proximal Development, the Zone of Actual Development and scaffolding.

Method:

The methods used are interviews of the two informants and observations of their practices.

Results:

In focus is how the informants investigate their student’s needs, their use of students’ prior knowledge and specific measures to differentiate learning. Both informants mention and carry out measures that can relate to investigation of students’ needs; however, these findings depend on the informants’ further work of differentiating the learning by using their knowledge of the students’ needs. Their thoughts about and actual usage of students’ prior knowledge can also relate to selected theory. The informants mention different measures to differentiate learning, yet, not all of these are observed as a part of their practices and it can be discussed whether these measures are carried out in a way that can relate to sociocultural theory.

Conclusion:

The study shows how both informants’ thoughts about and actual practices can relate to theory about the Zone of Actual Development, Zone of Proximal Development and scaffolding in various ways.

Innholdsfortegnelse

(1) Innledning og formål.....	5
1.1 Introduksjon og presentasjon av problemstilling.....	5
1.2 Formålet med forskningen.....	6
(2) Teoretisk rammeverk og vitenskapsteoretisk ståsted.....	6
2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring.....	7
2.2 Den nærmeste utviklingssone og læreren som støttende stillas – sosiokulturell læringsteori.....	7
2.3 Et vanskelig begrep.....	8
(3) Metodologi og metode.....	8
3.1 Forskningsdesign.....	8
3.1.1 Observasjon som metode.....	8
3.1.2 Intervju som metode.....	9
3.2 Utvalgsstrategi.....	10
3.2.1 Informant 1.....	10
3.2.2 Informant 2.....	11
3.3 Diskusjon av dataens relabilitet og validitet.....	11
(4) Presentasjon av data.....	11
4.1 Presentasjon av intervjurunde.....	12
4.1.1 Informant 1.....	12
4.1.2 Informant 2.....	13
4.2 Presentasjon av observasjonsdata.....	14
4.2.1 Informant 1.....	14
4.2.2 Informant 2.....	15
(5) Dataanalyse og drøfting av funn.....	15
5.1 Kartlegging av elevens behov.....	16
5.1.1 Viktigheten av relasjoner og det å «se eleven» gjennom samhandling.....	16
5.1.2 Lesetest som kartleggingsmetode av elevenes engelskferdigheter.....	18

5.2 Bruk av elevenes forkunnskaper: «Fra det kjente til det ukjente»	19
5.3 Differensieringstiltak på bakgrunn av kartlegging	21
5.4 Sammenfatning og generell drøfting	23
(6) Avsluttende kommentarer	24
Referanser	26
Vedlegg	27
Vedlegg 1. Transkripsjon av intervju av informant 1	27
Vedlegg 2. Transkripsjon av intervju av informant 2	29

(1) Innledning og formål

1.1 Introduksjon og presentasjon av problemstilling

Prinsippet om tilpasset opplæring står i norsk skole i dag som en sentral oppgave i lærerens arbeid og er formulert gjennom statelige styringsdokumenter som Opplæringslova (1998), ved at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (§1-3). Slik er dette prinsippet et politisk begrep knyttet til og som kjennetegner en pedagogisk strategi som er ment å være en del av lærerens praksis. Tilpasset opplæring skal ikke komme i tillegg til lærerens daglige arbeid, det er en del av det og handler i stor grad om å forsøke å forbedre den undervisningen som allikevel skal foregå (Håstein & Werner, 2014, s. 42). Realisering av dette prinsippet blir problematisk i det Håstein og Werner (2014) hevder at «det ligger i et politisk vedtatt prinsipp natur at det ikke kan «oversettes» direkte til praktiske løsninger» (s 24). Uten klare retningslinjer for akkurat hvordan dette skal gjennomføres i praksis gjør begrepet om tilpasset opplæring om til et vidt og uklart begrep som kan tolkes på mange måter og som derfor kan praktiseres på forskjellige måter av lærere.

Av denne grunn vil det være interessant å undersøke om to zambiske læreres refleksjon over egen praksis og dere faktisk observerte praksis kan forstås som tilpasset, utfra sosiokulturell læringsteori. På bakgrunn av denne kompleksiteten til begrepet tilpasset opplæring som er beskrevet så langt, samt et praksisopphold i Zambia, har forskningen som er fremstilt i denne oppgaven tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan kan begrepet om tilpasset opplæring og dets kjennetegn, knyttes til to zambiske læreres forståelse av egen praksis og observasjoner fra et norsk, sosiokulturelt perspektiv?». Mer spesifikt vil fokuset være på hvordan det informantene forteller gjennom refleksjon over egen praksis og det som faktisk blir observert gjennomført i deres praksis, kan kunne relateres til kjennetegn på tilpasset opplæring. Disse kjennetegnene vil være i form av teori om den nærmeste utviklingssone, det aktuelle utviklingsnivå, læreren som støttende stillas. Dette innebærer en analyse og drøfting av begge informanters uttalelser under intervju og observasjoner av informantenes undervisning gjennom fem praksisuker.

Oppgaven består av seks hoveddeler, der innledning og formålet med forskningen først blir presentert, etterfulgt av det teoretiske rammeverket som videre blir tatt utgangspunkt i selve analysen og drøftingen av data. Deretter blir det gjort rede for metoden som ble brukt, før

presentasjon av data som leder opp til selve analysen og drøftingen. Helt til slutt vil forskningen sammenfattes gjennom noen avsluttende kommentarer.

1.2 Formålet med forskningen

Formålet med forskningen som er fremstilt i denne oppgaven er altså å forsøke å få en forståelse av kompleksiteten til begrepet om tilpasset opplæring gjennom å undersøke hvordan de to informantenes praksis kan knyttes til teori om tilpasset opplæring. Som det ble avklart innledningsvis, er tilpasset opplæring et prinsipp uten klare retningslinjer for hvordan dette skal gjennomføres rent praktisk. Derfor er det interessant å få et bredere perspektiv på hvordan dette begrepet kan forstås som tolket og realisert i praksis til to lærere som ikke er jobber i det norske skolesystemet der prinsippet står sterkt. På denne måten vil forskningen forhåpentligvis kunne vise hvordan lærernes allerede eksisterende praksis i skolen kan relateres til begrepet, selv om det ikke finnes noen konkret oversettelse fra begrepet til måter å realisere det på.

Forskningen har ikke som ambisjon å finne ut av hvordan begrepet burde realiseres i praksis eller å samle inn data som strider imot teori om tilpasset opplæring, men heller å få forståelse for hvordan noen strategier, tankegang og tiltak kan relateres til dette begrepet gjennom sosiokulturell læringsteori. Selv det ikke er fokuset eller noe oppgaven etterstreber, vil likevel funnene av analysen drøftes, og informantene vil bli sammenlignet i de tilfellene der dette er naturlig og ansees som nødvendig.

(2) Teoretisk rammeverk og vitenskapsteoretisk ståsted

Etttersom forskeren er lærerstudent ved en norsk utdanningsinstitusjon preger dette tilnærmingen til forskningen, gjennom koding av data i analysen, og slik drøftingen av funnene denne analysen har gitt. Det vil derfor være en sosiokulturell vinkling i analysen av funnene, i tillegg til at «tilpasset opplæring» er et begrep som ofte knyttes til denne læringsteorien gjennom teoretikere som Vygotsky (referert til i Moen, 2013, s. 252). Forskerens forståelse og utgangspunkt når det gjelder begrepet om tilpasset opplæring, er først og fremst slik begrepet er formulert i sosiokulturell læringsteori.

Først vil det i denne delen bli gjort rede for selve prinsippet om tilpasset opplæring, hva som inngår i dette og dets posisjon i norsk skole. Deretter vil den nærmeste utviklingszone, det aktuelle utviklingsnivå og læreren som et støttende stillas som en del av tilpasset opplæring bli gjort rede for, før vanskeligheten med begrepet blir presentert som et grunnlag for forskningen.

2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp som er sentralt i norsk skolepolitikk og slik forventet i norske læreres praksis. I tillegg til å være nedfelt som prinsipp i Opplæringsloven (1998), har begrepet videre blitt forklart som «de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9). Dette indikerer at prinsippet vil ha praktiske konsekvenser for læreren sitt arbeid i skolen og det er derfor sentralt for læreren å ha en forståelse av hva dette begrepet innebærer. Ifølge Berg og Nes (2007) blir tilpasset opplæring praktisert på læringsarenaer når man tar hensyn til mangfoldet i elevene sine forutsetninger (s. 8). Videre hevder Grøterud og Moen (2001) at tilpasset opplæring handler om at ettersom forskjellige barn betyr forskjellige utfordringer, så må læreren møte disse barnene på forskjellig måter for å kunne nå læringsmålet (s. 32). Undervisningen skal altså ta hensyn til elevenes behov, ettersom at prinsippet går ut på opplæringen skal være i samsvar med evnene og forutsetningene til elevene.

På et individnivå handler tilpasset opplæring om at elevene skal gis muligheter for å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger i tråd med evner og forutsetninger, og det blir slik et behov for å differensiere undervisningen, gjennom at ulike elever eller grupper får blant annet ulike mål for arbeidet, jobber med ulikt innhold og forskjellige læremidler (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141). Differensiering blir videre definert som de pedagogiske konsekvensene av at elevene er ulike og ulike når det gjelder måten de lærer på. Dette ligger i selve begrepet, ved at det betyr «å gjøre forskjell» (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Altså vil differensiering være de tiltak som læreren setter i gang for å tilpasse opplæringen. Dale og Wærness (2003) konkluderer på grunnlag av dette med at en differensiert opplæring er ment for å kvalitetsforbedre opplæringen (s. 53).

2.2 Den nærmeste utviklingszone, det aktuelle utviklingsnivå og læreren som støttende stillas – sosiokulturell læringsteori

Prinsippet om tilpasset opplæring kan altså realiseres gjennom at læreren differensierer opplæringen og skjer slik gjennom et samspill mellom lærer og elev. Det er dette sosiokulturell læringsteori bygger på gjennom Vygotsky (referert til i Lyngsnes & Rismark, 2014), som hevder at kunnskap blir konstruert i en situasjon der det er samspill mellom eleven og lærer, der læreren veileder eleven slik at den kan forstå og slik lære (s. 70). I sammenheng med dette omtales elevenes «aktuelle utviklingsnivå», som er det nivået der eleven kan klare seg selv og

løse oppgaver uten hjelp av andre. Likevel er det ikke på dette nivået der den lærer noe nytt, men når eleven befinner seg i sin «nærmeste utviklingszone». I denne sonen har eleven et utviklingspotensial og er slik avhengig av veiledning og støtte fra lærer (s. 68). Ved at læreren veileder og støtter eleven gjennom tiltak som dekker dens behov, altså tilpasset opplæring, fungerer læreren som «et støttende stillas for eleven», også kalt «scaffolding». Lyngsnes og Rismark (2014) påpeker at dette er en metafor for hvordan læreren er en støtte i byggearbeidet til eleven, altså i konstruksjonen av ny kunnskap og slik av et nytt aktuelt utviklingsnivå (s. 70).

2.3 Et vanskelig begrep

Læreren har altså både politiske styringsdokumenter og sosiokulturell læringsteori å forholde seg til i sin praksis når det gjelder tilpasset opplæring. Begrepet om tilpasset opplæring er likevel et vanskelig begrep å forstå hvordan skal gjennomføres i praksis når elevene, slik som Grøterud og Moen (2001) påpeker, har forskjellige forutsetninger som læreren skal møte og når denne tilpasningen først og fremst skal skje innenfor fellesskapet. Det finnes altså ingen klar oppskrift på hvilke tiltak som inngår i begrepet og hvordan en skal sikre at det blir realisert, noe Berg og Nes (2007) mener skyldes begrepet sin abstrakte definisjon og det politiske innholdet, som kan forklare noe av den usikkerheten som rår i skolene (s. 6). Nettopp fordi det er lærerne som har mulighet til å realisere dette prinsippet gjennom deres praksis, så befinner de seg på en realiseringsarena (Håstein & Werner, 2014, s. 24). Dette gjør det interessant å undersøke om informantenes refleksjon og praksis kan relateres til kjennetegn for prinsippet om tilpasset opplæring, og altså hvordan prinsippet gjennom denne forskningen kan hevdes å bli realisert.

(3) Metodologi og metode

3.1 Forskningsdesign

Med formål om å få en forståelse av begrepet tilpasset opplæring og dets kjennetegn, ble utgangspunktet for forskningen en kvalitativ studie av et utvalg på to lærere og deres praksis. For å både få et blikk på praksisen deres og en forståelse av deres tanker rundt tilpasning, ble observasjon og intervju brukt som metoder i studien. Slik har forskningen forholdt seg til induktive metoder, med et ønske om å få en forståelse for hvordan disse lærernes praksis kan relateres til tilpasset opplæring som begrep.

3.1.1 Observasjon som metode

Observasjon som metode ble valgt på bakgrunn av at denne ble vurdert som verdifull i undersøkelse av hvordan informantenes praksis kan relateres til teori om det aktuelle

utviklingsnivået, den nærmeste utviklingssone og læreren som støttende stillas. Observasjonens setting var i hver av informantene sine klasserom der de hadde undervisning. Observatøren var en fullstendig observatør, ved at observatøren satt bakerst i klasserommet og kun observerte. Videre var observasjonen delvis åpen, ettersom informantene selv var klar over at de ble observert, mens elevene ikke var informert om dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68).

Ved presentasjon av data har fokuset vært på det informantene har til felles, altså kartlegging og bruk av elevenes forkunnskaper i undervisningen, samt mer konkrete differensieringstiltak. Dette fokuset ble innsnevret i etterkant av observasjon av de to informantene, ettersom dette fokuset gir mest sammenligningsgrunnlag med data fra intervju og åpner opp for analyse og drøfting av tilpasset opplæring.

3.1.2 Intervju som metode

Når det gjelder intervju som metode, ble intervjuene gjennomført som strukturerte, altså at tema og spørsmål var fastlagt i forkant av gjennomføringen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervju åpner opp for et innsyn i informantens refleksjoner over egne praksiser og denne metoden gir altså noe mer enn kun observasjon, ettersom observasjon kun blir forskerens egen forståelse av informantenes praksiser. All kommunikasjon med informantene foregikk på engelsk, og transkripsjonene av intervjuene er derfor oversatt til norsk. Selv om temaet for intervjuet var tilpasset opplæring, ble ikke informantene spurt om dette begrepet eksplisitt, fordi observasjon i forkant av intervjuet i form av uformell samtale fikk frem at dette var et begrepet som var ukjent for begge informanter. Videre var intervjuet åpent for at informantene fikk svare hva de ville, og problemstillingen for forskningen ble valgt i etterkant av intervjuet på bakgrunn av informantenes svar. Spørsmålene som ble stilt ble valgt på bakgrunn av at disse ble ansett som måter for å innlede til en samtale om praksis og som eventuelt kan relateres til tilpasset opplæring, uten å eksplisitt spørre om begrepet.

Første spørsmål til informantene handlet om bakgrunn og utdanning og var ment til å bekrefte at disse lærerne har gått igjennom samme utdanning på to år og at de har praktisert i omtrent like lang tid. Dette er interessant fordi informantene da vil stille med et nokså likt utgangspunkt for læringssyn, og som gir et bedre utgangspunkt for analysen og drøftingen, fordi forskeren har valgt å analyse og drøfte data fra begge informanter sammen. Første spørsmål vil derfor ikke bli tatt med som en del i presentasjonen av data eller analysen av dem. Ettersom intervjuet

bar mer preg av en samtale om praksis og teori, ble informantene stilt spørsmålene på forskjellige måter, samtidig som spørsmålene bar samme innhold. I tillegg ble informant 2 eksplisitt spurt om ekstraundervisning på bakgrunn av at informant 1 nevnte dette som et konkret tiltak under sitt intervju.

Som to kvalitative metoder, ble metodene observasjon og intervju, samt kombinasjonen av dem, valgt på grunnlag av at disse ble vurdert som ideelle med tanke på at forskningen baserer seg en problemstilling med ønske om innsyn i informantenes arbeid som lærere. Altså ble begge metoder ansett som passende med tanke på at de gir til sammen et bredt innsyn i informantenes refleksjon over og faktiske praksis.

3.2 Utvalgsstrategi

Ettersom metoden er kvalitativ, er utgangspunktet for utvelgelse av informanter i denne oppgaven hensiktsmessig, fremfor representativt. Altså har det foregått en strategisk utvelgelse, der målgruppen har vært zambiske lærere, ettersom de har blitt vurdert som gode kandidater med tanke på at datainnsamlingen foregikk under et praksisopphold i Zambia (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Som utgangspunkt for utvelgelsen var det ønskelig å finne informanter innenfor kategorien av lærere som jobber i zambisk skole, altså et såkalt stratifisert utvalg. Deretter ble informantene rekruttert på bakgrunn av at forskeren fant informantene ved å være i praksis på skolen og dermed komme i kontakt med de to lærerne. Forskningen har valgt å basere seg på refleksjonene og praksisene til to lærere, etter vurdering av at dette kan gi et mer helhetlig svar på problemstillingen til oppgaven. Anonymiteten til informantene har blitt forvart ved at det ikke gis noen opplysninger om vedkommende utenom det som er relevant for forskningen, i tillegg til at opptakene av intervjuene ble slettet øyeblikkelig etter at de var blitt transkribert. Begge informanter ga samtykke på at data fra intervjuene kan brukes i forskningen.

3.2.1 Informant 1

Informant 1 ble spurt om bidrag til forskningen basert på at vedkommende jobber som lærer for den 5. klassen forskeren hadde praksis i. Det ble vurdert at det slik ville være enklere å både få observere denne lærerens praksis over en lengre periode og å få til et kvalitativt intervju med informanten.

3.2.2 Informant 2

Informant 2 ble valgt på bakgrunn av at vedkommende også er en lærer for en 4.klasse på praksisskolen til forskeren og er en som forskeren har hatt mye kontakt med gjennom oppholdet sitt i Zambia.

3.3 Diskusjon av dataens relabilitet og validitet

I etterkant av forskningen kan det drøftes om noe av gjennomføringen kunne blitt gjort annerledes, gjennom at det er elementer i empirien som kan sies å være problematiske. Blant annet er intervjuene av informantene altså transkribert og oversatt fra engelsk til norsk. Dette gir kanskje en større mulighet for at det har oppstått misoppfatninger av det informantene egentlig mente under intervjuene og at de slik kan bli fremstilt på en annen måte enn det som var intensjonen deres. Altså kan man stille spørsmål rundt relabiliteten, eller holdbarheten, til forskningsdataen (Nyeng, 2012, s. 105). Dette er viktig å ta med seg inn i forskningen og rette et kritisk blikk mot i forståelsen av funnene. I tillegg er det kanskje flere elementer som kunne blitt undersøkt i enda større grad, men som ikke har vært mulig på grunn av lengden praksisoppholdet og begrensning av tid for datainnsamlingsprosessen. Forskningen har videre også kun valgt å fokusere på noe av det som har kommet frem av empiri, på grunnlag av at dette har vært ansett som mest relevant for å kunne svare på den gitte problemstillingen. I tillegg har det blitt foretatt en fortetning av empirien under transkripsjon av intervjuene og presentasjon av observasjon.

I tilnærmingen til presentasjonen av data, analysen og drøftingen og funnene av dette, ønsker forskeren at man har en bevissthet rundt dette. Når det gjelder validiteten, eller gyldigheten, til dataen, så har forskningen likevel forsøkt å kode data som har blitt samlet inn og å presentere denne på en måte som representerer og samsvarer med virkeligheten.

(4) Presentasjon av data

Analysen av både intervjurunde og observasjon har spesifikt valgt å først og fremst fokusere på det informantene har til felles, altså de tiltakene begge informanter fremhever under sine intervjuer og som har blitt observert i deres praksis, som altså blant annet er det å «se eleven» gjennom kartlegging, samt bruk av elevenes forkunnskaper i planleggingen av undervisningen, for så til slutt mer konkrete tiltak informantene setter i gang som følge av kartleggingen. Fra intervjuet av informant 1 (vedlegg 1) og informant 2 (vedlegg 2) vil det med tanke på problemstillingen til forskningen være relevant å trekke ut svar gitt på de fleste spørsmålene

som ble stilt, ettersom disse ansees som mulig å relatere til begrepet om tilpasset opplæring. Når det gjelder presentasjon av observasjonsdata vil kun data som ansees som relevant for problemstillingen være det som fremstilles i denne delen. Valget av å først presentere informantenes svar fra intervjurunden og deretter data fra observasjon, ble gjort på bakgrunn av at denne rekkefølgen er i sammenheng med videre analyse og drøfting av data. Analysen og drøftingen i stor grad vil ta for seg hver metode og data fra hver informant innunder denne metoden. Derfor ansees denne måten å presentere dataen på som mest oversiktlig for oppgaven.

4.1 Presentasjon av intervjurunde

4.1.1 Informant 1

Spørsmål 1 – om «faglig svake» elever og læringsfremmende tiltak for disse

Når det gjelder første spørsmål som går på lærerens praksis, ble det stilt spørsmål om «Hva du som lærer gjør dersom du ser noen av elevene dine falle bak de andre og ikke henger med på undervisningen» og om vedkommende har «noen tiltak for å sikre at disse elevene også kan utvikle seg og lære?» (vedlegg 1). Her svarte informanten at det er viktig å se disse elevene og gi dem den oppfølgingen de trenger. Videre forklarte vedkommende at de tilbyr ekstraundervisning for disse elevene etter de andre elevene har gått hjem fra skolen. I tillegg fremhevdtes tiltak som å gi disse elevene enklere oppgaver som «i for eksempel matematikk, som å gi dem enklere tall å jobbe med» og la de jobbe i mindre grupper (vedlegg 1).

Spørsmål 2 – om «faglig sterke» elever og tilpasningstiltak

Andre spørsmål gikk på det samme som første spørsmål, men gjelder altså de elevene som blir ansett som «faglig sterke». Her ble informanten stilt spørsmål om «Hva med de elevene som ligger foran de andre elevene og trenger utfordringer?» (vedlegg 1). Informantens svar på dette var at det er viktig å gi disse elevene utfordringer fordi disse elevene kan ellers forstyrre resten av klassen dersom de blir fort ferdige. Det ble deretter forklart at en oppgave vedkommende gir disse elevene for å unngå at de forstyrrer, er å hjelpe de andre elevene som ikke er ferdige med det de eventuelt trenger hjelp til.

Spørsmål 3 – om bruk av elevens forkunnskaper i undervisningen

I tredje spørsmål ble informanten spurt om «Hva med elevens forkunnskaper» og om vedkommende tar med seg «disse som en del av planleggingen», altså om vedkommende bruker det elevene kan fra før av som en del av planleggingen av undervisningen (vedlegg 1). I tillegg ble uttalelsen om at «eleven er en ressurs for læringsmiljøet» presentert for informanten. Som

svar på dette forklarte informanten i første omgang at dette er en viktig del av vedkommende sin praksis. Informanten hevder at «Man burde som lærer bygge videre på det elevene kan fra før, og å gå fra «det kjente til det ukjente» (vedlegg 1). Dette betyr å innlede undervisningen med det elevene kan fra før av for og så introdusere det nye stoffet, noe som blir begrunnet med at dette vil gjøre det enklere for elevene å kunne koble seg på og derfor legge til rette for læring. Informanten fremhever hvordan elevene har mye å bidra med til undervisningen og forklarer i den forbindelse at vedkommende er uenig i tankegangen om at elever er «tomme beholdere som læreren skal fylle opp med kunnskap» (vedlegg 1).

Spørsmål 4 – om en lesetest som informanten gjennomførte i klasserommet

Fjerde spørsmål handler om en lesetest i engelsk som ble observert gjennomført i informantens klasserom i forkant av intervjuet. Spørsmålet var «Hvorfor gjennomførte du denne?» og om resultatene av denne skulle brukes til noe (vedlegg 1). Her kom det fram at testen er for å se hvordan elevene ligger an i lesing i engelsk og at resultatene brukes til å dele inn elevene i grupper, basert på hvordan elevene gjør det. Slik kan informanten ha, som vedkommende selv fremhever, fokus på de elevene som sliter med lesingen og som presterer dårligere enn forventet. Ifølge informanten kan de på denne måten få hjelp til å komme seg opp på forventet nivå.

4.1.2 Informant 2

Spørsmål 1 – om «faglig svake» elever og læringsfremmende tiltak

Her svarte informanten på spørsmål om hva vedkommende «vil gjøre som lærer dersom du ser at en elev ikke klarer å henge med resten av klassen og sliter med de oppgavene resten av klassen holder på med?» samt om informanten vil «gjøre noe i forsøk av å legge til rette for at denne eleven også skal få oppleve mestring, læring og utvikling?» (vedlegg 2). Først og fremst blir det å finne årsaken til barnets atferd fremhevet som viktig, og altså forsøke å se hvorfor eleven presterer slik den gjør. I tillegg burde man som lærer vise interesse for barnet og skape relasjon til det. Det å se og forsøke å forstå barnet blir også ansett som viktig, i tillegg til at hjemmet det kommer fra også kan være en faktor i hvordan eleven presterer. «Finner man ut hvorfor atferden er slik den er, så kan man lære om barnet» gjennom verbal interaksjon (vedlegg 2). Som eksempel på hvordan man kan sette av tid til eleven og vise interesse for h*n, blir ekstraundervisning fremhevet. Videre belyser informanten hvordan «Det er viktig å ta seg tid til å forstå hva eleven kan og ikke kan, slik at man til slutt kan begynne med å jobbe for en interesse og legge til rette for utvikling på det eleven sliter med» (vedlegg 2).

Spørsmål 2 – om «faglig sterke» elever og tilpasningstiltak

Til spørsmålet om «hva med de elevene som ligger foran resten av klassen når det gjelder læringsutbytte og fremgang, de som blir ansett som «sterke» faglig sett og om vedkommende har noen tiltak for disse elevene, svarte informanten at for å unngå at disse elevene forstyrrer undervisningen så burde de få mer å gjøre. Derfor burde man planlegge ekstra arbeid for disse (vedlegg 2).

Spørsmål 3 – om bruk av elevenes forkunnskaper i undervisningen

Angående bruk av elevenes forkunnskaper i undervisningen, svarte informant 2 at «Elever lærer når man gå fra det kjente til det ukjente» og sammenligner dette med en togreise bort fra hjemmet og ut i verden (vedlegg 2). Elever er heller ikke blanke ark og det kan også hende at de vet mer enn læreren selv. Det å bruke forkunnskapene deres eksemplifiseres gjennom å starte i introduksjonen med en lek som kobler dem på det de skal lære, for å fange interessen deres og dra «sammen på reisen» fra det kjente til det ukjente (vedlegg 2). I tillegg mener informanten at elevene er nøkkelen til læringen fordi man ikke er lærer uten elever. «Din stolthet som lærer er når elevene lærer og utvikler seg fordi du har jobbet med å legge til rette for dette» og læring er positiv forandring (vedlegg 2).

Spørsmål 4 – om en lesetest som informanten gjennomførte i klasserommet

Her ble informanten spurt om «hva du skal bruke resultatene til denne testen til videre», angående den engelske lesetesten vedkommende gjennomført med hver enkelt elev. Da ble det forklart at elevene ikke begynner med engelsk som undervisningsspråk før i 5.klasse, så informanten bruker denne testen til å kartlegge hvordan elevene ligger an i engelsk før de skal starte med det som undervisningsspråk.

4.2 Presentasjon av observasjonsdata

4.2.1 Informant 1

Undervisningen i alle timene som ble observert foregikk ved at læreren skrev på tavlen og forklarte, mens elevene skrev av dette i bøkene sine. I noen av timene innledet læreren med å spørre elevene om det de hadde hatt om før. Ofte stilte læreren spørsmål til elevene om det de gikk igjennom, og det var ofte ja og nei spørsmål der riktig svar ble belønnet med en stor applaus og feil svar ble belønnet med en mindre applaus. Videre jobbet alle elevene med samme oppgave, altså å skrive av tavlen, uansett om disse elevene kan lese på engelsk eller ikke. Dette

var først og fremst den elevaktiviteten som var i løpet av timen. Det ble også observert en lesetest som ble gjennomført av lærer med hver enkelt elev i klassen der elevene skulle lese opp forskjellige engelske ord. Videre ble det observert at noen av de «faglig sterke» elevene gikk rundt til de andre elevene som ikke var ferdige, som viste seg ofte å være prat om andre ting enn det de holdt på med eller å gi de andre elevene de riktige svarene.

4.2.2 Informant 2

Informant 2 la stor vekt på relasjoner til elevene ved at læreren viser overfor elevene at vedkommende ser hver enkelt av dem. Et eksempel på dette var da h*n i forkant av observasjonen fortalte at det var en elev i klassen som er mer faglige svak enn de andre og som ikke har så mange mestringsforventninger. H*n forklarte om at h*n prøvde å inkludere ved å ta h*n opp til tavlen og få vise seg frem på ting h*n vet h*n mestrer. Dette ble også observert flere ganger i undervisningen. Vedkommende gjennomførte også samme lesetest i sin klasse som informant 1. Undervisningen var ellers preget av lek, der elevene var aktive og oppe på tavlen med læreren, samt at de jobbet med ulike oppgaver. Informant 2 startet også undervisningen med å spørre om det elevene har hatt om tidligere og innledet slik til en dialog om det nye stoffet.

(5) Dataanalyse og drøfting av funn

Analysen av intervju og observasjon av informant 1 og 2 vil først og fremst ta for seg tanker rundt praksis de konkrete tiltakene informantene omtaler i intervjuene og som observeres, for å så drøfte hvordan disse eventuelt kan forstås som kjennetegn på tilpasning av opplæringen. I fremstillingen av funnene vil oppgaven sammenfatte analysen og drøftingen av data samlet inn fra intervjurunde og observasjon. Dette valget er basert på at dette ansees som ideelt for å få en mest mulig helhetlig forståelse av lærerens praksis og da altså hvordan denne kan knyttes til begrepet om tilpasset opplæring, forstått fra et sosiokulturelt perspektiv, samt en bedre flyt i fremstillingen av forskningen. Mer konkret vil analysen fokusere på de konkrete tiltakene informantene omtaler og faktisk gjennomfører i praksis, slik som kartlegging, bruk av forkunnskaper og samhandling med elevene, med formål om å fungere som et støttende læringsstillas i deres læring og utvikling.

5.1 Kartlegging av elevens behov

5.1.1 Viktigheten av relasjoner og det å «se eleven» gjennom samhandling

Både intervju og observasjon av begge informanter fremstiller data som kan relateres til kartlegging av elevens behov, altså hva som er dens aktuelle utviklingsnivå og dens nærmeste utviklingszone.

I første omgang viser intervjuene at begge informanter vektlegger verdien av kartlegging i sitt arbeid, gjennom at informant 1 omtaler viktigheten av å «se eleven» (vedlegg 1), og informant 2 fremhever hvordan vedkommende verdsetter relasjoner til elevene. Ettersom det å kjenne til en elevs aktuelle utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone forutsetter å kjenne selve eleven, vil altså den typen kartleggingen begge informanter omtaler i intervjuet kunne knyttes til sosiokulturell læringsteori. Lyngsnes og Rismark (2014) hevder at ifølge denne læringsteorien så skjer læring i samhandling med andre (s. 67). Ved å se eleven, som informant 1 fremhever, vil man kunne se elevens behov altså dens nærmeste utviklingszone. Informant 2 påpeker blant annet at h*n vektlegger «verbal interaksjon» og «det å finne årsaken til atferden» til eleven, altså å finne ut av hvorfor eleven presterer slik den gjør og hvordan man som lærer kan legge til rette for og hjelpe eleven med videre læring og utvikling (vedlegg 2). Vedkommende ser altså en viktighet i å bruke språket som middel i samhandlingen mellom lærer og elev for å kunne forstå barnet og slik måten det lærer på. Dette er i tråd med det Lyngsnes og Rismark (2014) sier om at sosiokulturell læringsteori mener at læring skjer i dialog og samhandling med noen som er mer kompetente enn den som skal lære, hvor læreren fungerer som et støttende stillas for eleven i forflytningen fra elevens aktuelle utviklingsnivå til dens nærmeste utviklingszone (s. 70).

Ifølge sosiokulturell læringsteori, gjennom teori om den nærmeste utviklingszone og læreren som støttende stillas, vil det å kunne se eleven kan på denne måten forstås som en forutsetning for å faktisk kunne tilpasse opplæringen. Informant 2 mener videre i denne sammenheng at «Finner man hvorfor atferden er slik den er, så kan man lære om barnet», som er viktig «slik at man til slutt kan begynne med å jobbe for en interesse og legge til rette for utvikling på det eleven sliter med» (vedlegg 2). En viktig forutsetning for å kunne kjenne til elevens behov er altså å kommunisere med den for å få et innsyn i dens aktuelle utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone. Sosiokulturell læringsteori vektlegger betydningen av språket, gjennom at språket «medierer kommunikasjon mennesker imellom» og altså slik læring, fordi det er slik læreren kan få en stillasfunksjon for elevene gjennom å veilede og støtte dem når de befinner

seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, referert til i Moen, 2013, s. 255). Ifølge Vygotsky (referert til i Lyngsnes & Rismark, 2014), utvikler barns kunnskaper, ideer, holdninger og verdier seg gjennom samhandling, og denne samhandlingen foregår gjennom språket (s. 67). Begge informanter reflekterer rundt viktigheten av å ha en relasjon til eleven og å se dem under intervjuene, men viser seg i praksis å ha ulik realisering av denne samhandlingen som forutsetter at slike relasjoner kan bygges.

Observasjoner av informant 1 viser at undervisningen først og fremst foregår ved at læreren skriver det elevene skal lære på tavlen og lar elevene skrive dette av ned i bøkene sine. Derfor er dette først og fremst den samhandlingen som foregår mellom lærer og elev i klasserommet, i tillegg til at læreren kan stille elevene spørsmål om det de har lært tidligere eller skal lære, der svarene ofte er ja eller nei. Slik er altså undervisningen lærerstyrt i stor grad og elevaktiviteten er først og fremst gjennom avskrift av det læreren underviser om og svar på eventuelle spørsmål læreren har, i tillegg til at alle elevene jobber med samme oppgave. Altså viser ikke observasjon av informant 1 sin praksis å realisere det h*n uttaler seg om i intervjuet fordi det først og fremst foregår en enveiskommunikasjon mellom lærer og elev, der informanten ikke gir seg selv mulighet til å bygge relasjoner med hver enkelt eller veilede og støtte de som trenger dette.

Fraværet av kommunikasjon mellom lærer og elev kan i tillegg vises gjennom at alle elever utførte de samme oppgavene, uavhengig om de kan lese og skrive på engelsk eller ikke. Ifølge Grøterud og Moen (2001) blir premissene for elevers arbeid og atferd preget av lærerens ledelse av klassen (s. 37). Det at informant 1 velger å gi alle elever samme oppgave, uansett forutsetninger, vil altså ha betydning for hver enkelt elevs læring og utvikling. I denne sammenheng kan det på bakgrunn av observasjon være relevant å trekke inn hvordan det er ulike måter å forstå ulikhet på, hvor den ene er å akseptere at noen faller utenfor, noe disse elevene nettopp vil gjøre (Grøterud & Moen, 2001, s. 33). Informant 1 kan sies å utstråle et slikt syn gjennom sin ledelse av klassen, ved å ikke differensiere undervisningopplegget etter elevenes behov. Slik viser observasjonene et fravær av kommunikasjon, noe som er essensielt for tilpasset opplæring ifølge sosiokulturell læringsteori og slik for at læring og utvikling skal kunne finne sted. På en måte kan man si at samhandlingen mellom lærer og elev vil alltid være tilstede gjennom at læreren kommuniserer stoffet til elevene gjennom tavleundervisning og spørsmål, altså gjennom språket. På en annen side, mister denne kommunikasjonen sin verdi, dersom noen av elevene ikke kan skrive og lese på engelsk. Altså viser observasjon av

samhandling mellom informant 1 og elevene at det ikke ble satt i gang noen spesifikke tiltak under selve undervisningen med formål om å tilpasse opplæringen etter elevenes behov.

Gjennom observasjon, viser informant 2 på en annen side og på generell basis å legge vekt på samhandling med elevene i sin praksis, i samsvar med uttalelser og refleksjoner under intervjuet. Vedkommende viste god relasjon til elevene gjennom å kjenne dem og se hver enkelt og ha dialog med dem om emner som angår hver elev og deres liv utenfor skolen. Dette samspillet preget også undervisningen til informanten, der elevene var aktive og oppe på tavlen ved flere anledninger. I tillegg viste informanten gjennom observasjon at vedkommende tok elevenes forutsetninger og behov til betraktning, ettersom h*n fortalte om den eleven som ikke kunne lese og skrive. Dette kan tolkes som at informanten får rikelig med muligheter til kommunikasjon med elevene og slik relasjonsbygging, noe som vil hjelpe vedkommende i kartleggingen av elevenes aktuelle utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone. Sett i lys av Grøterud og Moen (2001), vil informant 2 på grunnlag av dette kunne sies å ha en kommunikasjonsorientert forståelse av tilpasset opplæring, gjennom at eleven selv får spille hovedrollen i egen læring gjennom aktivitet (s. 40). Informant 2 vil derfor også kunne sies å ikke bare ha refleksjoner rundt egen praksis som kan relateres til begrepet om tilpasset opplæring, men også en praksis, i motsetning til informant 1.

Samhandling i form av kommunikasjon viser seg altså som viktig i lærerens arbeid med å kartlegge elevens behov for å så videre kunne tilpasse opplæringen etter dette, noe begge informanter viser å verdsette i intervjuene, selv om dette kommer frem i ulik grad i deres praksiser.

5.1.2 Lesetest som kartleggingsmetode av elevenes engelskferdigheter

Som en mer konkret form for kartleggingsmetode ble det observert at begge informanter gjennomførte samme lesetest i engelsk i hver sin klasse. På bakgrunn av denne observasjonen, ble begge informanter spurt under intervjuet om denne testen og formålet med den. Dette formålet ble forklart som å «se hvordan elevene ligger an i lesing i engelsk» (vedlegg 1). Informanten 1 sin uttalelse kan altså tolkes som å dreie seg om å se eller kartlegge hvordan elevene ligger an, altså å kartlegge elevens aktuelle utviklingsnivå og slik dens nærmeste utviklingszone. Informant 2 forklarer at vedkommende gjennomfører testen for at elevene skal «kunne utvikle seg og lære» (vedlegg 2).

Fra et sosiokulturelt perspektiv vil gjennomføringen av denne testen være en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen etter elevens behov, fordi man først må kjenne til hva som er elevens behov, før man kan differensiere som nødvendig. Lyngsnes og Rismark (2014) støtter oppunder dette og hevder at kartlegging forutsetter at læreren må interessere seg for utviklingsmulighetene til eleven, altså kartlegge hvor eleven ligger, og legge til rette for at elevens nærmeste utviklingszone kan utvikle seg til å bli dens aktuelle utviklingsnivå (s. 74). Læreren har altså en funksjon i å støtte eleven slik at den utvikler seg ved videre bruk av resultatene fra en slik kartlegging. Dette kan slik muliggjøre utvikling av det som før var elevens nærmeste utviklingszone til å bli elevens aktuelle utviklingsnivå.

En slik test vil på en annen side kun kunne forstås som kartlegging med det formålet om å tilpasse opplæring, dersom elevenes ulike behov blir tatt hensyn til i etterkant av kartleggingen. Derfor er denne forståelsen av informantenes uttalelser om og gjennomføring av kartleggingen fullstendig betinget av informantenes videre arbeid og at h*n tar med seg denne kunnskapen om elevene inn i planlegging av undervisningen. Lesetesten i engelsk må altså brukes som vurdering for læring for at den skal ha noen verdi i lys av tilpasset opplæring etter elevenes behov, fordi gjennomføringen av en slik test nettopp åpner opp for en innsikt i disse behovene. Dersom resultatene ikke blir brukt for videre tilrettelegging av opplæringen vil eleven fortsatt befinne seg på sitt aktuelle utviklingsnivå fremfor å få utvidet sitt utviklingspotensial. Samtidig vil kartleggingen informanten gjør gjennom denne lesetesten, uavhengig av videre tilrettelegging, kunne ansees som et tiltak som er satt i gang for å kartlegge elevens aktuelle utviklingsnivå og dens nærmeste utviklingszone i seg selv, og er slik i det minste et steg på veien mot en opplæring som på denne måten kan argumenteres for å være tilpasset.

5.2 Bruk av elevenes forkunnskaper: «Fra det kjente til det ukjente»

Under intervjurunden kom det frem at begge informantene hevder å bruke elevenes forkunnskaper i undervisningen og begge brukte i denne sammenheng samme referanse om det å gå fra «det kjente til det ukjente», noe som også kan sees i sammenheng med elevens aktuelle utviklingsnivå (det kjente) og nærmeste utviklingszone (det ukjente). Dette handler ifølge informant 2 om å «bygge videre på det elevene kan fra før av» gjennom å innlede timene med det kjente stoffet for å så introdusere det nye og slik vise sammenhengen mellom dette. Ettersom tilpasningen av opplæringen skal, ifølge Grøterud og Moen (2001), ta hensyn til hele eleven, gjennom både kulturelle og individuelle forutsetninger, skal altså undervisningen bygge på erfaringene som elevene bringer med seg (s. 34). Dette underbygger synet til informant 1 om at

man burde «gå fra det kjente til det ukjente» og kan på grunnlag av Grøterud og Moen (2001) også knyttes til tilpasning av opplæringen. Å legge opp til at elevene skal bevege seg fra «det kjente til det ukjente» kan også fungere som tiltak for å bevege seg fra elevens aktuelle utviklingsnivå til dens nærmeste utviklingssone. Slik blir læreren det Lyngnes og Rismark (2014) omtaler som «et stillas» for eleven i «byggingen» av ny kunnskap, altså er læreren en som legger til rette for at eleven skal lære og utvikle seg (s. 70).

Intervjuene viser altså at informant 2 i likhet med informant 1 snakker om at eleven lærer når man går «fra det kjente til det ukjente» og på denne måten bruker elevenes forkunnskaper i planleggingen av undervisningen, med en parallell til å bevege seg fra elevens aktuelle utviklingsnivå til dens nærmeste utviklingssone ved at læreren fungerer som et støttende læringsstillas. Informant 2 mener at elevene er ikke blanke ark ifølge informanten og har mye å bidra med, som gjør at man som lærer for eksempel starte undervisningen med en lek om det som er kjent og som kobler de på det de skal lære. Informant 1 kommer med en lignende uttalelse i det vedkommende forteller at h*n er uenig i tankegangen om at elevene er «tomme beholdere som læreren skal fylle opp med kunnskap» (vedlegg 1). Altså viser begge informanter gjennom intervju at de har et ønske om og bruker elevenes forkunnskaper som fundament i konstruksjonen av ny kunnskap.

Parallellen til hvordan undervisningen er et arbeid med det formålet om å utvikle det som tidligere var elevens nærmeste utviklingssone, der den ikke kan klare oppgaven på egen hånd, til å bli dens aktuelle utviklingsnivå, blir sterkere i det informant 2 refererer til en togreisemetafor under intervjuet sitt. I forbindelse med å forflytte seg fra det som er kjent til det som er ukjent bruker altså informant 2 en metafor om at alle er på «samme reise» med et tog fra hjemmet sitt, det kjente, til sin destinasjon, det ukjente (vedlegg 2). Denne metaforen kan tolkes som å representere hvordan eleven beveger seg fra sitt aktuelle utviklingsnivå til sin nærmeste utviklingssone og «Utviklingspotensialet og den nærmeste utviklingssonen flytter seg kontinuerlig i takt med at eleven lærer» (Lyngnes & Rismark, 2014, s. 68). Dette utsagnet viser også til hvordan læreren kan forstås som et støttende stillas for eleven i dette arbeidet, ettersom det er læreren som legger opp til å bygge en bro mellom allerede kjent kunnskap, det aktuelle utviklingsnivået, til det som skal læres, den nærmeste utviklingssonen. Slik kan informant 2 sitt syn på eleven som ressurs for læringsmiljøet gjennom den kunnskapen h*n allerede besitter, i likhet med det informant 1 sier under sitt intervju, knyttes til at informantene deler en forståelse av hvordan læring foregår som ligner på den som står sentralt i sosiokulturell læringsteori.

Denne forståelsen av hvordan læring foregår som begge informanter frontet under intervjuene, viste seg også realisert gjennom observasjoner av måten informantene introduserte det nye stoffet elevene skulle lære på. Å innlede timene med å ta opp det læreren har undervist i før og spørre elevene om dette, vil være å henvende seg til det informanten forventer er elevenes aktuelle utviklingsnivå og bruke dette til å vise sammenheng med det nye lærestoffet kommende undervisningstime skal foreta seg. Derfor kan dette sees på som et tiltak informantene setter i gang for å veilede elevene til det nye stoffet og vise hvordan dette henger sammen med noe som er forventet at de kan fra før av. Slik blir læreren et støttende læringsstillas for elevene, ettersom stillaset skal rettes inn mot målet for virksomheten som læreren gjør ved å vise vei fra det tidligere og mot det nye (Bruner, referert til i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 71). Læreren bygger da en bro mellom det som allerede er kjent for eleven til det ukjente, og begge informanter viste seg slik å realisere det de har beskrevet under intervjuene som noe de vil inkludere i sin praksis.

Ved utsagn om og realiseringen av å gå fra «det kjente til det ukjente», er det derfor altså snakk om selve forflytningen og utviklingen av et nytt aktuelt utviklingsnivå og en ny nærmeste utviklingszone ved snakk om et slikt tiltak som å bruke elevenes forkunnskaper, noe som da også naturligvis vil forutsette at læreren kjenner til akkurat hva elevene kan og hvordan h*n kan legge til rette for ny læring. Samtidig som at dette er et tiltak for å bygge stillaset som geleider elevene over broen fra sitt aktuelle utviklingsnivå til sin nærmeste utviklingszone, samt utvikling av disse, vil realisering av dette altså være avhengig av at læreren faktisk har kartlagt og kjenner elevene sine. Videre vil analysen og drøftingene ta for seg andre tiltak som kommer frem i både intervju og praksis hos informantene, som alle er tiltak som i likhet med bruk av forkunnskaper forutsettes av at læreren har kartlagt elevens aktuelle utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone.

5.3 Differensieringstiltak på bakgrunn av kartlegging

Både informant 1 og 2 forteller om ulike tiltak under intervjuene som kan forstås som differensieringstiltak, på bakgrunn av at de settes i gang som resultat av den kartleggingen informantene hevder å gjennomføre. Det betyr altså at tiltakene vil komme etter kartleggingen, slik som etter gjennomføringen av lesetesten i engelsk. Blant annet snakker begge informantene om at de tilbyr ekstraundervisning for de elevene som for eksempel presterer dårlige enn forventet på lesetesten som ble gjennomført under observasjon til forskningen. Dette vil kunne sees på som et konkret differensieringstiltak for å tilpasse opplæringen etter elevens behov,

fordi de elevene som har behov for det kan få en tettere oppfølging, som informantene understreker som en viktig del av sin praksis under intervjuene. Informant 1 forteller at ekstraundervisning er et tiltak som er for at de elevene som har behov «skal få kunne utvikle seg og lære» (vedlegg 1). Dette viser at informanten «har kunnskaper om og viser forståelse for at læring skjer ut fra individuelle særtrekk og ulike interesser» som altså er nødvendig for å kunne igangsette tiltak for å tilpasse opplæringen (Germeten & Skogen, 2011, s. 97). Informant 2 sier seg også enig i hvordan ekstraundervisning er et tiltak for «faglig svake elever» i løpet av intervjuet.

Samtidig som at elevene ifølge informantene får dette tilbudet, betyr det at de «faglig svake elevene» befinner seg i det vanlige klasserommet og i sin nærmeste utviklingszone, uten læreren fungerer som et støttende stillas. På denne måten kan et slikt utsagn og praksis sies å stride imot det Håstein og Werner (2014) forklarer om hvordan tilpasset opplæring skal være en del av lærerens vanlige arbeid. Dette er fordi den tilpassede opplæringen nettopp kommer utenom lærerens daglige arbeid i form av ekstraundervisning utenom vanlig undervisningstid (s. 42). På en annen side er det vanskelig å trekke en fullstendig konklusjon om ekstraundervisningen faktisk er et tiltak som kan knyttes til tilpasset opplæring, fordi denne undervisningen ikke ble observert i løpet av de fem praksisukene. Ifølge informant 1 så tilbydde ikke skolen dette for elevene under denne perioden av uklare årsaker, til tross for at dette tiltaket ble trukket frem under begge intervjuene.

Informant 1 og 2 uttalte seg også under intervjuet om andre tiltak som vil dekke elevenes behov i etterkant av å ha kartlagt dem, med fokus på «faglig sterke» elever. Begge informanter begrunnet under intervjuet igangsettelsen av tiltak for disse elevene med at disse elevene trenger utfordringer for å forhindre at disse skaper uro og forstyrre de andre elevene. Tiltakene for disse elevene kan likevel på et vis sies å være forskjellig, selv om begge mener at disse elevene skal få ekstra oppgaver. Informant 1 var mer konkret enn informant 2, ved å gi disse elevene i oppgave å hjelpe de andre elevene som tiltak. Informant 2 oppga derimot kun at læreren burde planlegge ekstra oppgaver for disse elevene. Dette åpner opp for en ulik tolkning av disse tiltakene, ved at informant 2 sitt utsagn kan ha et større innhold og bety mer enn informant 1 sitt.

På den ene siden kan informant 2 hevdes å vise forståelse for at tilpasset opplæring omhandler alle elever, uansett forutsetning, til tross for at begrunnelsen for å gi disse ekstra er for å

forhindre at disse elevene skaper uro i klassen, fremfor at disse elevene også skal få størst mulig læringsutbytte av opplæringen. Dette tiltaket kan altså sees i sammenheng med tilpasset opplæring, som støttes av Grøterud og Moen (2001) som forklarer hvordan «læreren skal tilpasse opplæringen til alle elevene h*n har i klassen – både de som klarer arbeidet spesielt godt, de midt på treet, og de som har rett til spesialundervisning», noe informant 2 legger opp til gjennom å planlegge ekstra oppgaver for elevene (s. 35).

Informant 1 trekker derimot mer konkret frem at en utfordring for «faglig sterke» elever er å gi disse «i oppgave å hjelpe resten av elevene som ikke er ferdige og som trenger hjelp» (vedlegg 1), som også på en måte vil kunne sees på som et tiltak som kan hjelpe også de sterke elevene i tillegg til de andre, ved at de får repetert det de har om. Samtidig vil dette ut fra et sosiokulturelt perspektiv knyttes til den «faglig sterke» elevens aktuelle utviklingsnivå og dens nærmeste utviklingszone, ved at et slikt tiltak kan holde eleven fast på sitt aktuelle utviklingsnivå. På dette nivået kan altså eleven «løse problemer selvstendig uten hjelp av noe slag» samtidig som at «han eller hun lærer ikke noe nytt» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Altså kan dette tiltaket med tanke på tilpasset opplæring også kunne holde de «faglig sterke» elevene på sitt aktuelle utviklingsnivå, selv om også tiltaket er en støtte for de «faglig svake» elevene.

5.4 Sammenfatning og generell drøfting

Ut fra både observasjon og intervju kan det altså sies at begge informanter har tanker rundt og gjennomfører en praksis som består av tiltak som er rettet mot elevenes behov og slik tilpasser opplæringen. Gjennom analyse og drøfting viser dataen seg både mulig å relatere til teori om elevens aktuelle utviklingsnivå, dens nærmeste utviklingszone og læreren som støttende stillas. Samtidig har også dette flere innfallsvinkler og mye er betinget av hverandre, der blant annet kartlegging ikke viser seg som noe hensiktsmessig med mindre resultatene fra dette brukes som videre grunnlag for tilpassingen av opplæringen. Relasjonen til begrepet om tilpasset opplæring er altså kontekstuell, men analysen og drøftingen viser at det informantene uttaler seg om under intervjuene og det som blir observert i praksis er deler av det som til sammen med annet kan utgjøre noe som kan forstås som en tilpasset opplæring etter elevenes behov. Likevel er det uansett vanskelig å trekke noen konkret slutning om dette, fordi tilpasset opplæring kan være vanskelig å forstå hvordan skal iverksettes i praksis, siden det ikke er noen spesifikke metoder som er knyttet til dette arbeidet (Germeten & Skogen, 2011, s. 99). Analysen har på samme tid vist gjennom funn at det er mulig å relatere noen spesifikke elementer fra sosiokulturell

læringsteori som kjennetegner et forsøk på å tilpasse opplæringen, nemlig å relatere dataen til det aktuelle utviklingsnivået, den nærmeste utviklingssonen og læreren som støttende stillas.

I siste spørsmål som ble stilt under intervjuene, som ikke har blitt inkludert i analysen og drøftingen, har begge informanter fått svare på hvordan de forstår viktigheten av å tilpasse opplæringen etter elevenes behov (vedlegg 1; vedlegg 2). Her kan begge informantenes svar på en måte forstås som at læring er for fremtiden og det er denne skolen skal forberede elevene på. Utfra et sosiokulturelt perspektiv forutsetter læring og utvikling at man som lærer tar elevens aktuelle utviklingsnivå og nærmeste utviklingssonen i betraktning, nettopp fordi «Den nærmeste utviklingssonen rommer altså et potensial for utvikling (og læring) som åpnes ovenfra.» (Engen, 2007, s. 73). Derfor har det gjennomgående fokuset i denne analysen og drøftingen vært på hvordan informantenes utsagn og observerte praksis kan relateres til denne delen av sosiokulturell læringsteori.

(6) Avsluttende kommentarer

Forskningen som er fremstilt i denne oppgaven har siktet til å svare på den gitte problemstillingen om «Hvordan kan begrepet om tilpasset opplæring og dets kjennetegn, knyttes til to zambiske læreres forståelse av egen praksis og observasjoner fra et norsk, sosiokulturelt perspektiv?». Denne problemstillingen ble gitt på bakgrunn av at tilpasset opplæring er et vidt begrep som er vanskelig å forstå hva innebærer i praksis og som det slik er mye usikkerhet rundt. Derfor har forskningen hatt formålet om å skape bevissthet rundt refleksjon over hvordan kjennetegn for tilpasset opplæring også kan relateres til læreres praksis og slik også kanskje skape mer forståelse av hva realiseringen av dette begrepet kan innebære. Etersom begrepet om tilpasset opplæring knyttes til sosiokulturell læringsteori vil en slik bevissthet rundt forholdet mellom kjennetegn og faktisk praksis være ytterst viktig for å kunne arbeide mot realiseringen av dette prinsippet.

I forsøket av å svare på den gitte problemstillingen har det blitt vurdert som nødvendig å analysere og drøfte begge informantenes uttalelser og praksis, og det har derfor implisitt blitt lagt opp til en sammenligning av de to. Forskningen har ikke hatt som formål å sammenligne informantene for å kunne si noe om tilpasset opplæring, men dette har heller blitt en bivirkning av analysen og drøftingen av hver enkelt av dem sett i lys av forskningens problemstilling. Den har heller ikke siktet til å gi noe svar på hva tilpasset opplæring er og hvordan prinsippet burde realiseres, men heller å se på hvordan teori om elevens aktuelle utviklingsnivå, den nærmeste

utviklingszone og læreren som støttende stillas, kan relateres til to læreres praksis og egne refleksjoner.

På bakgrunn av at elever er ulike og lærer på ulike vis vil det ikke være mulig å lage en fast oppskrift som lærere kan følge, har forskningen tatt utgangspunkt i det informantene allerede gjør i sitt daglige arbeid. For tilpasset opplæring er nettopp ment at skal inngå i lærerens daglige arbeid og den undervisningen som allerede finner sted (Håstein & Werner, 2014, s. 42). Ved å reflektere over den praksisen som allerede finner sted, vil man kanskje kunne utvikle en sans til å reflektere over og slik begrunne de valgene man tar som lærer. Slik vil lærere deretter kunne etter beste evne etterstrebe en opplæring som tilpasses etter elevenes behov for å legge til rette for læring og utvikling, fordi tilpasset opplæring har det formål om å kvalitetsforbedre undervisningen (Dale & Wærness, 2003, s. 53).

Referanser

- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I B.-N. (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*, (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L., & Wærness; J.I. (2003). Differensiering og tilpasning i grunnskoleopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I B.-N. (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring*, (s. 69-82). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Grøterud, M., & Moen, B. B. (2001). *Tilpasset opplæring – idealer og muligheter*, I: Fottland, H. (red.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdf/s/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Moen, T. Sosiokulturell teori. I: Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (red.) *Lærings – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Vedlegg

Vedlegg 1. Transkripsjon av intervju av informant 1

[Etter min oversettelse]

Intervjuer: Først lurer jeg litt på om utdanningen og yrkespraksis din, kan du fortelle litt om hvor du har studert og hvor lenge du har praktisert som lærer?

Informant: Jeg studerte i den vestlige provinsen fra 2003-2004, og jeg spesialiserte meg da på 1.-7.trinn. Jeg studerte altså i to år før jeg var ferdig, men jeg begynte ikke å jobbe før i 2007. Første jobb var i en annen by, før jeg begynte å jobbe på denne skolen her i 2009.

Intervjuer: Så vil jeg gjerne vite mer om din praksis som lærer, og lurer i første omgang på hva du som lærer gjør dersom du ser noen av elevene dine falle bak de andre og ikke henger med på undervisningen? At den rett og slett ikke er læringsfremmende for deres del? Har du noen tiltak for å sikre at disse elevene også kan utvikle seg og lære?

Informant: Jeg tenker at det er viktig å se disse elevene og gi dem den oppfølgingen de trenger. For at disse «slow learners» skal få kunne utvikle seg og lære, så tilbyr vi ekstraundervisning på ettermiddagen for disse elevene når de andre har gått hjem fra skolen. I tillegg kan man gi disse elevene enklere oppgaver i for eksempel matematikk, som å gi dem enklere tall å jobbe med. Man kan også ha mindre grupper av elever for å gi dem tettere oppfølging, fremfor å ha undervisning med hele klasser, og dette inkluderer ekstraundervisning på ettermiddagene.

Intervjuer: Hva med de elevene som ligger foran de andre elevene og trenger utfordringer?

Informant: Det er veldig viktig å gi disse elevene utfordringer, altså de elevene som blir fort ferdig og som presterer bra på tester. Faren for å ikke gi disse elevene utfordringer, er at dersom de blir fort ferdig, så kan de forstyrre resten av elevene. En ting disse elevene da kan få i oppgave er å hjelpe resten av elevene som ikke er ferdige og som trenger hjelp.

Intervjuer: Hva med elevens forkunnskaper, tar du med deg disse som en del av planleggingen? Bruker du det du vet at elevene kan fra før av som en del av planleggingen? Og hva tenker du om uttalelsen «eleven er en ressurs for læringsmiljøet», i forbindelse med dette?

Informant: Dette er en veldig viktig del av min praksis, altså at jeg tenker på hva elevene kan fra før av når jeg planlegger. Man burde som lærer bygge videre på det elevene kan fra før av, og gå fra «det kjente til det ukjente» i undervisningen. Dette betyr å

introdusere undervisningen med det elevene kan fra før av for å så introdusere det nye stoffet. Et slikt fokus vil gjøre det lettere for elevene å kunne koble på og vil legge til rette for læring hos elevene. Elevene har selv mye å bidra med i undervisningen og man kan lære mye av dem også, selv som lærer. Jeg er helt uenig i tankegangen om at elevene er «tomme beholdere som læreren skal fylle opp med kunnskap» og vi lærte å ikke tenke sånn da jeg studerte.

Intervjuer: Jeg observerte også at du gjennomførte en lesetest med elevene dine i engelsk. Hvorfor gjennomførte du denne? Skal resultatene brukes til noe?

Informant: Denne testen er for å se hvordan elevene ligger an i lesing i engelsk, og resultatene brukes til å dele elevene inn i grupper, basert på hvem som gjør det bra og hvem som gjør det dårligere enn forventet.

Intervjuer: Hva vil gruppeinndelingen innebære?

Informant: Meningen med dette er først og fremst å ha fokus på de elevene som presterer dårligere enn forventet slik at disse kan få hjelp til komme seg opp på forventet nivå.

Intervjuer: Så lurer jeg bare på, hvorfor er det egentlig så viktig å hjelpe både de elevene som kanskje synes noe er for utfordrende til at det er læringsfremmende og utfordre de elevene som trenger utfordringer?

Informant: Som sagt, handler det om at de elevene som er raske kan forstyrre resten av klassen og at man vil unngå dette for å forhindre uro. Når det gjelder de elevene som sliter og synes det er for utfordrende, såkalte «slow learners», så må man gjøre dette for å oppmuntre dem om fremtiden. Slik kan de få troen på seg selv og komme til samme nivå som resten. Som lærer er det utrolig vanskelig å kunne oppfylle de målene som er for trinnet, dersom elevene ikke kan skrive og lese på engelsk. Det er utrolig vanskelig å da være lærer og da kunne planlegge undervisningen slik man egentlig skal. Derfor burde man både se de svake elevene og de sterke.

Vedlegg 2. Transkripsjon av intervju av informant 2

[Etter min oversettelse]

Intervjuer: Så først vil jeg gjerne vite mer om utdanningsbakgrunnen din og hvor lenge du har praktisert som lærer. Kan du fortelle litt om dette?

Informant: Jeg studerte i den nordlige delen av landet, der jeg kommer fra.

Intervjuer: Hvor lenge varte utdanningen din?

Informant: Først måtte jeg få sertifikat innen grunnskoleopplæring, som varte i to år. Så tok jeg en grad i sosialarbeid, etterfulgt av en til grad i veiledning og rådgivning.

Intervjuer: Og når startet du å praktisere som lærer?

Informant: i 1992.

Intervjuer: og praktisert siden da?

Informant: Ja.

Intervjuer: På skolen du nå er ansatt på helt siden da?

Informant: Nei, jeg har vært litt rundt omkring i dette området, p.ga etterspørsel av folk med den graden jeg har.

Intervjuer: Videre har jeg noen spørsmål angående din praksis, og det første er om hva du vil gjøre som lærer dersom du ser at en elev ikke klarer å henge med resten av klassen og sliter med de oppgavene resten av klassen holder på med? Vil du gjøre noe i forsøk av å legge til rette for at denne eleven også skal få oppleve mestring, læring og utvikling?

Informant: Jeg tror på at ethvert problem har en løsning, og på adaptasjon og akkomodasjon. Jeg tror at hvert menneske blir formet av miljøet rundt det. Så man skal ikke dømme barnet og gi det opp. Det første du burde gjøre er å finne ut årsaken til atferden. Altså må du finne ut hvorfor barnet oppfører seg eller presterer på en spesiell måte. Med læring må det være indre motivasjon, selv om det også finnes ytre. Så må du se på det faktum at eleven dukker opp på skolen – det er en interesse av å lære der. Dette betyr at det er håp. Første ting å gjøre er å bli venn med og skape relasjon til barnet. Barn utvikler alltid interesse og tro på de som viser interesse for dem. Forsøk å se barnet og forstå det. Hjemmet det kommer fra har mye å si. Finner man ut hvorfor atferden er slik den er, så kan man lære om barnet. Jeg har troen på verbal interaksjon. Bare å være nær eleven, ta på den, kan få eleven til å se at du har en interesse for den.

Intervjuer: Har dere noen spesifikke metoder for disse elevene? For eksempel ekstra undervisning?

Informant: Man må se på hele mennesket og dets behov. Du må vise interesse for eleven og sette av tid til den. Dette kan for eksempel være ekstraundervisning. Det er viktig å

fokusere på det eleven er flink til og interesserer seg for, fordi vi alle er gode og flinke til forskjellige ting. Slik kan eleven få en større interesse for skolen. Det er viktig å ta seg tid til å forstå hva eleven kan og ikke kan, slik at man til slutt kan begynne med å jobbe for en interesse og legge til rette for utvikling på det eleven sliter med. Det er viktig å ta miljøet i betraktning og være kreativ og la de gjøre noe de liker å gjøre for å skape en interesse. Elev-sentrerte metoder er de beste etter min mening. Slik vil de også få oppleve mestring og føle seg som en del av læringsfelleskapet.

Intervjuer: Dette henger litt sammen med forrige spørsmål, men hva med de eleven som ligger foran resten av klassen når det gjelder læringsutbytte og fremgang, de som blir ansett som «sterke» faglig sett? Har du noen metoder for å utfordre disse elevene?

Informant: Ja, for disse elevene kan fort kjede seg og forstyrre resten av klassen om de ikke får noe å gjøre. Disse elevene vil lære og få mer å gjøre. De kan stille mange spørsmål, noe som er bra. Når du planlegger undervisningen må man derfor planlegge ekstra arbeid for disse elevene, i tilfelle noen er raske.

Intervjuer: Når du planlegger undervisningen, tar du det elevene kan fra før av til betraktning og bruker dette i planleggingen?

Informant: Elever lærer når man går fra det kjente til det ukjente. Så de er ikke blanke ark. Faktisk kan det hende at de vet mer enn deg som lærer. Så i introduksjonen av timen, kan du for eksempel starte med en lek som kobler dem på det de skal lære. Slik kan du fange interessen deres, ved å gå fra det kjente til det ukjente og at vi alle slik er på samme «reise». Det er som en togreise der man drar fra hjemmet sitt, det kjente, til man når sin destinasjon, det ukjente som skal bli det kjente. Det er min konklusjon.

Intervjuer: Neste spørsmål henger sammen med dette, men hva synes du om uttalelsen at «eleven er en ressurs for læringsmiljøet»?

Informant: I klasserommet kan du ikke være lærer uten elever. De er nøkkelen til læringen. Din stolthet som lærer er når elevene lærer og utvikler seg fordi du har jobbet med å legge til rette for dette. Læring er positiv forandring. De er veldig, veldig viktig. Fordi vi er det vi er (lærere) p.g.a dem.

Intervjuer: Jeg observerte at du gjennomførte en lesetest med hver enkelt elev i en av timene dine, kan jeg spørre hva du skal bruke resultatene til denne testen til videre?

Informant: Undervisningsspråket blir ikke på engelsk før i 5.klasse. Så dette er et ukjent undervisningsspråk for dem. Derfor må man kartlegge og gå fra det kjente til det ukjente.

Intervjuer: Men hvis du f. eks ser en elev slite med lesingen på denne testen, gjør du noe for å legge til rette for at denne eleven lærer?

Informant: Ja. Jeg liker å f. eks bruke konkrete. Hvis elevene skal lære de ordene de ikke kan så kan man vise hva ordet representerer. Sånne som hvis ordet er «banan» så kan man vise med en banan, slik at elevene kan forstå og assosiere.

Intervjuer: Så til slutt, hvorfor mener du egentlig at det er viktig at de elevene som blir ansett som «sterke» får utfordringer og de som trenger hjelp får hjelp?

Informant: Dette er viktig fordi utdanning handler om positiv forandring og læring er positiv forandring. Elevene skal utstyres med kunnskap slik at de kan bruke det i livet, man må se mot det større bildet og at elevene skal kunne ta med seg det de lærer inn i fremtiden. Derfor er dette viktig.

