Sammendrag

I denne oppgaven har søkelyset blitt rettet mot tilpasset opplæring og hvordan dette prinsippet blir forstått i skolen. Det overordnede målet med denne studien har vært å undersøke hvordan tilpasset opplæring blir forstått av lærere i grunnskolen. Videre ønsket jeg å se på hvordan denne forståelsen kom til uttrykk i lærernes praksis når de tilpasset opplæringen til sine elever. Studiens problemstilling har vært: *Hvordan blir tilpasset opplæring forstått og håndtert av lærere i praksis?*

Denne oppgaven er en del av et større prosjekt i en kommune, og derfor har jeg noen data som går på et lite utvalg og noen data som går på et større utvalg. Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, og datainnsamlingen har foregått gjennom seks halvstrukturerte intervju, hvor lærere har fungert som informanter. Resultatene er blitt fremstilt i tre kategorier: 1) forståelse og oppfatning av tilpasset opplæring, 2) tilpasset opplæring som praksis og 3) problemforståelse. I tillegg har jeg benyttet meg av en kvantitativ spørreundersøkelse som lærerne i prosjektkommunen har besvart, og trukket inn elementer fra denne i datafremstillingen.

Resultatene viser at informantene er opptatt av tilpasset opplæring, og det blir av flere sett på som et kjerneprinsipp i lærerarbeidet. Imidlertid viser resultatene at lærerne forstår og tolker begrepet svært ulikt. Det blir av lærerne vektlagt ulike ting ved forståelsen, og det kommer til uttrykk at det er ulike syn på hvordan tilpasset opplæring skal realiseres, hvem som skal ha tilpasset opplæring og i hvilke fag det skal tilpasses i.

Videre viser resultatene at det ikke var store forskjeller mellom informantene når det kom til tilpasset opplæring i praksis. Det var tydelig at det var den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring som var gjeldene, noe som betyr utstrakt bruk av individuelle arbeidsmetoder og oppgaver. Jeg fant også utstrakt bruk av segregerende organisering av undervisningen, hvor de tok ut grupper for å gi tilpasset opplæring utenfor den ordinære undervisningen. Lærerne begrunnet segregeringen med at de på denne måten får hjulpet de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Den tilpassede opplæringen som skjer i form av spesialundervisning, var også stort sett utenfor klassens fellesskap. Informantene uttrykte at de så på hele systemet eleven er en del av når det kommer til vanske- og problemforståelse, men det virket som de i praksis havnet mer over i det kategoriske perspektivet, da denne tilnærmingen er individsentrert og knyttet til de vanskene en elev har.

Forord

Det er rart og skulle sitte her nå å skrive forord til masteroppgaven, noe som faktisk betyr at jeg er ferdig. Det har vært en utrolig lærerik prosess, hvor jeg har vært så heldig å få fordype meg i et interessant tema. Når det er sagt, har det også til tider vært krevende og altoppslukkende. Det har vært dager der motivasjon og pågangsmot har vært relativt høy, men også dager hvor jeg har gnidd hodet i frustrasjon. I ettertid sitter jeg igjen med en følelse av at det faktisk ikke har vært så ille i det hele tatt, og jeg kunne absolutt gått gjennom prosessen en gang til, bare ikke riktig enda. Jeg ser nå frem til yrkeslivet som lærer og spesialpedagog, og håper å tror at den kunnskapen jeg sitter igjen med etter denne studien, kommer godt med.

Først vil jeg rette en stor takk til de seks informantene som tok seg tid til og la seg intervjue, og som delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

En stor takk til Per Frostad, som har vært min veileder. Takk for ditt engasjement og tro på mitt prosjekt, for verdifulle råd og tilbakemeldinger, og for at du har delt din kunnskap med meg.

Tusen takk til familie og venner som har vist interesse overfor oppgaven min. Takk til Turid Maria for korrekturlesing, og mange koselige avbrekk det siste året. Det har jeg satt utrolig pris på. En spesielt stor takk til mamma og pappa, som alltid støtter meg og som alltid stiller opp uansett hva det skal være. Til slutt, takk til min samboer, Sivert. Takk for all oppmuntring og takk for at du er den du er. Det er nå livet vårt sammen virkelig begynner.

Trondheim, mai 2013.

Camilla Bekkevold Sande

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning....1
1.1 Presentasjon av tema....1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling....2
1.3 Oppgavens struktur og innhold....2
Kapittel 2. Litteraturgjennomgang....5
2.1 Historisk tilbakeblikk....5
2.2 Tilpasset opplæring idag....6
2.2.1 Hva sier offentlige dokumenter om tilpasset opplæring?....7
2.3 Begrepet tilpasset opplæring- et uklart begrep?....8
2.3.1 Kunnskapsløftet....8
2.4 Forståelse av tilpasset opplæring....9
2.4.1 Forholdet mellom individet og fellesskapet....10
2.4.2 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring....11
2.4.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning....12
2.5 Ulike perspektiver og tilnærminger til spesialpedagogikken....16
2.5.1 Det kategoriske og relasjonelle perspektivet....17
Kapittel 3. Metodisk tilnærming....19
3.1 Valg av forskningsmetode....19
3.2 Utvalg....20
3.2.1 Presentasjon av informanter....20
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet....22
3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju....23
3.4.1 Å plassere seg som forsker....23
3.4.2 Utforming av intervjuguide....23
3.4.3 Gjennomføring av intervju....24
3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet....25
3.5.1 Fra muntlig til skriftlig fremstilling....25
3.5.2 Analysen....26

3.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie- reliabilitet og validitet....27
3.7 Etiske vurderinger....29
Kapittel 4. Resultater og drøfting....31
4.1 Forståelse og oppfatning av tilpasset opplæring....31
4.1.1 Presentasjon av data....31
4.1.2 Drøfting....35
4.2 Tilpasset opplæring som praksis....39
4.2.1 Presentasjon av data....39
4.2.2 Drøfting....43
4.3 Problemforståelse....47
4.3.1 Presentasjon av data....47
4.3.2 Drøfting....49
Kapittel 5. Oppsummering og avsluttende refleksjon....51
Litteraturliste....53
Vedlegg 1....59
Vedlegg 2....60
Vedlegg 3....62
Vedlegg 4....65
Vedlegg 5....69
Vedlegg 6....70
Vedlegg 7....71
Vedlegg 8....72
Vedlegg 9....73

Kapittel 1. Innledning

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes
En at føre et Menneske hentil et bestemt Sted,
først og fremmes maa passe paa at finde ham der,
hvor han er, og begynne der.
Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst»
- Søren Kirkegaard

1.1 Presentasjon av tema

Tilpasset opplæring er en av de sentrale skolepolitiske faner i norsk utdannings- og opplæringspolitikk. Det er et begrep som i de senere år har fått mer og mer oppmerksomhet, og da spesielt etter innføringen av Kunnskapsløftet. Til grunn for Kunnskapsløftet som reform ligger det en ambisjon om å styrke arbeidet med tilpasset opplæring (St.meld. nr 30 (2003-2004)). Tilpasset opplæring sees som viktig og nødvendig for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skolen (St.meld. nr.30 (2003-2004)), slik at alle elever stimuleres og støttes i å realisere sitt potensial for læring, uavhengig av den bakgrunnen de har (St.meld. nr 16 (2006-2007)). Det er et mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig som det individuelle behovet for faglig og sosial tilhørighet skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring. Imidlertid har det etter innføringen av Kunnskapsløftet vært en markant økning i andelen elever som mottar spesialundervisning, selv om det motsatte har vært målsettingen (NOU 2009:18; Knudsmoen m. fl., 2012).

Tilpasset opplæring er ment som et generelt prinsipp i norsk skole, og prinsippet er fastsatt i opplæringsloven. Allikevel kan tilpasset opplæring oppleves som problematisk, og det kan være en vanskelig jobb for lærere. Presist hva tilpasset opplæring innebærer og hvordan det skal håndteres i skolen er det ikke gitt noen retningslinjer på. Det kan derfor oppleves som et svært uklart begrep. Mye tyder på at oppslutningen om intensjonen tilpasset opplæring er gjennomgående høy blant lærere. Går man nærmere inn på temaet, kommer større grad av usikkerhet om hvordan det skal forstås (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Det er dette jeg ønsker å se nærmere på i denne studien. Temaet for denne oppgaven er tilpasset opplæring og hvordan det blir forstått av lærere.

Interessen for emnet dukket opp tidlig på lærerhøyskolen, hvor det var mye snakk om tilpasset opplæring, men det var alltid litt vanskelig å få tak på hva det egentlig var og hvilken betydning det fikk i praksis. Og jeg satt litt igjen med følelsen av at tilpasset opplæring er

enklere sagt enn gjort. Etter et jobbår på en barneskole fikk jeg selv erfart som helt fersk og nyutdannet, at tilpasset opplæring var rimelig vanskelig og det kom ofte i andre rekke, da det var så mye annet å bruke tiden sin på. På bakgrunn av dette ønsker jeg å lære mer om tilpasset opplæring, for jeg synes at dette temaet er svært interessant og ikke minst relevant, og noe jeg forhåpentligvis kan dra nytte av i fremtiden. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert et spørsmål som jeg ønsker å studere nærmere, som vil bli redegjort for i avsnittet som følger.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Det overordnede målet med denne studien er å undersøke hvordan tilpasset opplæring blir forstått av lærere. Jeg ønsker finne ut hvordan lærere i grunnskolen forstår og definerer tilpasset opplæring. Videre ønsker jeg å se på hva lærerne vektlegger i sin praksis når de tilpasser opplæringen til sine elever.

Problemstillingen er som følger:

Hvordan blir tilpasset opplæring forstått og håndtert av lærere i praksis?

Denne oppgaven er en del av et større prosjekt som foregår i en kommune, og derfor har jeg noen data som går på et lite utvalg og noen data som går på et større utvalg. For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med seks lærere i kommunen. Ved å intervjue lærere ønsket jeg å få en større innsikt i deres erfaringer, opplevelser og tanker omkring tilpasset opplæring. I tillegg har jeg også en liten del som går på en kvantitativ spørreundersøkelse som lærerne i kommunen har svart på. Denne har jeg valgt å benytte meg av grunnet at den kan være med å gi en mer komplett og helhetlig forståelse av problemstillingen.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for oppgavens tema, hensikt og målsetting, samt presenteres problemstillingen som har vært utgangspunkt for mitt arbeide. I kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske rammen for oppgaven. Dette kapittelet innledes med et kort historisk tilbakeblikk, samt dagens situasjon. Deretter følger en gjennomgang av temaet, hvor jeg kommer innpå begrepet og forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Ulike tilnærminger til spesialpedagogikken vil også bli presentert. Kapittel 3 tar for seg valg av forskningsmetode, og går spesielt innpå det kvalitative forskningsintervjuet. Her beskrives planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosessen, og det redegjøres også for hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. Kapittel 4 har overskriften resultater og

drøfting, og består av tre hovedoverskrifter: forståelse av tilpasset opplæring, tilpasset opplæring i praksis og problemforståelse. Under hver av disse overskriftene har jeg valgt å presentere sentrale funn i datamaterialet. Deretter drøfter jeg disse funnene i lys av de teoretiske rammene fra kapittel 2. I kapittel 5 gis det en kort oppsummering av studiens funn. I tillegg har jeg foreslått temaområder for videre forskning.

Kapittel 2. Litteraturgjennomgang

2.1 Historisk tilbakeblikk

Tilpasset opplæring har i lang tid vært en ideologi eller et prinsipp som har gitt retning i norsk skole. Allerede i 1939 presenteres det i Normalplanen, føringer for undervisningen som peker i retning av tilpasset opplæring (Dale, 2008). Tydeliggjøringen av begrepet tilpasset opplæring og lovforankringen skjedde gjennom etableringen av § 7.1 i grunnskoleloven i 1975. Her het det: « Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger.» Dette innebar at alle elever i norsk skole hadde rett på tilpasset opplæring (Jenssen og Lillejord, 2009; Nordahl, 2012). I perioden etter 1975 ble tilpasset opplæring farget av integreringsideologien som preget hele samfunns- og skoledebatten. I flere tiår var integrering et honnørord for fellesskap og likeverd. Tilpasset opplæring ble ofte omtalt som et viktig virkemiddel når marginaliserte grupper skulle integreres i fellesskapet. Selv om loven fastslo at tilpasset opplæring skulle gjelde for alle, ble det fremstilt som noe ekstra, og noe som kommer i tillegg til det lærere driver med til vanlig (Jenssen, 2011a; Jenssen og Lillejord, 2009).

På 1990-tallet kom den internasjonale inkluderingsbølgen og traff Norge, og avløste integreringsbegrepet. Inkludering skulle representere noe mer enn fysisk og organisatorisk inkludering. Da det tidligere var slik at individet skulle tilpasse seg systemet, var det nå tid for at systemet skulle tilpasse seg individet (Befring, 2008; Morken, 2006). Ideen var at inkludering skulle føre til endring av skolens pedagogiske praksis (Strømstad, 2004). Den inkluderende skolen skulle være for alle elever uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn og eventuelle læringsproblemer (Nordahl og Hausstätter, 2009). I 1994 undertegnet Norge UNESCOs Salamanca erklæring, og inkluderingsbegrepet kom for alvor på dagsorden (UNESCO, 1994). Med dette forpliktet vi oss til å arbeide mot en inkluderende skole. I følge Jenssen (2011a) tar inkludering utgangspunkt i forskjellighet, og har fellesskap som mål. Individuell differensiering i utstrakt bruk vil derfor komme i konflikt med inkluderingstankens fokus på fellesskapet, læringsmiljø og skolen som system (Morken, 2006). Morken (2006) spør om inkluderingsbegrepet rommer to forskjellige oppfatninger av inkludering. Hvor den ene legger vekt på individuelle rettigheter og antisegregering, og den andre vektlegger kollektive rettigheter og antiassimilering.

I forarbeidet til L97 ble det understreket at skolen skal gi barn og unge både en del av et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller. Her blir enhetsskolens dobbelte siktemål understreket. Det gjelder altså å finne en gunstig balansegang mellom hensynet til fellesskapet og behovet for individualisering (Jenssen, 2011a; Jenssen og Lillejord, 2009). Dette kommer også til uttrykk i L97: « Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte og den sammensatte klasse» (L-97, s, 29). Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer altså mer enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte eleven. Interesser og kulturelle forutsetninger må også ivaretas (Lillejord, 2003).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet får begrepet tilpasset opplæring en fornyet oppmerksomhet, og større aktualitet. Kunnskapsløftet har som overordnet mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere bedre faglig (Bachmann og Haug, 2006). Reformen har en sentral intensjon om å gi en bedre tilpasset opplæring, og å styrke grunnleggende ferdigheter (Tangen, 2008b). Bachmann og Haug (2006) bemerker at det med Kunnskapsløftet ble registrert en endring bort fra fokuset i L97 på kollektive undervisningsprosesser, og over til større frihet med tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. Med dette mener de at Kunnskapsløftet har tonet ned den kollektive identiteten og kollektive prosesser fra L97, til fordel for den individuelle identiteten og individuelle resultater.

2.2 Tilpasset opplæring idag

I dagens opplæringslov §1.3 uttrykkes det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Dette innebærer at alle elever i norsk skole har rett til tilpasset opplæring, og det har som konsekvens at denne tilpasningen skal foregå i all undervisning. Læreren skal tilpasse både organisering, innhold og arbeidsmåter på bakgrunn av sin kjennskap til og forståelse for eleven, slik at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring. Forståelsen av tilpasset opplæring utfordres av skolens faglige målsetning og prinsippet om en skole for alle (Dale, 2008). Ideologisk sett fremstår tilpasset opplæring som både upresist og lite handlingsorientert. Ideologien gir ingen klare kvalitative eller normative føringer for hva som er en hensiktsmessig tilpasset opplæring sett i forhold til elevenes læring (Nordahl, 2012).

2.2.1 Hva sier offentlige dokumenter om tilpasset opplæring?

Søgnen-utvalgets innstilling NOU 2003:16, *I første rekke*, la fram et forslag om at kravet om tilpasset opplæring skulle forsterkes, fordi de mente at skolen i for liten grad klarte å leve opp til målet om at alle elever skal ha en inkluderende og tilpasset opplæring. Utvalget ønsket å styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole, noe som innebar at kravet om tilpasning til den enkelte skulle forsterkes og gjelde alle elever. Det ble også lagt fram forslag om at de nåværende bestemmelser om spesialundervisning skulle utgå. Dette ble begrunnet med at spesialundervisningen bidrar til å svekke en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Den påfølgende Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* var enig i at dagens spesialundervisning står ovenfor utfordringer, men konkluderte med at det blir vanskelig å ivareta retten til tilpasset opplæring dersom retten til spesialundervisning fjernes. Det ble i denne meldingen presisert at antallet elever med spesialundervisning skulle ned, og at tilpasset opplæring skulle forsterkes. Det ble slått fast nødvendigheten av å øke kunnskapen om tilpasset opplæring.

I Midtlyng-utvalgets innstilling NOU 2009:18 *Rett til læring*, innebar et av forslagene å erstatte spesialundervisning med en «rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen» (s.163). Utvalget har som en av fire hovedutfordringer at skolen ensretter opplæringen, og ikke tar hensyn til mangfoldet av elever. Midtlyng-utvalget skriver at skolen er best for de gruppene som tradisjonelt har fungert i skolen, da skolen er lite følsom overfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik og det som er annerledes. I den påfølgende Melding til Stortinget 18 (2009-2010) *Læring og fellesskap,* presiseres viktigheten av en god tilpasset opplæring. Man skal møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring. Igjen ble retten til spesialundervisning videreført som en slags «sikringsmekanisme» som kan settes inn for å sikre at elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I denne meldingen blir det gjort klart at det etterlyses en definisjon av begrepet tilpasset opplæring og hva som kjennetegner god tilpasset opplæring. Departementet understreker at det er vanskelig å definere tilpasset opplæring uten at definisjonen enten blir for generell eller for snever, og derfor blir tilpasset opplæring omtalt på en prinsipiell måte. I innledningen til meldingen skriver departementet at «tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltak kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon» (s. 9).

2.3 Begrepet tilpasset opplæring- et uklart begrep?

> Ei utfordring i omgrepet 'tilpassa opplæring' er at omtalen uansett politisk retning er relativt abstrakt og generell. Det er slik med mange av dei mest nytta politisk-retoriske poenga. Dei er lette å få tilslutning til, nesten umoglege å vere kritiske til, men samstundes vanskelege å gjennomføre som praksis (Haug og Bachmann, 2007, s. 16).

Begrepet tilpasset opplæring brukes som et pedagogisk prinsipp og er et didaktisk redskap for å nå skolens målsetting om en likeverdig, inkluderende skole. Utgangspunktet for prinsippet om tilpasset opplæring er en overbevisning om at elever lærer på forskjellige måter, og at disse forskjellene skal møtes med tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012; Nordahl, 2012). Haug og Bachmann (2007) vektlegger at tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, og at slike begreper kan være vanskelig å overføre til praktisk bruk. Tidligere forskning viser til at tilpasset opplæring står sterkt som ideologi i norsk skole, men det ser ikke ut som vi lykkes med realiseringen av ideologien i pedagogisk praksis (Aasen m. fl., 2010; Bachmann og Haug, 2006; Nordahl og Hausstätter, 2009; Knudsmoen m. fl., 2011) Flere undersøkelser har vist at tilpasset opplæring oppleves som et vanskelig og uklart begrep, og at det kan være stor forskjell i hvordan det oppleves og håndteres (Bachmann og Haug 2006; Engelsen 2008; Haug 2006; Imsen 2003; Lillejord 2003).

En undersøkelse gjennomført av Engelsen (2008) viser at de fleste skoleeiere har fått med seg at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men hvordan denne målsetningen skal nås overlates til skolen og lærerne å finne ut av. Skolene gis fra politisk hold et romslig handlingsrom til å bestemme hva tilpasset opplæring innebærer og hvordan det skal håndteres. Det er innenfor en diskurs preget av uklar begrepsbruk, smal og vid tilnærming, individuell og kollektiv organisering, og at sentrale skoleaktører skal gjøre sine handlingsvalg (Jenssen, 2011a). På nasjonalt plan har det i lite grad vært konkretisert hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i skolen. Det har i stor grad vært opp til den enkelte skole og lærer å foreta valgene knyttet til metoder, arbeidsmåter og organiseringsprinsipper (Nordahl, 2012).

2.3.1 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet overlater til skolene og lærene å definere hvorvidt elever er i stand til å nå de opplæringsmålene som er satt. En vanskelig oppgave er hvordan man kan forstå kompetansemålene i LK06 i synsvinkelen tilpasset opplæring (Haug og Bachmann, 2007).

> Elevene vil i ulik grad nå, eller kunne nå, de fast satte kompetansemålene. Skolen skal gi en tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. Opplæringslova § 1-2. Dersom en elev åpenbart ikke har utbytte av eller er i stand til å arbeide med mål i én eller flere lærerplaner for fag, gjelder den ordinære unntaksregelen i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 1).

Det kan se ut til at skolene lokalt definerer sine egne veier for å realisere målene i kunnskapsløftet, og virkemidlene som anvendes for å realisere målene, er svært ulike (Haug og Bachmann, 2007; Hausstätter, 2012; Nordahl, 2012). Nordahl (2012) sier at variasjonene er så store at det er vanskelig å argumentere for at vi i Norge har en felles grunnskole. I flere studier relatert til pedagogisk praksis i norsk skole understrekes det at det er store variasjoner i arbeidsmåter, innhold i undervisning, organisering, klasseledelse, relasjoner og elevenes faglige læringsutbytte (Nordahl, 2009; Kjærnsli og Roe, 2010). Kunnskapsløftet har gitt skolene stor frihet til å organisere undervisningen ut fra lokale behov, og i liten grad utdypet eller gitt føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres (Jenssen, 2011a). Tilpasset opplæring kan derfor lokalt bli til svært ulike praksiser.

2.4 Forståelse av tilpasset opplæring

De fleste elever vil få tilpasset opplæring gjennom den undervisningen som foregår i en klasse. Noen elever med særskilte behov må få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning et visst antall timer i uka, når de ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (jf. Opplæringsloven § 5-1). Tilpasset opplæring praktiseres både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning, og dette kan illustreres på følgende måte (Håstein og Wernes, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009):

Tilpasset opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning

Figur 1: Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning

Denne figuren uttrykker også at det vil være en nær sammenheng mellom hvordan læreren er i stand til å tilpasse opplæringen innenfor de ordinære rammene i skolen, og behovet for spesialundervisning som oppstår. Først og fremst er det elevens utbytte av den ordinære undervisningen som avgjør om den enkelte får behov for spesialundervisning. Flere forskere er opptatt av at kvaliteten i den ordinære undervisningen langt på vei avgjør hvor stort

behovet for spesialundervisning blir (Haug, 1999; Nilsen, 2008a; Nordahl og Hausstätter, 2009).

I både plasseringen i lovverket og den pedagogiske forankringen til begrepet tilpasset opplæring ligger det at tilpasset opplæring både er et formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Nordahl (2012) peker på at *formålet* er implisitt nedlagt i § 1.3 i opplæringsloven om «tilpassa opplæring og tidleg innsats». Her står det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Opplæringsloven, 1998 §1.3). *Prinsippet* om tilpasset opplæring kommer tydelig frem i flere av lærerplanene som har vært i grunnskolen, også Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring betraktes her som et prinsipp som skal omfatte all undervisning. Det understrekes at prinsippet om tilpasset opplæring har konsekvenser for både tilrettelegging av læringsmiljø, valg av lærestoff og organisering. Tilpasset opplæring er også et *virkemiddel* knyttet til metoder, arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg i undervisningen. Det vil si at tilpasset opplæring blir forstått som bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på. Nordahl (2012) sier at den mest naturlige tolkningen av dette vil være at innhold, arbeidsmåter og organisering som er mest mulig tilpasset individet, vil være den beste tilpassede opplæringa. Videre sier han at det ligger implisitt i forståelsen av tilpasset opplæring som både formål, prinsipp og virkemiddel, at desto mer individualisert undervisning, desto bedre tilpasset opplæring (ibid.).

2.4.1 Forholdet mellom individet og fellesskapet

Tilpasset opplæring har til ulike tider vært individorientert og fellesskapsorientert (Jenssen og Lillejord, 2009). Fra Reform 97 har det stadig blitt større vektlegging av en individualisert undervisning. Dette ut fra en forståelse om at det vil gi en best mulig tilpasset opplæring for alle elever (Klette, 2007). Den grunnleggende tanken her er at jo mer individualisert undervisning desto bedre tilpasset opplæring. Dette kommer til uttrykk gjennom en rekke mer eller mindre individualiserte undervisningsprinsipper som har fått utbredelse i skolen (Bachmann og Haug, 2006). I følge Haug (2010) kan det se ut til at den individualiserte undervisningen står relativt sterkt i dagens skole, og at dette går på bekostning av mer kollektive tilnærminger i undervisningen. Eksempel på dette er bruk av arbeidsplanprinsippet, som i stor grad anvendes gjennom individualiserte ukeplaner og stor bruk av arbeidstimer på skolen. Her sitter elevene store deler av undervisningstiden og arbeider alene med oppgaver, mens oppfølging fra lærer ser ut til å være relativt svak. Troen på elevers evne til å ta ansvar

for egen læring ser ut til å være ganske stor blant mange lærere og skoleledere (Nordahl, 2012). Haug (2010) viser at elever i Norge sitter 61% av undervisningstiden og arbeider alene med oppgaver.

Den individualiserte, tilpassede undervisningen skjer også gjennom bruk av nivådifferensiering, mestringsgrupper ut fra faglig nivå, ofte i fagene matematikk, norsk og engelsk. Utfordringen i skoler som benytter seg av dette, ser ut til å være en manglende stabilitet ved at elevene må forholde seg til mange ulike undervisningssituasjoner (Nordahl, 2012). Det er dokumentert at det stabile klassefellesskapet står svakere i denne typen skoler, og at det også er svakere læringsutbytte i skoler som individualiserer undervisningen i stor grad (Nordahl, Kostøl og Mausethagen, 2009). Hattie (2009) fant også i sine omfattende metaanalyser at nivådifferensiering og individualisert undervisning som ansvar for egen læring ikke hadde effekt på elevenes læringsutbytte. Og sett i forhold til heterogene klasser og bruk av samarbeidslæring, kom individualisert undervisning klart dårligst ut (ibid.). Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er gjort lignende undersøkelser av individualisert undervisning i norsk sammenheng.

2.4.2 Smal og bred forståelse tilpasset opplæring

Utfordringene relatert til en individualisert eller mer fellesskapsorientert forståelse av tilpasset opplæring, kommer klart til uttrykk gjennom Bachmann og Haug (2006) sitt skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring.

I en smal forståelse vektlegges ofte en individualisert undervisning, basert på at det er avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elevens behov. Den smale forståelsen tar utgangspunkt i elevens sterke og svake sider og enkelte konkrete undervisnings- og arbeidsformer. I dette perspektivet pekes det på hvilke sammenhenger det er mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev, og de problemer denne eleven har i skolen (ibid.) En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak for enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2012). Hausstätter (2012) sier at det er to sentrale problemer knyttet til denne forståelsen av tilpasset opplæring. Det første problemet er at det ikke er mulig å forutsi hvorvidt læreren lykkes med å tilrettelegge et individuelt opplæringstilbud til den enkelte eleven. Det andre problemet gjelder opplæringens sosiale mål, som blant annet kommer til uttrykk i Opplæringsloven (1998):

> Opplæringen skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanetisk arv og tradisjoner, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (.....) Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sina og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (§1-1).

Det individuelle opplæringsprinsippet som det smale perspektivet er basert på, imøtegår i liten grad disse sosiale målene som utdannelsen skal legge til rette for. Alternativet er en mer kollektiv basert undervisning som den vide forståelsen av tilpasset opplæring representerer.

Innenfor en vid eller bred forståelse av tilpasset opplæring blir det i større grad lagt vekt på fellesskapet og det kollektive i skolen. Tilpasset opplæring betraktes her som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning (Bachmann og Haug, 2006). Innenfor denne forståelsen vil en ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre en tilpasset opplæring, her vektlegges struktur og tydelighet i undervisningen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen, og det kollektive får større betydning enn i den smale tilnærmingen. Felleskapet fremstår her som minst like viktig som individet (Bachmann og Haug, 2006; Nordahl, 2012).

Nordahl og Hausstätter (2009) mener at de to tilnærmingene ikke må oppfattes som motsetningsfylte, men at de sier noe om hvor tyngdepunktet i undervisningen og forståelsen av hva tilpasset opplæring er. Blant norske lærer kan det se ut til at det store flertallet har en smal forståelse av hva tilpasset opplæring er (Fylling, 2008). Dette innebærer at den individorienterte og metodeorienterte oppfatningen av tilpasset opplæring står sterkt i skolen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Imsen (2004) peker på at det ser ut å være en dreining mot en individualisert undervisning, og at det kollektive elementet knyttet til formidlingspedagogikk dels ses på som primitiv pedagogikk.

2.4.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har vært et vedvarende fokus siden 1975, da tilpasset opplæring ble et lovfestet prinsipp. Både begrepsbruk og praksis har gjennom årene vært lite avklart (Jenssen og Lillejord, 2009). Et forsøk på å skille tilpasset

opplæring og spesialundervisning kom i Stortingsmelding nr.61 (1984-1985) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta:*

> Tilpassa opplæring eller tilrettelagd opplæring er det overordna omgrepet som uttrykkjer eit sentralt og heilskapleg prinsipp. Spesialundervisning skal fellast inn i denne heilskapen med bakgrunn i dei særlege behova til elevane. Det er ikkje mogleg å definere noko klart skilje mellom det som kan kallast vanleg tilpassa undervisning, og spesialundervisning.(...) Spesialundervisning bør reknast som eit underordna omgrep som stiller krav til meir spesiell ekspertise (St.meld. nr. 61 (1984-1985):20, gjengitt i Jenssen og Lillejord, 2009).

Hvordan man oppfatter forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning vil blant annet avhenge av hvilke perspektiver man støtter seg til, og hvilken vanske forståelse man legger til grunn (Hausstätter, 2012; Nordahl og Hausstätter, 2009). Slik som den smale og vide forståelsen av tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2009) presiserer:

> Tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen og skal gjennomsyre all opplæring. Kjernen i prinsippet er at opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven og tilrettelegges på en slik måte at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (s.19).

Når enkeltelever ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, jamfør Opplæringsloven (1998) § 5-1, tiltrer spesialundervisningen som tilrettelegging utover den tilpasningen og differensieringen som gis i den ordinære undervisningen. Det forutsettes at spesialundervisningen skiller seg fra den ordinære undervisningen ved at opplæringstilbudet utformes i samsvar med en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Den sakkyndige vurderingen gir grunnlag for utarbeiding av en individuell opplæringsplan som spesialundervisningen skal dreie seg om (Tangen, 2008b; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er mye debattert (NOU 2003: 16; St.meld. nr.30 (2003-2004); NOU 2009:18; Meld. St. 18 (2009-2010)). Enkelte vil hevde at en sentral målsetning for tilpasset opplæring er å redusere mengden og nødvendigheten for spesialundervisning (Berg og Nes, 2007), mens motsatt kan spesialundervisning sies å være en rendyrket form for tilpasset opplæring (Befring, 1990). Forståelsen av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er i stor grad definert ut fra hvilket syn man har på vansker som fenomen. Tar man utgangspunkt i de vanskene som elevene har som grunnlag for det tilpassede tilbudet, støtter man et smalt perspektiv på tilpasset opplæring. Benytter

man en bred tilnærming til tilpasset opplæring tar man utgangspunkt for å tilrettelegge for et tilfredsstillende læringsutbytte for eleven (Nordahl og Hausstätter, 2009).

Uansett hvilken forståelse man legger til grunn for forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, sier Hausstätter (2012) at det er viktig å forholde seg til potensialet for en ideologisk spenning mellom disse. Han mener at dette er en spenning som blant annet kommer til uttrykk gjennom at skoleeier, med referanse til målsettingen om en inkluderende skole, ønsker å redusere bruken av spesialundervisning i skolen og erstatte den med tilpasset opplæring. Opplæringsloven (1998) slår fast at alle elever i skolen har rett på til tilpasset opplæring. Videre har alle elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning. Med utgangspunkt i opplæringsloven er det ifølge Hausstätter (2012) relativt enkelt å nyansere tilpasset opplæring og spesialundervisning: Alle har rett til tilpasset opplæring, og de som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Som pekt på her hadde tilpasset opplæring og spesialundervisning vært enklere å holde fra hverandre hvis det hadde eksistert en klar forståelse av hva disse strategiene innebærer og hvordan de skal praktiseres. Den ideologiske debatten viser at det ikke er en tydelig forståelse av hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning skal trekkes (Hausstätter, 2012).

Tangen (2008b) sier at tilpasset opplæring er tale om et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Det innebærer at den enkelte skole og lærer, innenfor rammen av ordinær undervisning, så langt som mulig skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte. Det er når enkeltelever har behov for spesiell tilrettelegging utover den differensieringen og individualiseringen som gis i den vanlige undervisningen, at retten til spesialundervisning gjør seg gjeldende.

> Det synes å gjøre seg gjeldende en misoppfatning av begrepene «tilpasset opplæring» og «spesialundervisning» mange steder, både i skolen og ellers, idet spesialundervisning ofte blir oppfattet som et tillegg til eller et alternativ til tilpasset opplæring. Ifølge opplæringsloven er imidlertid tilpasset opplæring et overordnet begrep, og spesialundervisning er i en del tilfeller nødvendig for å tilpasse opplæringen (Tangen , 2008b, s. 129).

I etterkant av Meld. St 18 (2010-2011) ble det nedsatt en ekspertgruppe for spesialpedagogikk, som skal utarbeide en kunnskapsstatus og en analyse over behov for videre satsing på spesialpedagogiske utdanninger, og spesialpedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. Ekspertgruppen uttaler også at det ikke er en tydelig forståelse av hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går: «det kan bli krevende å skulle gå opp en uklar grensegang mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning» (Forskningsrådet, 2013). Nilsen (2008b) ser på tilpasset opplæring og spesialundervisning som en tosidig utfordring. Skolen skal både tilpasse opplæringen generelt og gi spesialundervisning til elever med særskilte opplæringsbehov. Dette må imidlertid forstås som to sider av samme sak. All spesialundervisning er formelt sett et ledd i tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning. Tilpasset opplæring er et videre og mer overordnet begrep, som også omfatter den ordinære opplæringen (Nilsen, 2008b).

Ut fra de foregående avsnittene kommer det tydelig frem at det er ulike forståelser når det kommer til forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Enkelte vil på den ene siden hevde at tilpasset opplæring er en viktig målsetning for å redusere bruken av spesialundervisning. Her blir spesialundervisning sett på som et alternativ til tilpasset opplæring. Mens på den andre siden ses tilpasset opplæring på som et overordnet prinsipp, og spesialundervisning blir da en del av den tilpassede opplæringen. Jenssen (2011b) fant i sin forskning på den ene siden lærere som forsto tilpasset opplæring som et overordnet begrep og en kvalitet ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Mens på den annen side fant han lærere som graderte etter tilpasning, hvor de på det laveste nivået beskriver ordinær undervisning, så kommer tilpasset opplæring, som er enda mer tilrettelagt, og øverst kommer spesialundervisning, som er en spesiell tilrettelegging.

Skoleåret 2005/2006 var det 37 165 elever som fikk spesialundervisning, og skoleåret 2012/2013 er det 52 723 elever som får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. Dette er en økning på 15 558 elever (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nordahl (2012) fremhever at denne økningen av elever som mottar spesialundervisning har foregått i den samme perioden som den vanlige undervisningen ser ut til å ha blitt stadig mer individualisert. Han sier at dette kan forklares ved at den individualiserte undervisningstilnærmingen åpner for mer bruk av spesialundervisning, fordi spesialundervisning er den mest individualiserte undervisningen. I utgangspunktet kan en si at tilpasset opplæring for eleven kan bli mer tilpasset og individualisert når den gis som spesialundervisning. Motsatt, sier Nordahl (2012), kan

økningen i spesialundervisning også forklares ved at det er flere elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen når den er sterkt individualisert, og at stadig flere elever dermed får et behov for spesialundervisning. Økningen i spesialundervisning ville vært relativt uproblematisk om denne formen for tilpasset opplæring hadde gitt et bedre læringsutbytte for elevene. Noe det ikke ser ut til å gjøre (Nordahl og Hausstätter, 2009).

I forskningsrapporten fra IRIS «Spesialundervisning- drivere og dilemma», nevnes ulike drivere som kan være årsaker til økningen av spesialundervisning. Det ble i denne rapporten foretatt en dokumentanalyse og intervjuer av sentrale aktører i skolen. Drivere som er nevnt i både offentlige dokumenter og i tidligere forskning, er: økt fokus på internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger, kravet om mer tilpasset opplæring, prinsippet om tidlig innsats, nye nasjonale føringer (veileder og rundskriv om spesialundervisning), skolens praksis og kvalitet, presset økonomi i skolesektoren, økt fokus på rettigheter, foreldre krever mer av opplæringen, atferdsproblematikk, manglende kunnskap om flerspråklighet, økt vektlegging av PPT som sakkyndig og ressursutløser, økt kjennskap til og bruk av forskningsbasert kunnskap. I intervjuene var driverne som kom frem: presset økonomi i skolesektoren, foreldre krever mer av opplæring, Kunnskapsløftet, økt fokus på internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger og økende bruk av diagnoser (Mathiesen og Vedøy, 2012). Her er det mange ulike drivere som blir trukket frem, og da også tilpasset opplæring.

2.5 Ulike perspektiver og tilnærminger til spesialpedagogikken

Spesialpedagogikk kan forstås innfor ulike tilnærmingsmåter og perspektiver, og dette kan bidra som et verktøy til ulike oppfatninger og praksiser på feltet (Persson, 1998). For å kunne studere forståelsen av tilpasset opplæring er det relevant å se nærmere på de ulike tilnærmingsmåtene innenfor det spesialpedagogiske feltet. De ulike tilnærmingene vil angi forskjellige fokusområder når det gjelder begrepsbruk og vanskeforståelser. Det finnes ulike måter å dele inn slike tilnærmingsmåter[1]. Videre i denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg til Perssons (1998) fremstilling av det kategoriske og det relasjonelle perspektivet, da dette kan ha betydning for forståelsen av tilpasset opplæring, både innenfor ordinær undervisning

[1] Nordahl og Hausstätter (2009) benytter en individualistisk og en sosial modell. Tangen (2008a) deler inn i en individuell, en rasjonell og en samfunnsmessig/kulturell forståelse. Hausstätter (2007) skiller mellom det patologiske, det organisatoriske og det sosial programmet i spesialpedagogikken.

og spesialundervisning (Knudsmoen m. fl., 2012). Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er slik at en tilnærmingsmåte utelukker en annen, men Perssons (1998) to perspektiver kan representere to hovedretninger i synet på spesialpedagogiske tiltak. Og kombinasjonen av ulike tilnærminger kan gi en dypere forståelse av utfordringer og utvikling i praksis (Tangen, 2008a).

2.5.1 Det kategoriske og relasjonelle perspektivet

Det kategoriske perspektivet er individsentrert og knyttet til de vanskene eller problemene en elev har. Problemer knyttet til atferd og læring tolkes ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Persson, 1998). Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det i stor grad diagnostikk for å definere problemene og for å finne frem til gode metodiske løsninger. Spesialpedagogikkens rolle blir derfor å kompensere for problemene, slik at de forsvinner eller reduseres (Nordahl og Sunnevåg, 2008). I en individorientert og kategorisk spesialpedagogisk praksis, ligger det til grunn en oppfatning av spesialundervisning som et hensiktsmessig og rasjonelt virkemiddel. Videreføringen og forvaltningen av det kategoriske og individorienterte perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer, skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen (Knudsmoen m. fl., 2012).

I det relasjonelle perspektivet legges det vekt på at elevers problemer må forstås innenfor den konteksten eller de sammenhenger og situasjoner som fremstår. Man er her opptatt av å analysere elevenes vansker med oppmerksomhet på læringsmiljøet (Persson, 1998). Flere av de individuelle vanskene har årsak i mellommenneskelige relasjoner og samfunnets strukturer (Hausstätter, 2007; Knudsmoen m. fl., 2011, 2012). Innenfor dette perspektivet blir behovet for deltakelse i det sosiale fellesskapet og betydningen av en inkluderende praksis i skolen vektlagt. Det vil være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der søkelyset i særlig grad blir satt på sosiale prosesser. Elevenes problemer i skolen kan her ses som et uttrykk for og en reaksjon på organisatoriske forhold i skolen (Persson, 1998). Spesialpedagogikkens oppgave vil derfor være å finne løsninger som bidrar til at organisatoriske rammer reduserer utfordringer og problemer for elevene. Den største utfordringen det relasjonelle perspektivet står overfor, er at det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk (Aasen m. fl., 2010; Nordahl og Sunnevåg, 2008). Dette kan ha sammenheng med de dilemmaer som oppstår i forholdet mellom å skulle gi enkeltelever nødvendig hjelp, samtidig som en inkluderende opplæring skal vektlegges (Knudsmoen m. fl., 2012). Arbeid med å analysere og

forbedre undervisningen og læringsmiljøet kan være et eksempel på at et relasjonelt perspektiv i praksis kan realiseres. Imidlertid er det relasjonelle perspektivet, i følge Nordahl (2012), lite forenlig med en ensidig individualisert forståelse av tilpasset opplæring.

Disse perspektivene kan bidra til å beskrive de ulike tilnærmingene og forståelsesgrunnlagene for tilpasset opplæring. Perspektivene er imidlertid ikke gjensidig utelukkende, men oppfattes som «idealtyper» og som et verktøy for å forstå de ulike oppfatningene og praksiser (Persson, 1998).

Kapittel 3. Metodisk tilnærming

Begrepet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brikmann, 2009, s. 199). Metodekapittelet vil ta for seg valg som er gjort underveis i forskningen. Jeg vil ta for meg forskningstilnærming og datainnsamlingsstrategi. I kapittelet vil det gjøres rede for valg av forskningsdesign, planlegging og gjennomføring av datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet, samt kvalitet og etiske betraktninger i studien. Alle metodiske valg som er tatt, beror på undersøkelsens problemstilling. Kapittelet vil derfor innledes med en gjentakelse av denne.

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metodisk tilnærming avhenger av hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap (Postholm, 2010). Oppgavens problemstilling lyder: *Hvordan blir tilpasset opplæring forstått og håndtert av lærere i praksis?*

Denne studien tar utgangspunkt i en problemstilling som etterspør hvordan lærere forstår og opplever et fenomen. Da oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet, vil det dermed tas utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming. Det anses som hensiktsmessig å anvende det kvalitative forskningsintervjuet som metode i denne studien. Dette begrunnes med at det kvalitative intervjuet er særlig godt egnet for å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser, tanker og følelser (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom problemstilling og valg av metodisk tilnærming ønsker jeg å løfte frem lærernes stemme og virkelighetsperspektiv.

Et sentralt mål ved en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og beskrive kompleksiteten av et fenomen fra deltakerens perspektiv (Postholm, 2010; Thaagard, 2003). Kvalitativ forskning innebærer ifølge Postholm (2010) å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting, og forskeren skal løfte frem deltakernes perspektiver. Det emiske perspektivet i kvalitativ forskning innebærer kartlegging av deltakernes oppfatning av verden. Beskrivelser av slike oppfatninger og forestillinger er formålet med all kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

I tillegg til en kvalitativ forskningstilnærming har jeg også valgt å benytte meg av en kvantitativ tilnærming. Denne oppgaven er en del av større prosjekt som foregår i en kommune, og derfor har jeg også tilgang på en spørreundersøkelse som lærerne i kommunen har svart på. Denne spørreundersøkelsen har jeg valgt å benytte meg av, og jeg vil derfor

trekke inn noen av spørsmålene i presentasjonen av data. Bakgrunnen for valget av også å benytte en kvantitativ tilnærming beror på at jeg ønsket en større bredde i datamaterialet mitt, samt at det kan være med å gi en mer komplett og helhetlig forståelse av problemstillingen.

3.2 Utvalg

Da denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et prosjekt, var kommunen i studien valgt ut før vi kom inn i prosjektet.

Problemstillingen i denne studien etterspør hvordan lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin praksis. Jeg ønsket derfor et hensiktsmessig utvalg som gav mest mulig kunnskap om fenomenet, et strategisk utvalg (Johannessen m. fl., 2010; Thagaard, 2003). Valg av informanter til intervjuene var basert på flere kriterier. Et av kriteriene for utvalget var at det skulle være lærere som jobbet på 5.-7. trinn, dette for å avgrense utvalget. Videre ønsket jeg lærere fra to ulike skoler, hvor den ene skolen hadde liten andel elever som mottar spesialundervisning, og den andre skolen hadde stor andel elever som mottar spesialundervisning. Dette valget beror på at jeg ønsket en viss variasjon i utvalget og jeg ønsket å fange bredden blant lærerne i kommunen. Et siste kriterie for mitt utvalg var at lærerne skulle ha en del erfaring, og at de på et eller annet tidspunkt hadde hatt en elev med IOP i sin klasse. Bakgrunnen for valget av disse kriteriene er at jeg ønsket egenskaper og kvalifikasjoner hos informantene, som er strategiske i forhold til problemstillingen.

Da min masteroppgave er en del av et prosjekt, ble disse kriteriene sendt til skolesjefen for den kommunen prosjektet foregikk i. Deretter ble jeg tildelt to skoler som passet mine kriterier. På forhånd hadde skolene mottatt et informasjonsbrev om prosjektet (vedlegg 2), hvorpå rektor fant informanter som passet mine kriterier. Jeg kom så i kontakt med skolene, og det ble avtalt tid for gjennomføring av intervjuene. Jeg endte opp med seks lærere. Fra skole A var det to mannlige og en kvinnelig lærer, og fra skole B var det to kvinnelige og en mannlig lærer. Alle kriteriene ble imidlertid ikke oppfylt. I presentasjonen av informantene har jeg benyttet meg av fiktive navn, for å bedre ivareta informantenes anonymitet.

3.2.1 Presentasjon av informanter

Skole A ligger like utenfor kommunens sentrum. Det er en 1-7 skole, og har 292 elever. Ved denne skolen er det 4,8% av elevene som mottar spesialundervisning.

Johan er i midten av 30-årene og jobber som faglærer på 5-7. trinn. Han har jobbet som lærer i 3 år, og har vært på den samme skolen hele tiden. Johan har sin utdanningsbakgrunn fra

universitet, med fagene engelsk, historie og idrett. Han underviser i fagene engelsk, samfunnsfag og kroppsøving.

Kari er i starten på 50-årene, og jobber 50% som inspektør og 50% faglærer ved skolen. Hun er utdannet cand.mag fra universitet, med fagene engelsk, fransk og informasjonsvitenskap. Kari er ei dame som har gjort mye forskjellig de 22 årene hun har jobbet i skolen. Hun har blant annet jobbet i videregående og ungdomskolen, samt jobbet på et kompetansesenter i 5 år for døve og hørselshemmede barn. De siste 10 årene har hun jobbet ved denne skolen. Kari underviser på 5-7. trinn i fagene norsk og engelsk.

Magnus er 30 år og har vært i yrkeslivet i 6 år. Han har sin utdanningsbakgrunn fra 4-årig allmennlærerutdanning, hvor han hadde vekt på realfag og kroppsøving. Magnus har jobbet ved denne skolen i 1,5 år, og er idag kontaktlærer på 6.trinn. Til daglig underviser han i alle fag utenom engelsk.

Skole B ligger landlig til i kommunen. Det er en forholdsvis liten skole med 117 elever, som fordeler seg fra 1.-7.trinn. Ved denne skolen er det 9,2% av elevene som mottar spesialundervisning.

Ingrid er i midten av 60-årene og en erfaren lærer som har lang fartstid i skolen. Hun har jobbet som lærer i 42 år, og har sin utdanningsbakgrunn i 3årig lærerskole, musikklinje, pluss ett fjerdeår ekstra med musikk. Ingrid har jobbet ved denne skolen i 35 år. I det daglige underviser hun på 2. og 6. trinn, hvor hun på 2.trinn har norsk og på 6.trinn kun spesialundervisning.

Berit er i starten av 30- årene og jobber som faglærer på 4.trinn. Hun har jobbet som lærer i 11år, og vært på denne skolen i ni av disse årene. Berit har sin utdanningsbakgrunn fra 4-årig allmennlærerutdanning med spesped 1. Hun underviser i naturfag, kroppsøving og har 6 timer spesialundervisning i uka. I tillegg har hun svømming på alle trinn.

Hans er i slutten av 40-årene og er utdannet adjunkt. Han har jobbet som lærer ved denne skolen siden han ble ferdigutdannet for 3år siden. Hans er også utdannet økonom, og har tidligere jobbet som det. I dag er Hans kontaktlærer på 4.trinn, hvor han underviser i alle fag utenom kunst og håndverk.

Det endelige utvalget består av 6 lærere fra to ulike barneskoler i samme kommune. Dette gjør at skolene har de samme kommunale føringene å forholde seg til. I alder er informantene ulik, og det er varierende hvor lenge de har praktisert som lærere. Dette kan føre til at

forståelsen kan fremstå noe ulikt, og dette kan igjen bidra til å skape bredde og variasjon i datamaterialet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en velegnet kvalitativ metode for å samle inn data om hvordan informanten forstår seg selv, egne erfaringer og sitt liv (Thagaard, 2003). Kvale & Brinkmann (2009) peker på at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjudeltakerens perspektiv. Målet er å avdekke menneskers verden og å få frem betydningen av deres erfaringer. Slike intervjuundersøkelser kan da gi data om personers opplevelser, meninger og hvordan de forstår egne erfaringer (Thagaard, 2003).

Intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Samtalen har en viss struktur og en hensikt om å produsere kunnskap. Derfor betraktes det kvalitative intervjuet som en spesifikk form for samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Fog (2004) fremhever dette, og sier at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale som skjer i en profesjonell sammenheng og med det formål at samtalen skal brukes til noe. I forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i samspillet mellom intervjuer og intervjudeltaker. På denne måten er ikke intervjuet en nøytral datainnsamling, men en aktiv interaksjon mellom mennesker som fører til en kontekstbasert prosess av kunnskapsproduksjon (Fontana & Frey, 2000; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er likevel ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere, da det er forskeren som vil kontrollere og definere samtalen. Slik vil det oppstå et asymmetrisk maktforhold i det kvalitative forskningsintervjuet, hvor intervjueren stiller spørsmål og avgjør hvilke tema som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuet kan ha ulike former der grad av struktur er avgjørende. En mulig inndeling er skille mellom strukturert intervju, halvstrukturert og ustrukturert intervju (Fontana & Frey 2000). Da oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming ble det halvstruktrerte intervjuet sett på som mest formålstjenlig å benytte. Det halvstrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det settes en tematisk ramme for intervjuet ved at forskeren i forkant av intervjuet forbereder spørsmål. Samtidig åpnes det for at forskningsdeltakeren selv kan bidra med spørsmål og temaer som kan taes opp til diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelene med denne intervjuformen, som jeg selv erfarte, er at intervjueren får muligheten til å dra nytte av nye erfaringer underveis i intervjuet. Spørsmål som forskeren ikke har tenkt på i forkant av intervjuet kan oppstå som et resultat av økt kunnskap og forståelse (Fog, 2004).

3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

3.4.1 Å plassere seg som forsker

En del av forberedelsen til et kvalitativt intervju handler om å plassere seg selv som intervjuer, og bli bevisst sin egen forforståelse (Fog, 2004). Dette er sentralt da den kvalitative forskeren går til intervjuet med sin teoretiske bakgrunn, sine antagelser og egne erfaringer. Dette kan nærmest danne et filter som forskeren opplever forskningsfeltet gjennom (Postholm, 2010). Når det gjelder min forforståelse og rolle som kvalitativ forsker, vil den bære preg av min interesse overfor temaet som skal studeres. Min forforståelse vil også være preget av den teoretiske kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom min utdanning som lærer og spesialpedagog. I tillegg er min erfaring på feltet i hovedsak preget av min utdanning, da jeg har mindre grad av praktisk arbeidserfaring på feltet. Dette kan også påvirke min forforståelse.

3.4.2 Utforming av intervjuguiden

Som en del av prosessen for å forberede seg til et kvalitativt intervju, innebærer det også å utforme en intervjuguide. En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de sentrale områdene som studien innebefatter (Dalen, 2010). Intervjuguiden er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet, og er ment som et hjelperedskap for intervjueren. Graden av struktur i intervjuguiden avhenger av intervjuets form. For å finne kjernen i forskningsdeltagernes opplevelser har jeg valgt å benytte meg av halvstrukturert intervju. I det halvstrukturerte intervjuet består intervjuguiden av temaer forskeren ønsker å diskutere, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). De formulerte spørsmålene kan basere seg på teori, forskerens egne erfaringer, observasjon, analyser og foreløpige tolkninger (Postholm, 2010).

I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på styringsdokumenter og tidligere forskning på emnet. Underveis i lesingen skrev jeg ned sitater, temaer, spørsmål og tanker som jeg fant interessante. Med bakgrunn i denne informasjonen laget jeg en liste med spørsmål som jeg ønsket å benytte i intervjuene. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg vekselsvis benyttet meg av en induktiv og deduktiv tilnærming. Min forforståelse, leste teorier og de utledede undersøkelsesspørsmål la grunnlaget for et deduktivt møte med feltet. Likevel var jeg åpen for at andre forhold som ikke var tenkt på forhånd kunne bringes inn i forskningsarbeidet.

I intervjuguiden hadde jeg på forhånd klare tema og spørsmål jeg ønsket å undersøke nærmere, men var også åpen for informantens refleksjoner og resonneringer underveis i

samtalen. Ved et halvstrukturert intervju må intervjueren være forberedt på at samtalen kan ta en uventet vending, og at rekkefølgen på de forhåndsformulerte spørsmål kan endres og nye spørsmål kan oppstå. Dermed er det viktig at intervjueren som gjennomfører et halvstrukturert intervju, er bevisst på at intervjuguiden er et hjelperedskap og ikke en oppskrift som skal følges ukritisk.

I utformingen av intervjuguiden (vedlegg 3) var informantens opplevelser sentral, og derfor var jeg opptatt av at spørsmålene skulle gi rom for fyldige svar og beskrivelser. De fleste spørsmålene er derfor formulert med ordene «hva» og «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2003) påpeker at det er viktig å stille spørsmål på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi muligheter for fyldige svar. Dette ble også viktig i utforming av spørsmål i intervjuguiden.

Spørsmålene ble i intervjuguiden kategorisert slik: bakgrunnsinformasjon, forståelse av begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning, og avslutningsspørsmål. Denne inndelingen samsvarer med det Dalen (2011) kaller «traktprinsippet». Intervjuet innledes med spørsmål som ufarliggjør situasjonen og får informanten til og føle seg vel og avslappet, videre dreies spørsmålene mot de mest sentrale temaene, før det avslutningsvis handler mer om de generelle forhold igjen.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene skjedde etter avtale med kontaktpersonene for prosjektet ved de to skolene. Intervjuene hadde en varighet på 30 min til 1 time. Intervjuene startet med en innlednings fase, en såkalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble her gitt informasjon om prosjektets hensikt og varighet. Videre ble det presisert at intervjuene ville bli anonymisert, og at deltakelsen var frivilling med rett til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn (NESH, 2006). Intervjuer informerte om bruk av lydopptaker, og spurte om det var i orden at det ble benyttet under intervjuet. Det ble understreket at det kun var intervjuer som skulle lytte til lydopptakene, samt at de ville bli slettet ved ferdigstilling av oppgave. For å avklare intervjusituasjonen ytterligere, ble det understreket at det var informantens erfaringer og opplevelser som var i fokus, og dermed ingen gale eller riktig svar. Før intervjuet startet ble det spurt om informanten hadde noen spørsmål.

Underveis i intervjuene ble informantene gitt tenkepauser, og intervjuer prøvde å vente så lenge som mulig for å gi informanten tid til å svare. Informantene ble ikke avbrutt hvis de kom inn på temaer som ifølge intervjuguiden skulle bli tatt opp senere i intervjuet. Intervjuer

prøvde underveis i intervjuet å komme med utdypende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål, slik at informantens refleksjoner og perspektiver ble ivaretatt (Postholm, 2010). Dette kunne til tider være utfordrende, da informantene hadde mye å fortelle og den røde tråden i intervjuet ble vanskelig å følge.

Intervjuene ble avsluttet med en fase som Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som debrifing. Her ble informantene spurt om de hadde noe mer de ville utdype eller snakke om, og de fikk mulighet til å legge til informasjon om det var ønskelig. I etterkant av intervjuet ble det igjen presisert av intervjuer at intervjuet var konfidensielt og anonymt.

3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.5.1 Fra muntlig tale til skriftlig fremstilling

Etter at intervjuene er gjennomført, starter organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet. For å klargjøre intervjuene til analyseprosessen ble det gjennomført transkripsjon. Å transkribere betyr å transformere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne prosedyren skal gjøre intervjumaterialet klar for analysen. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etterhvert som de ble gjennomført, da dette gir den beste muligheten for en god gjengivelse av hva informanten faktisk har uttalt (Dalen, 2010). Denne prosessen fant jeg nyttig, da det ble en nærhet til intervjuutskriftene og detaljer i materialet ble oppdaget. Samtidig fikk jeg en mulighet til reflektere mer rundt enkelte utsagn enn hva jeg hadde hatt mulighet til under selve intervjuet.

Transkriberingsprosessen er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og ved det arbeidet kreves en rekke overveielser og avgjørelser, både på et fortolkningsmessig og praktisk plan. I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ikke én bestemt måte å transkribere på, og dermed er det viktig at det redegjøres for hvordan transkripsjonen er gjennomført. Overført til denne oppgaven valgte jeg å skrive om fra dialekt til bokmål i transkripsjonene. Informantene snakket dialekt, men den skriftlige fremstillingen av intervjuene ble gjort på bokmål. Dette for å gjøre teksten enklere å lese, og på grunn av setningsoppbygging som særpreger dialekten ble ordstillingen i flere av utsagnene endret. Informantene benyttet også flere ufullstendige setninger underveis i intervjuet, og mange småord slik som «da», «liksom» og «hmm» ble brukt. Dette var ord som ikke var direkte meningsbærende i teksten, og jeg valgte derfor å ta de bort for å skape en bedre flyt og sammenheng i teksten (ibid). I transkripsjonen valgte jeg å notere latter og tenkepauser. Dette ble gjort da jeg tenkte at det kunne gi meg assosiasjoner tilbake til intervjusituasjonen, og fordi det kan skape nyanser i meningsinnholdet som er

viktig for analysen. Når sitatene er gjengitt i oppgaven er dette fjernet, da de kan virke forstyrrende for en skriftlig fremstilling. Intonasjonsmessige understrekinger er tatt med i sitatene, og markeres i teksten ved hjelp av kursiv. Transkripsjonen resulterte i et råmateriale på 52 maskinskrevne sider, som ble utgangspunktet for den videre analysen.

3.5.2 Analysen

Kvalitative analyser begynner allerede med det første intervjuet og med forskerens første tanker omkring det temaet som forskers på. Slik blir datainnsamling og dataanalyse gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). For å kode og kategorisere datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålet har jeg valgt å benytte meg av en tematisert tilnærming. Dette innebærer at informasjon om hvert tema sammenlignes fra informantene, og teksten deles inn i kategorier basert på ulike temaer (Thaagard, 2003).

Først i prosessen med å behandle dataene leste jeg igjennom det hele transkriberte materialet, dette for å få et helhetlig inntrykk av innholdet. Videre leste jeg gjennom hvert enkelt intervju flere ganger for å prøve og få en forståelse av hvert enkelts stemme og opplevelse. Ved neste gjennomlesning begynte jeg å kode materialet, hvor jeg noterte ned stikkord og koder for de temaene informantene fokuserte på. Dette analysearbeidet førte til at jeg satt med ulike koder og navnelapper, som måtte bearbeides videre for å gi en bedre oversikt. I den videre prosessen med analysen begynte jeg å kategorisere dataene, det vil si samle de dataene som er relevante for problemstillingen i grupper. I denne fasen valgte jeg å sette opp en matrise for hvert intervju (se vedlegg 4). Matriser kan i følge Thagaard (2003) være et nyttig hjelpemiddel i den kvalitative analysen, så lenge det fortolkende perspektivet ivaretas med en mer helhetsorientert tilnærming. I matrisen sorterte jeg de enkelte sitatene opp mot et overordnet tema, og satte dette i sammenheng med konteksten sitatet ble tatt ut fra. Denne prosessen reduserte datamaterialet betraktelig og strukturerte analysens resultatdel. Dette arbeidet førte til tre hovedkategorier. Kategoriene som oppsto var *forståelse og oppfatning av tilpasset opplæring, tilpasset opplæring som praksis* og *problemforståelse.*

Kategori 1 omfatter hvordan informantene forstår tilpasset opplæring. Her blir også forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning trukket inn. Kategori 2 handler om hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i informantenes praksis. Og kategori 3 omfatter hvordan informantene ser på vansker og problemer som oppstår i skolen.

Når det kommer til det kvantitative spørreskjemaet, er det utformet slik at forskningsdeltakerne har besvart ulike påstander på en skala fra 1-6. Skalaen går fra helt usant

til helt sant. Her valgte jeg å slå sammen de tre alternativene som kommer inn under sant og de tre alternativene som kommer inn under usant, slik at jeg i fremstillingen kun benytter meg av sant og usant. De påstandene jeg har valgt ut fra spørreskjemaet, ble valgt på bakgrunn av resultatene som kom frem fra de kvalitative intervjuene. På denne måten kan den kvantitative undersøkelsen være med å styrke funn fra intervjuene, og gi en mer komplett forståelse av problemstillingen. Jeg benyttet meg kun av frekvenstabeller, da dette gir et bilde på hvordan lærerne i kommunen fordeler seg på de ulike påstandene.

3.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie- reliabilitet og validitet

Ved kvalitativ forskning kan forskeren på ulike måter sikre at studien bærer preg av kvalitet. Postholm (2010) fremhever viktigheten av at forskeren beskriver hvorfor nettopp dette emnet har blitt valgt og forsket på. Dette skal omfatte forskerens undring, erfaringer, opplevelser og interesseområder, slik at leseren kan få et innblikk i bakgrunn for valget og kunne se betraktninger i lys av forskerens ståsted. På denne måten synliggjøres forskerens subjektivitet. Innledningsvis i oppgaven har jeg beskrevet bakgrunn for valg av tema, slik at mitt ståsted og utgangspunkt i forkant av studien er gjort klart for leseren.

Når det gjelder mål på kvalitet benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet i forskningen har med forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet å gjøre(Kvale & Brinkmann, 2009). Det går på om det er en intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2012). Ved en intervjustudie må forskeren argumentere for reliabilitet ved å ha en reflekterende og kritisk holdning til seg selv som intervjuer, intervjusituasjonen og intervjuobjektet, samt gjennomføringen av dataanalysen (Fog, 2004). For å sikre påliteligheten i studien er det sentralt at fremgangsmåten i forskningsprosessen dokumenteres og gjøres eksplisitt, slik at andre i størst mulig grad kan følge forskerens tankegang (Thagaard, 2003). Dette er noe jeg gjennomgående har forsøkt i dette metodekapittelet. Det har blitt beskrevet hvordan jeg har kommet frem til utvalget mitt og gjennomføring av datainnsamling. Fremgangsmåten i analysen og utarbeiding av kategorier er redegjort for. Det har i denne oppgaven blitt gjort et stabilt og konsistent arbeide. I forhold til intervjuene følte jeg at jeg fikk laget gode intervjusituasjoner, hvor jeg og informantene hadde en fin tone og forsto hverandre.

Sentralt når det gjelder reliabiliteten sett i forhold til min rolle som intervjuer, vil det være viktig å få frem min erfaringsbakgrunn. Forut for dette prosjektet hadde jeg ingen tidligere erfaring med å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer. Når det er sagt, følte jeg at jeg utviklet

meg mye som intervjuer underveis i prosessen. Jeg merket selv at jeg ble sikrer i min rolle som intervjuer. Et resultat av dette kan være at jeg fremsto som mye tryggere intervjuer ved de siste intervjuene, i forhold til det første intervjuet. Det ble enklere å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål, samt at det ble en mer naturlig flyt i intervjuene. Hvorvidt dette har hatt noen innvirkning på informasjonen som kom frem i det første intervjuet er vanskelig å si, men det er likevel sentralt å trekke frem at slike faktorer kan ha vært av betydning.

Noe som i følge Seale (1999, gjengitt i Tjora, 2012, s. 205) kan være med å styrke reliabiliteten er at forskeren tydelig skiller mellom hva som er informantens utsagn og meninger, og hva som er forskerens tolkninger og vurderinger. Dette er ivaretatt i denne studien, ved å la informantens utsagn og direkte sitat fra intervjuet stå uthevet. På denne måten er det klart for leseren hva som er informantens utsagn og meninger, og hva som er forskerens vurdering av emnet.

Validitet knyttes til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2012). Validiteten eller gyldigheten i studien kan styrkes ved at forskeren gjør grunnlaget for tolkningene tydelig ved å gjøre rede for de konklusjoner som trekkes (Thagaard, 2003). I denne studien vil jeg benytte «Cook & Campells validitets system» (Cook & Campell, 1979), som senere har blitt videreutviklet av Shadish m. fl. (2002). Dette er egentlig et validitetssystem som er relevant for kvantitative tilnærminger, men Kleven (2008) hevder at dette systemet for validitet også er godt egnet for kvalitative studier. Jeg vil derfor forsøke å validere mine tolkninger og slutninger ved hjelp av Shadish m. fl., (2002) fire typer validitet; begreps validitet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (Shadish, Cook & Campell, gjengitt etter Kleven, 2008, s. 221).

Spørsmålet om begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man har lykkes i å operasjonalisere de teoretiske begrepene i undersøkelsen (Kleven, 2008). Begrepsvaliditet omtales ofte som troverdighet i kvalitative studier. Troverdighet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn, på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johanessen m. fl., 2010). Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgings- og oppklaringsspørsmål. På denne måten prøvde jeg å sikre at informantens stemme og meninger kom frem, og hele tiden sikre at jeg hadde forstått det informanten sa. Jeg følte selv at det var en god intersubjektivitet mellom meg og informantene. Underveis i denne oppgaven har jeg forholdt meg til litteraturen, og det er en god sammenheng mellom det jeg har funnet og det tidligere forskning viser. Det ble også benyttet båndopptaker under intervjuene. Intervjuene ble transkribert, og transkripsjonene fungerte som en støtte underveis i analysearbeidet. På

denne måten sikret jeg at utsagn ble korrekt gjengitt, og muligheten for feiltolkninger ble redusert.

Indre validitet er viktig når vi antyder at noe har påvirket noe. På bakgrunn av min problemstilling, har ikke årsakssammenheng vært relevant. Og siden indre validitet ikke er relevant blir heller ikke statistisk validitet relevant i denne oppgaven.

I hvilken grad forskingen kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner er et spørsmål om ytre validitet. I følge Tjora (2012) er en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Ytre validitet går kort sagt ut på om tolkningene i den aktuelle studien kan gjelde i andre sammenhenger, slik at det fører til en mer generell forståelse av området det er forsket på (Thagaard, 2003). I kvalitativ forskning brukes ofte naturalistisk generalisering, som går ut på å detaljert beskrive funnene i forskningen slik at leseren kan kjenne igjen sin egen praksis i det som beskrives. Her er tykke beskrivelser vesentlig (ibid.). Imidlertid kan det være problematisk å tenke slik, da vi ikke kan forvente at lesere har så god informasjon om et prosjekt, at vedkommende skal kunne gjøre vurderingen av generaliserbarhet (Tjora, 2012).

I denne studien er det aktuelt å benytte seg av det Tjora (2012) kaller for moderat generalisering. Moderat generalisering kjennetegnes ved at situasjoner for studiens gyldighet beskrives. Og i denne studien handler det om å argumentere for, og diskutere om denne studien kan ha gyldighet for andre lærere, samt utøve varsomhet i henhold til denne problematikken. Utvalget i denne undersøkelsen består kun av 6 informanter, imidlertid er hensikten med denne studien å si noe om hvordan tilpasset opplæring blir forstått av lærer i grunnskolen. Lærerne som deltok i denne studien varierer i alder, utdanningsbakgrunn og antall år i praksis. Dette gir en større bredde og variasjon i datamaterialet, noe som kan være med på å styrke overførbarheten. Payne og Williams (2005) hevder at moderat generalisering i kvalitativ forsking er uunngåelig. Derfor velger jeg å anta at denne undersøkelsen kan fortelle noe om lærere i denne kommunen eller lignende kommuner og skoler.

3.7 Etiske vurderinger

All forskning bærer ved seg etiske betraktninger, og spørsmål som omhandler etikk er en sentral del av forskningsprosessen. En god forskningspraksis innebærer at forskeren respekterer gjeldende forskningsetiske prinsipper og regelverk. Denne studien følger de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH, 2006). Forskning som behandler

personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt til NSD 3. januar 2013, og en godkjenning forelå 8. januar 2013 (se vedlegg 1).

I tillegg til tilfredsstillende behandling av personopplysninger, er informert fritt samtykke og konfidensialitet viktige etiske prinsipper. Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om studiens formål og hovedtrekk ved forskningsdesignet. Videre skal forskningsdeltakerne informeres om at deltakelsen i studien er frivillig, og at de på ethvert tidspunkt kan trekke seg uten at det medfører noen konsekvenser for dem. I tillegg skal de informeres om hvem som har tilgang på dataene som samles inn. Konfidensialitet innebærer at data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009).

I forkant av undersøkelsen mottok informantene et informasjonsskriv om prosjektet denne studien er en del av (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet forholder seg til de retningslinjer som er beskrevet over. Før hvert intervju ble det informert om prosjektet og intervjuets hensikt, slik at informantene var klar over de gjeldende betingelsene for studien. Det ble informert om at lydopptakene ville bli transkribert, og at det ville bli brukt direkte sitater i oppgaven. Videre ble det også understreket at sitatene ville bli tolket av meg. Krav om konfidensialitet innebærer at personer som er gjenstand for forskning, har krav på at informasjonen de gir behandles konfidensielt (NESH, 2006). Informantene ble informert om at de ville få fiktive navn og at det kun var jeg som ville lytte til lydopptakene. De ble også informert om at lydopptakene ville bli slettet ved ferdigstilling av oppgaven.

Kapittel 4: Resultater og drøfting

I det følgende kapitelet vil jeg presentere data fra de kvalitative forskningsintervjuene. Jeg har valgt å drøfte empirien underveis, da jeg ønsker å tydeliggjøre sammenhengen mellom empiri og drøfting. Resultatene presenteres gjennom tre hovedkategorier. I hver kategori vil det inngå både en presentasjon av data, og drøfting av data i lys av de teoretiske tilnærmingene jeg har gjort rede for i kapittel 2. Da denne oppgaven er en del av et større prosjekt, har jeg som sagt tilgang til en spørreundersøkelse som lærerne i kommunen har svart på. Jeg har derfor valgt å benytte meg av denne, og vil trekke inn noe svar fra denne undersøkelsen underveis i kategoriene. Kapitelet er delt inn i følgende kategorier: *forståelse og oppfatning av tilpasset opplæring*, *tilpasset opplæring som praksis* og *problemforståelse*.

4.1 Forståelse og oppfatning av tilpasset opplæring

4.1.1 Presentasjon av data

Når informantene ble spurt om hva de umiddelbart tenker når de hører begrepet tilpasset opplæring, er det litt ulikt hva de svarer. Johan, Magnus og Berit er raske med å svare med en lik formulering som i opplæringsloven:

> «Da blir det å bli litt kjent med den elevens ståsted, faglig. Og ta utgangspunkt i det, i forhold til målene i kunnskapsløftet og prøve å tilpasse ut ifra elevens evner og ferdigheter og muligheter» (Johan).

> «Det første jeg tenker på da er vel det her med at alle unger er forskjellige, og lærer på forskjellige måter. Og det å prøve å tilpasse undervisninga sånn at de forskjellige menneskетypene får en fin innfallsvinkel til å lære» (Magnus).

Når Kari og Ingrid forteller om hva de umiddelbart tenker når de hører begrepet tilpasset opplæring redegjør de for hva det innebærer i deres praksis:

> «Da tenker jeg tilpasset opplæring i forhold til ukeplaner og planlegging. Da tenker jeg at man må planlegge arbeidet, sånn at det er tilpasset de forskjellige barna vi har. I både arbeidsinnhold, oppgaver, og arbeidsmengde» (Kari).

> «Da tenker jeg at arbeidsoppgavene som man gir til elevene, både mengde og vanskelighetsgrad, må være tilpasset deres nivå» (Ingrid).

Hans skiller seg imidlertid ut. Da han blir spurt om sine umiddelbare tanker når han hører begrepet tilpasset opplæring, starter han med beskrive spesialundervisning og det dilemmaet han opplever ved å ta ut elever fra klassen sin. Hans innrømmer selv at han blander begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning:

> «Jeg tror jeg bruker begrepene om hverandre jeg. Jeg har sikkert ikke tenkt nok over det» (Hans).

Etter å ha fundert litt over det, kommer Hans frem til at tilpasset opplæring er det du gjør i klasserommet, og at spesialundervisning utløses når elevene ramler av undervisningen i klasserommet.

Informantene er rimelig samstemte om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever i alle fag. Samtlige av informantene forteller at tilpasset opplæring er noe som går igjen i all undervisning, da det har blitt en del av deres daglige praksis:

> «Man må jo tilpasse hele tida i alle fag. De er jo *veldig* forskjellig. Enten det gjelder praktiske fag, i kunst og håndverk så kan man jo ikke stille de samme kravene til alle. Uansett hvilket område det er, så må du justere» (Ingrid).

> «Jeg tenker at tilpasset opplæring er noe man driver med hele tiden, for alle elever i alle fag» (Berit).

Magnus og Johan sier at det skal gjelde for alle elever i alle fag, men i realiteten så blir det ikke alltid slik:

> «Jeg må innrømme at jeg tenker jo på at det er noen som har, i første omgang, har litt vanskelig...ikke de faglig sterke elevene» (Magnus).

Magnus sier her at det ofte blir slik at det blir tilpasset for de svake elevene, slik at han får med seg alle i undervisningen. Men han sier også at de jobber mye på trinnet for å gå vekk i fra den tankegangen, slik at det også skal bli tilpasset for de sterke elevene. Johan sier også at det tradisjonelt sett har vært mest fokus på de svake elevene ved tilpasset opplæring, og han føler at det er slik enda, samtidig som han prøver å gi utfordringer i motsatt retning:

> «Men det jeg føler på, er vel at vi må ha med oss alle sammen. Og da blir det ofte dem som står bakerst i rekka som får litt ekstra» (Johan).

Hans mener at tilpasset opplæring dreier seg om ulike elever i ulike fag. Men i praksis så hevder han at det er de samme elevene som får hjelp i alle fag. Dette begrunner han med at det er noen elever som har tapt lotteriet, og som derfor har dårligere forutsetninger både faglig og sosialt.

Informantene ble bedt om å beskrive forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Her ble det imidlertid noe varierende svar. Tre av informantene ser på tilpasset opplæring som en kvalitet ved den ordinære undervisningen. Ingrid ser på tilpasset opplæring som noe som skjer i den ordinære undervisningen:

> «Man tilpasser den ordinære undervisningen, mens spesialundervisning igjen er enda mere tilpasset» (Ingrid).

Berit ser på tilpasset opplæring som ordinær undervisning:

> «Jeg tenker at ordinær undervisning og tilpasset undervisning er omtrent det samme (....) Det er all undervisning som foregår» (Berit).

Kari deler det samme synet:

> «Det er et prinsipp. Det er en paraply over det hele. Du er nødt til å tenke tilpasning i all planlegging og organisering du gjør. Ja, så derfor er tilpasset opplæring en del av den ordinære undervisningen. (...) Jeg tenker at vi ser jo at vi skal ha mindre og mindre spesialundervisning. Og mer og mer...Legg det under tilpasset opplæring. Og det tror jeg faktisk er riktig» (Kari).

De andre informantene, Johan, Magnus og Hans, forstår sammenhengen mellom begrepene noe annerledes. De graderer de tre begrepene etter graden av tilpasning. På det laveste nivået beskrives ordinær undervisning, så kommer tilpasset opplæring, som er mer tilrettelagt enn ordinær undervisning. Øverst kommer spesialundervisning, som er en spesiell tilrettelegging. Informantene beskriver ordinær undervisning som en slags tradisjonell undervisning:

> «Ordinær undervisning, så tenker jeg egentlig litt sånn tradisjonell undervisning. Der man har en klasse og man har en lærer som, og *egentlig* så er det vel litt tilbake til at det ikke er så tilpasset heller, men at det er det sammen for *alle. (...)*Men jeg føler kanskje at skolen i Norge har gått mer og mer bort i fra å drive med ordinær undervisning. Så har det blitt mer bevisst det her med tilpasset opplæring» (Magnus).

> «Det er vel på en måte en sånn allround undervisning, som ikke er for vanskelig for de normale og ikke er kjedelig for... Altså en litt sånn..sånn rund undervisning» (Hans).

> «Det mest tradisjonelle er vel den tavleundervisninga hvis jeg tenker ordinær undervisning. Det er det som faller meg inn når jeg assosiere med det i hvertfall. Da er det ordinær undervisning, da tenker jeg også at du i et klasserom. Det er stort sett felles det vi holder på med, om det da er grupper, prosjekt eller tavleundervisning eller hva det nå skulle være. Men at alle sammen gjør omtrent det samme for å nå det samme *målet»* (Johan).

På spørsmål om tilpasset opplæring er forstått som spesialundervisning er alle informantene, bortsett fra Hans, samstemte i sitt svar. Hans var ganske klar i sitt svar om at han forstår tilpasset opplæring som spesialundervisning. Dette kan nok ha en sammenheng med at han blander disse to begrepene, og ikke helt klarer å skille de i sin praksis. De fem andre informantene var alle enige om at tilpasset opplæring og spesialundervisning ikke er forstått som det samme. Berit sier:

> «Nei, for jeg tenker at alle har krav på det, tilpasset opplæring. Mens alle har jo ikke krav på spesialundervisning» (Berit).

Samtlige av de fem lærerne trekker frem at det muligens var slik før, at tilpasset opplæring ble forstått som spesialundervisning, men at dette er idag en tanke som man har gått vekk i fra:

> «Det er mulig det ble forstått som spesialundervisning *før* altså, for mange år siden. Men det har jo vært fokus på det ganske lenge nå. Og mye skriving og sånt. Så det begrepet er nok mye videre enn som så. Og det har jo å vært mye snakk om å få tilpasset til de flinke, så det ikke bare blir tilpasset til de svake» (Ingrid).

Alle seks informantene var veldig opptatt av at man ikke bare skal tilpasse til de svake elevene, men at de sterke elevene også skal ha tilpasset undervisning. Dette er ifølge Johan ikke alltid like enkelt, da det ofte blir slik at de svakeste får ekstra hjelp:

> «Tradisjonelt sett så har det vel vært mest fokus på de antatt *svakeste* ved den tilpassa biten. Og jeg føler vel at vi er der litt enda, samtidig som vi prøver å gi litt utfordringer i motsatt retning også. Men det jeg føler på, er vel at vi må ha med oss alle sammen. Og da blir det gjerne dem som står bakerst i rekka som får litt ekstra» (Johan).

Når informantene ble spurt om hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går, var det en del ulike svar å få. Tre av informantene, alle fra skole A, mener at når elevene ikke klarer å nå målene som er satt for sitt trinn på en vanlig måte eller med individuelle tilpasninger, går grensen. Dette fordi at man da må sette opp egne mål og lage en egen årsplan, og da er man inne på IOP:

> «Og da går grensa, for vi jobber med noe annet når det er spesialundervisning. Mens på tilpasset, da er det det samme målet. Vi sikter mot det samme, men det er forskjellige måter å nå det målet på» (Magnus).

Ved skole B var de imidlertid ikke like samstemte. Hans mener at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går når eleven ramler av undervisningen som foregår i klasserommet. «Når det har kommet til et punkt der det ikke går lengre, utløses spesialundervisning». Berit på den andre siden, mener at de forholder seg til PPT sin «grense»:

> «PPT operer jo med to år etter. Altså, hvis du ligger to år etter der du skulle ha vært (...). Så det er vel kanskje det vi forholder oss til da» (Berit).

Ingrid mener at grensegangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har sammenheng med elevenes ferdigheter til å jobbe selvstendig:

> «Altså, tilpasset opplæring, da må de ha en viss ferdighet til å kunne jobbe på egenhånd. Men så er det gjerne det som mangler når det er snakk om spesped. At de greier nesten ingenting. Uten å bli pushet, og både for å holde fokus og fordi at det er veldig mye de ikke forstår. Og at de glemmer. Det de forsto igår, forstår de ikke idag. Husker ikke og kan ikke, det er masse sånt altså. Så når at de må ha den der tette oppfølginga, helst hele tida, da tenker jeg at da blir det spesped. Mens de som ikke trenger *det*, da snakker vi kanskje mer om tilpasset» (Ingrid).

4.1.2 Drøfting

Tilpasset opplæring er en ideologi som står sterkt i norsk skole, men det er en ideologi som er både upresis og lite handlingsorientert. På et nasjonalt plan er det lite konkretisert hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres, og det er opp til den enkelte skole og lærer å foreta valg knyttet til tilpasset opplæring, noe som også blir bekreftet i denne studien. Alle lærerne som ble intervjuet virket å ha en positiv holdning til tilpasset opplæring. Det kom tydelig frem at tilpasset opplæring var noe de hadde jobbet med på skolene. Kari, Magnus og Johan fra skole A, vektla spesielt at dette hadde de jobbet en del med på skolen de seneste årene, og de følte at de hadde fått det mer under huden samt at det var en del av deres jobbhverdag. Det kan ved denne skolen virke som de hadde snakket og jobbet en del med tilpasset opplæring i fellesskap, og dermed fått en felles forståelse. Imidlertid er det viktig å påpeke at selv om skolen har en felles forståelse, kan forståelsen variere fra lærer til lærer. Informantene Berit, Hans og Ingrid ved skole B, ga ikke like sterkt uttrykk for at de hadde jobbet mye med tilpasset opplæring i fellesskap. Dette kommer også til uttrykk da en av informantene, Hans, blander de to begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning om hverandre. Undersøkelser gjort tidligere viser at tilpasset opplæring oppleves som et uklart og vanskelig begrep, og at det derfor er stor forskjell i hvordan det oppleves og håndteres (jf. avsnitt 2.3). Dette kan nok ha sammenheng med at tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, og at det dermed blir vanskelig å overføre til praktisk bruk (Haug og Bachmann, 2007). Når selve begrepet er uklart blir det heller ikke enkelt å forholde seg til det i praksis. Det er ikke gitt noen pekepinn på hva tilpasset opplæring skal innebære konkret i skolens hverdagspraksiser eller hvordan tilpasset opplæring skal operasjonaliseres. Dette kan da resulterere i en svært ulik praksis blant skoler og blant lærere.

Forskjellene mellom lærerne i utvalget blir imidlertid større, når de skal utdype begrepet. Samtlige av lærerne kan raskt redegjøre for prinsippet tilpasset opplæring. Berit, Johan og Magnus legger seg nær lovtekstens ordlyd: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten». Kari og Ingrid starter med å redegjøre for hva tilpasset opplæring innebærer i deres praksis, i forhold til

arbeidsoppgaver, arbeidsmengde og vanskelighetsgrad. Hans er den eneste av informantene som ikke direkte redegjør for hva tilpasset opplæring er, da han på spørsmålet i stedet starter med å redegjøre for spesialundervisning. Selv innrømmer Hans at han blander disse to begrepene, da han ikke har tenkt nok over forskjellene mellom begrepene. Her kommer det tydeligere til uttrykk at informantene har noe ulik forståelse av tilpasset opplæring, og som pekt på i teoridelen (jf, avsnitt 2.3) viser forskning at det er store forskjeller i hvordan tilpasset opplæring blir forstått og håndtert. Berit, Johan og Magnus starter med å trekke frem tilpasset opplæring som formål. Et formål som er implisitt nedlagt i § 1.3 i opplæringsloven (Bjørnsrud og Nilsen, 2008; Nordahl, 2012). Informantene Kari og Ingrid trekker frem tilpasset opplæring som virkemiddel. Det vil si at tilpasset opplæring blir sett på som bestemte måter å organisere og gjennomføre undervisningen på (Bjørnsrud og Nilsen, 2008; Nordahl, 2012). Hans er den av informantene som skiller seg ut og har en annerledes forståelse av tilpasset opplæring, hvor han tenker på tilpasset opplæring som spesialundervisning. Dette kan ha en sammenheng med at det er en diskurs preget av uklar begrepsbruk (Jenssen, 2011), og da det heller ikke finnes noen nasjonale føringer for tilpasset opplæring, kommer dette til uttrykk i form av ulike forståelser og oppfatninger av begrepet (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2006; Imsen, 2003).

Jeg får et inntrykk av at lærerne er veldig opptatt av elevene og det å legge til rette for gode undervisningssituasjoner, hvor elevene opplever mestring og måloppnåelse. Tilpasset opplæring er et begrep som brukes som et pedagogisk prinsipp og er et didaktisk redskap for å nå skolens målsetning om en likeverdig og inkluderende skole. Både nasjonale og lokale strategidokumenter fremhever betydningen av tilpasset opplæring, men fungerer dårlig som hjelp til lærere i forhold til hvordan de skal tilrettelegge for tilpasset opplæring (Engelsen, 2008). Dette innebærer at det er opp til den enkelte skole og lærer å avgjøre hvordan tilpasset opplæring skal realiseres. Berit, Ingrid og Kari mener at tilpasset opplæring gjelder for alle elever i alle fag. De mener at tilpasset opplæring er noe du gjør hele tiden. Magnus og Johan er også enige i at det skal gjelde for alle elever, men de sier begge at det ikke alltid blir slik i praksis. Både Magnus og Johan føler på den at de vil ha med seg alle elevene i sin undervisning, og derfor blir det ofte de svakeste elevene det blir tilpasset til. Selv om de begge sier at de prøver å gå bort fra den tankegangen, og også tilpasse til de elevene som er sterke. Hans mener at tilpasset opplæring dreier seg om ulike elever i ulike fag, men i realiteten sier han at det er de samme elevene i samme fag som får det tilpasset. Hans sier erfaringen fra virkeligheten er at de som har trukket vinnerloddet, de vinner i alt. De har bedre

forutsetninger for å lykkes i det meste. Og så er det de som har tapt lotteriet, som har dårligere forutsetninger, både sosialt og faglig. Derfor mener han at det i praksis blir de samme elevene i alle fag. Her kommer det til uttrykk at informantene har ulike syn på hvordan tilpasset opplæring skal realiseres, hvem som skal ha tilpasset opplæring og i hvilke fag det skal tilpasses. Dette kan nok sees i sammenheng med at det ikke finnes noen retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring skal tilrettelegges, og det er i stor grad opp til den enkelte skole og lærer å ta valg knyttet til metoder, arbeidsmåter og organisering. Tilpasset opplæring blir derfor til svært ulike praksiser.

I læreplanen brukes begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Informantene er kjent med begrepene, men de blir beskrevet ulikt. I likhet med Tangen (2008b) som sier at tilpasset opplæring er et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, forstår Kari, Ingrid og Berit tilpasset opplæring som et overordnet begrep og en kvalitet ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Mens Johan, Magnus og Hans betrakter disse begrepene som ulike grader av tilpasning. Jenssen (2011b) fant i sin undersøkelse lignende resultater, og han hevder at den uklare begrepsforståelsen blant lærere kan ha sammenheng med at skolen ikke har arbeidet kollektivt med begrepsforståelsen, og at ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring. Det kan imidlertid bli vanskelig å kommunisere om tilpasset opplæring når det er så ulike forståelser, da noen definerer tilpasset opplæring som en kvalitet ved den ordinær undervisningen: «det er en paraply over det hele. Du er nødt til å tenke tilpasning i all planlegging og organisering du gjør», mens andre ser på ordinær undervisning som en tradisjonell undervisning uten noen form for tilpasset opplæring: «jeg føler kanskje at skolen i Norge har gått mer og mer bort i fra å drive med ordinær undervisning. Så har det blitt mer bevisst det her med tilpasset opplæring».

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har hatt et vedvarende fokus siden 1975, da tilpasset opplæring ble et lovfestet prinsipp, og de seneste årene har det vært mye debattert (NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 (2003-2004); NOU 2009:18; Meld. St. 18 (2009-2010)). Alle informantene, bortsett fra Hans, mener at tilpasset opplæring ikke er forstått som spesialundervisning. De mener at tilpasset opplæring og spesialundervisning har hatt et stort fokus de senere årene, slik at det ikke forstås som å være det samme lengre. Tangen (2008b) hevder at det er en misoppfatning av begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning rundt omkring på skolene, idet spesialundervisning blir sett på som et alternativ til tilpasset opplæring. Hun sier at tilpasset opplæring ifølge opplæringsloven er et

overordnet begrep som skal ligge til grunn for all opplæring, og spesialundervisning er nødvendig for å tilpasse opplæringen i nødvendige tilfeller. Hans er klar i sitt svar om at han forstår tilpasset opplæring som spesialundervisning. Dette kan nok ha en sammenheng med at tilpasset opplæring og spesialundervisning gjennom alle år har vært lite avklart i både begrepsbruk og praksis. Hausstätter (2012) sier at den ideologiske debatten viser at det ikke er en tydelig forståelse av hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning skal gå. Dermed kan det bli vanskelig å skille mellom de to begrepene, slik det kommer til uttrykk hos Hans.

Enkelte hevder at tilpasset opplæring er en viktig målsetning for å redusere bruken av spesialundervisning (Berg og Nes, 2007), og ser på tilpasset opplæring som et alternativ til spesialundervisning. Andre ser på tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp, hvor spesialundervisning da blir en form for tilpasset opplæring (Beifring, 1990; Tangen, 2008b, Nilsen, 2008b). Jeg får inntrykk av at samtlige av informantene i denne studien ser på spesialundervisning som et tillegg og alternativ til tilpasset opplæring, og ikke som en form for tilpasset opplæring. Informantene synes det er vanskelig å si hvor grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går når de først får spørsmålet, og det blir en del ulike svar. Lærerne fra skole A mener at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning går når eleven ikke når de målene som er satt til sitt alderstrinn, og når man da må operere med egne mål i IOP, blir det spesialundervisning. Ved skole B er svarene noe forskjellig. Berit sier at de forholder seg til PPT sin to-års grense, mens Hans mener at grensen går når eleven ramler av den vanlige undervisningen. Ingrid mener at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har sammenheng med elevers ferdigheter til å jobbe selvstendig. Det kan virke som de ved skole A har en felles definisjon og praksis blant lærerne i hva som skiller tilpasset opplæring fra spesialundervisning. Noe de imidlertid ikke ser ut til å ha på skole B, da de tre informantene hadde ulik forståelse av grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Igjen, kan nok forskjellen mellom lærerne sees i sammenheng med den uklare begrepsbruken denne diskursen er preget av. Det kan tenkes at det i realiseringen av tilpasset opplæring er grunnleggende å utvikle en felles forståelse for intensjonen i hele lærerkollegiet på skolen. Slik at lærerne blir mer bevisst intensjonene og forankrer disse i realiseringen.

4.2 Tilpasset opplæring som praksis

4.2.1 Presentasjon av data

Lærerne går raskt over til å redegjøre for hva tilpasset opplæring innebærer i deres i praksis, og de virker opptatt av at alle elever skal oppleve mestring og ha samme adgang til kunnskap. Flere av informantene uttrykker at tilpasset opplæring kan føre til mer individualisering. Berit, Johan og Ingrid gir uttrykk for at tilpasset opplæring fører til mer individualisering, da man som lærer blir mer bevist den enkelte eleven og det ofte blir «egne opplegg». Kari og Magnus mener også at det fører med seg mer individualisering, men de ser ikke på det som nødvendigvis noe negativt da de føler det blir større fokus på alle elever, både svake og sterke:

> « Ja, jeg tror det fører til mer individualisering. Men det er ikke noe jeg ser på som noe negativt nei. Det er stort fokus på hver enkelt uansett hvilket nivå man ligger på faglig» (Magnus).

I tillegg trekker også noen av lærerne frem kunnskapsløftet som individualiserende, og til tider krevende og stressende:

> «Føler vel at det er litt individualitet i det ja. Jeg vil si spesielt kompetansemålene, også har man jo også den innledende biten. De fine setningene der og, om fellesskapet. Men at det kanskje kommer litt bort i selve kompetansemålene i fagene» (Johan).

> «Kunnskapsløftet stresser hvertfall! Men det kan nå være positivt. Jeg synes målene...Intensjonen var jo at målene skulle gi oss lærer større frihet (...) Men jeg er uenig i måten det måles på. Fordi at nå sitter vi jo...vi blir jo så stresset av de der nasjonale prøvene at vi tørr jo ikke å være kreative. Vi er så redde for å bomme på en måte. (...) Motiverte lærere gir mere læring. Det er jeg bombesikker på! Også tror jeg at frihet gir motivasjon. Og ergo, så tror jeg at kunnskapsløftet er helt greit. Men litt usikker på det der testregime. Det vet jeg ikke helt om gir læring, og det henger jo litt sammen med kunnskapsløftet. Så får man nå tolke det som man vil» (Hans).

Ingrid føler ikke at Kunnskapsløftet fører til individualisering, da hun mener at kompetansemålene i LK06 har blitt litt voldsomme og enda mer en før:

> «Da vil jeg kanskje si at det heller går litt motsatt jeg, for at det blir så mye stress og mye fag som går over hodet på ungene» (Ingrid).

I spørreundersøkelsen som gikk til alle lærerne i kommunen var en av påstandene: «Læreplanens fokus på kompetansemålene fører til at jeg må individualisere undervisningen for elevene» (se vedlegg 5). Her er det et stort flertall av lærerne som svarer at dette er sant. Av 147 lærere svarer 129 at det er sant at læreplanens fokus på komtansemålene fører til individualisering. Det er kun 18 av 147 lærerne som mener at dette ikke er sant.

Samtlige av informantene peker på at fokuset på tilpasset opplæring kan drive frem spesialundervisning. Lærerne beskriver elevgruppen sin som mangfoldig med store variasjoner og forutsetninger, og i en stressende hverdag kan det bli krevende. Så krevende at det blir enklere å ta ut enkelte elever fra klassen, og heller gi de spesialundervisning. Hans beskriver det slik:

> «Det er så krevende at du gir på en måte opp. Altså, du har sånn 20-25 elever. Og så er det i teorien 25 forskjellige opplegg. Og da blir på en måte....da har du de som sitter å kjeder seg, også har du dem i midten, som du fikser fint. Og så har du de som ramler ut på en måte, eller de blir for annerledes. Og tilpasset...altså den der læreren klarer ikke å tilpasse det. Fordi at tilpasninga blir for krevende rett og slett. Og da blir det kanskje lettere å....Du føler på en måte at de ikke får nok, selv om du prøver i forhold til oppgaver og alt annet mulig rart, så blir det ikke tilpasset nok. Det hadde kunne vært det med to lærere, men ikke med en. Så da blir det spesialundervisning. Det er jo sånn det foregår praksis» (Hans).

En av informantene, Ingrid, peker på at det i praksis ofte blir benyttet ukeplaner for å tilpasse opplæringen. Hun mener at dette kan være med på å drive flere elever over til spesialundervisning, da elevene sitter mye og jobber selvstendig og mister mye av den fellesundervisningen:

> «Hvis tilpasset opplæring skal drives i stor utstrekning. Da kan det bli mindre av den der fellesundervisninga. Muntlig fra læreren. Det er tilpasset ukeplaner, ikke sant, og det blir veldig mye selvstendig jobbing ut av det. Og da tenker jeg at det kan faktisk føre til at noen flere blir spesped kandidater. Jeg er litt redd for det altså. Jeg kan ikke si det sånn kategorisk altså, men jeg tror man må være obs på det. (..) Også tror jeg at det her med *tilpasset* opplæring, at hvis det er det her ukeplanveldet som rår, og at elevene blir tidlig overlatt til seg selv. Det tror jeg ikke er så bra» (Ingrid).

Berit var den av lærerne som ikke mente at fokuset på tilpasset opplæring driver frem spesialundervisning, da hun tenker det motsatte. At fokuset på tilpasset opplæring er med på å forebygge at elever vil trenge spesialundervisning, fordi elevene får undervisningen tilpasset seg og sine forutsetninger, og spesialundervisning blir av den grunn ikke nødvendig.

Informantene peker på tiden som den største utfordringen når det kommer til tilpasset opplæring. Tid til å planlegge og tid til å evaluere. Samtlige av lærerne føler at tiden blir spist opp av så mye annet, av de ulike oppgavene de blir pålagt. De gir også uttrykk for at de synes det er vanskelig å nå alle elevene, da spriket i mellom de svake og de sterke er stort. I spørreundersøkelsen i kommunen synes flertallet at dette ikke var en utfordring. På påstanden om hvor sikre lærerne er på at de «klarer å organisere arbeidet slik at både de svake og de flinke elevene får arbeide med lærestoff tilpasset deres forutsetninger» (se vedlegg 5), svarer

85 av 116 lærere at de er sikre på at de klarer å tilpasse til både de sterke og svake elevene. Det er imidlertid 31 lærere som er usikre på om de klarer å tilpasse til de svakeste og flinkeste elevene. Lærerne jeg intervjuet trekker også frem sykdom og mangel på ressurser som til tider utfordrende, og Hans sier at «med flere lærere i den ordinære undervisningen, så hadde det vært enklere å tilpasse, og da hadde det vært mindre spesialundervisning».

Det er prosessene i praksis som virker å engasjere mest når lærerne snakker om tilpasset opplæring. Flere av informantene vektlegger viktigheten av en variert undervisning for å gi en tilpasset opplæring. Både Johan og Magnus sier at de i løpet av en dag håper på å ha nådd alle elevene. På spørsmål om hva informantene legger vekt på når de skal tilpasse opplæringen til elevene, er det særlig ett forhold som løftes frem:

> «Det er tilpasning av arbeidsmengde og type arbeidsoppgaver på ukeplanen, og mål» (Kari).
>
> «Det er snakk om både arbeidsmengde og arbeidsoppgaver» (Berit).

Hos alle lærerne jeg snakket med er det tilrettelegging av det metodiske som synes å være gjeldende. De forklarer at tilpasningen i stor grad skjer gjennom arbeidsoppgavene de gir elevene, samtidig som arbeidsmengden blir tilpasset. Ved begge skolene praktiseres bruk av ukeplaner, og det virker som mye av den tilpassede opplæringen skjer i form av disse. Johan forklarer hvordan ukeplanene benyttes hos dem:

> «Vi kan for eksempel starte med ukeplaner. Så har vi delt inn elevene litt i hvilket nivå de er på. Og da bruker vi level 1, 2, og 3. Og da gir vi arbeidsoppgaver og lekser i forhold til det nivået de er på (...) Om du er på level 1, 2 eller 3 er målene felles, men mengden og vanskelighetsgraden på det arbeidet er mere tilpasset det nivået de er på»

Det kom frem i lærernes spørreundersøkelse at det er delvis delte meninger omkring dette med arbeidsplaner. På påstanden: «individuelle arbeidsplaner er det viktigste hjelpemiddelet for å gi alle elevene tilpasset opplæring» (se vedlegg 6), svarer 44 lærer at dette er sant, mens 66 lærere sier at dette er usant.

Kari forteller at de har en gruppe med norsk 2 elever på trinnet som trenger en del begrepstrening, og at de nå gjennomfører et opplegg på begreper for hele trinnet:

> «Nå kjører vi begrepsbok og begrepstrening for hele trinnet. Så alle tjener jo på det. At vi har lagt opp et opplegg som vil på en måte hjelpe de svakeste. Altså grunnopplegget er sånn at alle får hjelp, tenker jeg. Det er litt viktig. Det er ikke *bare* for enkelte. Nei, det gagner alle. At man gjør litt ekstra rundt, at man snakker ekstra om tekstene, at man snakker om begrepene, bruker tid på nye ord, bruker tid på tekster» (Kari).

Ved begge skolene sees segregering på som en god og egnet måte å tilpasse opplæringen på. Flere av informantene forteller at de tar ut grupper for å gi tilpasset opplæring:

> «Vi er jo to lærere på trinnet, så vi får jobbet med elever eller tatt ut grupper. Og da jobber vi jo på helt forskjellige måter, en til en eller i grupper der (..) Og på trinnet vårt er vi kanskje...vi har gruppert de litt i hodene våre etter hvilket faglignivå de er på i forskjellige fag. Også blir det litt tilpasset, altså i grupper. De må få litt og litt mere utfordringer, og da snakker vi ikke så mye om enkelt individer, litt mere om grupper» (Magnus).

Johan sier også, at de gangene det er to lærere i klasserommet, pleier de å ta ut grupper med elever som trenger litt ekstra hjelp og støtte:

> «Der vi kjører litt...ja kall det spesialundervisning skråstrek tilpasset opplæring. For å ha litt begge deler i de gruppene der. Og da er det ofte at enkelte blir tatt ut av faglærer, i enkelte av mine timer. Så det rullerer litt på det. Og den gruppen som blir tatt ut de gjør ikke noe annet. De gjør det samme. Målet er det samme, men kriterier og hvordan de når målet er litt forskjellig» (Johan).

Påstanden, «Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning» (se vedlegg 6) i spørreundersøkelsen, blir det tydelig at det er en overvekt av lærere som mener at tilpasset opplæring for elever med spesielle behov ikke sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning. Av 156 lærere mener 73 at dette er sant, mens 83 lærere mener at det er usant.

Ved skole B, forteller Hans at de en time i uka har nivådifferensiering i matematikk, hvor de deler inn elevene i tre grupper etter nivå. Nivådifferensiering var imidlertid også et av spørsmålene i lærernes spørreundersøkelse, og her var flertallet enige i at «tilpasset opplæring sikres best ved at en organiserer elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene» (se vedlegg 7). Av 149 lærere mener 103 at tilpasset opplæring sikres best ved å organisere elevene i nivådelte grupper. 46 lærere i kommunen er ikke enige i at tilpasset opplæring sikres best ved nivådelte grupper.

Hos begge skolene foregår spesialundervisningen i stor grad ved at enkelt elever eller grupper blir tatt ut av klassen. Ingrid sier at de prøver, der det går an, å variere spesialundervisningen ved ikke å ta elevene ut av klassen, men realiteten er at veldig ofte blir de tatt ut fra fellesskapet. Kari er den av informantene som er skeptisk til segregering og understrekker flere ganger under intervjuet betydningen av fellesskapet. Hun forteller om en gutt i klassen med Asperger syndrom, som tidligere ble tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, men som nå på eget ønske ikke lengre blir det:

> «Ja, fordi at jeg ser at barn ønsker ikke å bli tatt ut av gruppa si. Barn ønsker å være tilstede. Så i mest mulig grad bør du la dem få ta del i det fellesskapet. Jeg tenker at vi ser jo at vi skal ha mindre og mindre spesialundervisning. Og mer og mer...Legg det under tilpasset opplæring. Og det tror jeg faktisk er riktig» (Kari).

Spørreundersøkelsen i kommunen viser at det er rimelig delt mellom lærerne om hvordan spesialundervisningen bør foregå. På påstanden «spesialundervisning bør gis utenfor klassen, enten som ene timer eller smågruppeundervisning» (se vedlegg 7), svarer 77 av 150 lærer at dette er sant, mens 73 lærere sier at dette er usant. Mens på påstanden «spesialundervisning bør i størst mulig grad gis innenfor klassen, en bør unngå å ta elevene ut» (se vedlegg 8), sier 86 av 147 lære at det er sant at spesialundervisningen bør gis innenfor klassen, og 61 svarer at det er usant.

4.2.2 Drøfting

Flere av informantene uttrykker at tilpasset opplæring kan føre til en individualisering i skolen, og dette støttes også av tidligere forskning presentert i teorikapittelet, hvor det hevdes at det er en dreining mot en individualisert undervisning i norsk skole (Imsen, 2004; Haug, 2010). Lærerne som ble intervjuet pekte på at det ved tilpasset opplæring blir et større fokus på den enkelte eleven, på hva den kan og ikke kan, og at dette dermed kan føre til individualiserte undervisingsprinsipper. Det har fra Reform 97 gradvis blitt større vektlegging av individualiserte undervisningsformer, noe som i følge Klette (2007) henger sammen med en forståelse om at dette skal gi best mulig tilpasset opplæring til alle elever. Her er den grunnleggende tanken at jo mer individualisert undervisning, desto bedre tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). To av lærerne, Kari og Magnus, trekker frem at individualisering ikke nødvendigvis er noe negativt, da den enkelte eleven får opplæring tilpasset sitt nivå. Dette kan indikere at de mener den tilpassede opplæringen blir bedre ved at den enkelte elev får et «individuelt opplegg». Det kan også tenkes at det i en travel hverdag, blir individualiserte undervisningsformer den enkleste måte å sikre at alle elever får tilpasset opplæring. Dale (2008) peker på at en slik forståelse av tilpasset opplæring utfordrer prinsippet om en skole for alle, hvor inkludering er sentralt. Jenssen (2011) sier at inkludering tar utgangspunkt i ulikhet, men har fellesskap som mål. Derfor vil individuell differensiering i utstrakt bruk komme i konflikt med inkluderingstankens fokus på fellesskapet og læringsmiljø.

Det blir av flere lærere påpekt at også Kunnskapsløftet fører med seg individualisering. Dette blir også bekreftet at Bachmann og Haug (2006), som hevder at Kunnskapsløftet førte med

seg en endring bort fra et kollektivt fokus, til et fokus på individuell identitet og individuelle resultater. Haug (2004) peker på at Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) også kan tolkes i retning av et tidsskifte, hvor inkludering ikke lenger er like vesentlig som tidligere, og at individuell frihet vektlegges i større grad enn fellesskap. Johan uttrykker at kompetansemålene fører med seg en viss individualisering, da de er blitt så voldsomme, og at det kan føre til at lærere går for individualiserte undervisningsformer. Han trekker også frem at kompetansemålene i fagene kommer i konflikt med Kunnskapsløftets innledende setninger om fellesskapet. At fellesskapet rett og slett kommer bort når kompetansemålene er så voldsomme. Hans uttrykker også en frustrasjon i forhold til Kunnskapsløftets testregime, hvor han sier at de nasjonale prøvene stresser så mye, at de ikke tørr å være kreative. «Vi er så redde for å bomme på en måte». Dette kan indikere at han opplever individualiserte undervisningsformer som bra egnet, da han ikke tørr å være kreativ på grunn av de nasjonale prøvene. Det kan nok tenkes at Kunnskapsløftet og at det er stor frihet i denne reformen, bidrar til at lærere benytter seg av individualiserte undervisningsformer.

Det kom også frem fra spørreundersøkelsen i kommunen at dette er et syn flertallet av lærerne deler. På påstanden «læreplanens fokus på kompetansemålene fører til at jeg må individualisere undervisningen for elevene», mener flertallet av lærerne at dette er sant. Dette indikerer at lærene benytter seg av individualiserte undervisningsformer for å tilpasse undervisningen slik at elevene skal nå læreplanens kompetansemål. Bachmann og Haug (2006) sier at det er en vanskelig oppgave å forstå kompetansemålene i læreplanen i synsvinkelen tilpasset opplæring. Skolene definerer sine egne veier for å realisere målene i kunnskapsløftet, og virkemidlene som brukes for å realisere målene, er svært ulike (Haug og Bachmann, 2007; Hausstätter, 2012; Nordahl, 2012). I denne kommunen kan det se ut til at veien for å realisere målene i Kunnskapsløftet går gjennom en individualisert undervisning, noe som kan ha sammenheng med at kompetansemålene er vanskelig å forstå i synsvinkelen tilpasset opplæring, og at lærerne dermed føler at individualisering er den beste måten for å tilpasse undervisningen slik at elevene skal nå kompetansemålene.

Lærerne beskriver elevgruppen sin som mangfoldig med store variasjoner og forutsetninger, og i en stressende hverdag med dårlig tid kan det bli krevende. Samtlige av informantene peker på at fokuset på tilpasset opplæring kan være med på å drive frem spesialundervisning. Dette blir begrunnet med at tilpasset opplæring er så krevende, og med en stor elevgruppe blir det uttrykt at «man bare har lyst til å gi opp». Og da kan spesialundervisning bli et enklere alternativ for noen lærere. Det ble i litteraturgjennomgangen i kapittel 2 presentert ulike

drivere for økningen av spesialundervisningen, hvor kravet om tilpasset opplæring var en av disse driverne. Det kan tenkes at det er slik informantene sier, at kravet om tilpasset opplæring er så krevende at spesialundervisning blir et enklere alternativ i noen tilfeller. Ingrid mener også at den utstrakte bruken av arbeidsplaner kan føre til at flere elever havner over i spesialundervisning, da arbeidsplaner krever mye selvstendig jobbing og elevene tidlig blir overlatt til seg selv. Oppfølgingen fra lærerne ser også ut til å være relativ svak i disse timene (Nordahl, 2012). Noen av informantene uttrykker at de også synes det er vanskelig å tilpasse, fordi spriket mellom svake og sterke er stort. Dette ble imidlertid ikke bekreftet i lærernes spørreundersøkelse, hvor flertallet mener at de klarer å tilpasse opplæringen slik at både svake og sterke elever får utfordringer. Det kan tenkes at svarene fra lærerne på spørreundersøkelsen hadde blitt annerledes hvis en hadde gått nærmere inn på emnet, og at det da hadde blitt mere likt lærerne som ble intervjuet.

Faglitteraturen viser en spenning mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). Her blir det lagt vekk på og enten tilpasse undervisningen ved utstrakt bruk av individuelle arbeidsmetoder og oppgaver, eller så blir det vektlagt variasjon i fellesundervisningen. Datamaterialet viser i stor grad at det er den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring som er gjeldene for lærerne jeg intervjuet. Blant norske lærere virker også en smal forståelse for tilpasset opplæring å være gjeldende (Fylling, 2008). Jeg fant flere eksempler på at lærerne benytter individualiserte undervisningsformer for å tilpasse undervisningen, altså en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Samtlige av informantene forteller at tilpasset opplæring i deres praksis i hovedsak går ut på å tilrettelegge det metodiske. Tilpasningen skjer i stor grad gjennom elevenes arbeidsoppgaver og arbeidsmengde. Dette kan nok ha sammenheng med at denne tilnærmingen baserer seg på at det er avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elev (Bachmann og Haug, 2006). På grunn av at tilpasset opplæring til tider kan oppleves krevende og vanskelig, og da det ikke finnes noen føringer for hvordan det skal gjøres i praksis, fører kanskje det til at det blir de individuelle metodene som blir enklest å ta i bruk for å tilpasse opplæringen. Her kan det også tenkes at lærerne velger en individualisert undervisning for å realisere det de fortolker om tilpasset opplæring. Jenssen (2011b) hevder at individualiserte arbeidsformer har blitt fremholdt som et viktig og riktig virkemiddel i norsk utdanningspolitikk.

Flere av lærerne, ved begge skoler, trekker frem bruk av arbeidsplaner som et verktøy som gir rom for individuell tilpasning. Ifølge Klette (2007) har arbeidsplaner blitt skolens svar på tilpasset opplæring. Klettes forskning viser at bruk av arbeidsplaner svekker fellesskapet i

klassen. Det er også stor variasjon i elevers forutsetninger for individuelle arbeidsformer, og slik kan allerede etablerte forskjeller mellom elever forsterkes (Dale, 2008; Klette, 2007). Dette var også noe som ble poengtert av Ingrid. Hun mener at bruken av arbeidsplaner kan føre til at flere elever trenger spesialundervisning, da det krever selvstendig jobbing og der elevene tidlig blir overlatt til seg selv. Haug (2010) viser til at elevene i Norge sitter 61 % av undervisningstiden og arbeider med oppgaver alene, og troen på elevers evne til å ta ansvar for egen læring ser ut til å være ganske stor blant mange lærere og skoleledere (Nordahl, 2012). I lærernes spørreundersøkelse kommer det frem at det er delvis delte meninger i kommunen når det kommer til bruk av arbeidsplaner. Selv om forskningen viser at bruk av arbeidsplaner ikke er hensiktsmessig, er det likevel en praksis som er mye brukt. Utstrakt bruk av arbeidsplaner kan indikere at dette sees på som den beste og enkleste måte å sikre at elevene får tilpasset opplæring når det i liten grad har vært konkretisert hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i skolen.

Bruk av segregerende organisering for å tilpasse opplæringen ser ut til å være benyttet ved begge skoler. Alle informanter kommer med eksempler på at elever blir tatt ut av klassefellesskapet for å få tilpasset opplæring og/eller tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Lærerne forteller om elever som kanskje henger litt etter, og at de løser det ved å ta de ut i grupper, for å hjelpe de. «Der vi kjører litt...ja kall det spesialundervisning skråstrek tilpasset opplæring». Lærerne trekker frem at de på denne måten får hjulpet de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Ved skole B praktisere de også niviådifferensiering i matematikk en time i uka. Spørreundersøkelsen viser at flertallet av lærerne i kommunen mener at tilpasset opplæring organiseres best ved å nivådele elevene i grupper. Forsking viser imidlertid at segregering og nivådeling ikke er en heldig måte å organisere undervisningen på. Det er dokumentert at det stabile klassefellesskapet står svakere i denne typen skoler, og at det også er svakere læringsutbytte i skoler som individualiserer undervisningen i stor grad (Nordahl, Kostøl og Mausethagen, 2009; Hattie, 2009). Ved begge skoler ble elevene tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, noe som er nokså vanlig i norsk skole (Haug, 2010). Kari var den eneste av lærerne som uttrykte at hun ikke var for segregering, da hun vektla viktigheten av fellesskapet og tilhørighet til fellesskapet. Men samtidig forteller Kari at hun pleier å ta ut en gruppe norsk 2 elever, for å gi de litt ekstra hjelp og støtte. Dette er imidlertid noe hun synes er greit, og begrunner det med at elevene selv vil bli tatt ut. I spørreundersøkelsen kommer det frem at det er rimelig delt mellom lærerne hvordan spesialundervisningen skal organiseres, men flertallet av lærerne i kommunen mener at

tilpasset opplæring for elever med spesielle behov ikke sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning. Det at lærerne benytter segregerende organisering for å tilpasse opplæringen, virker å være for å sikre at alle elever, spesielt de som «henger etter», skal få tilpasset opplæring. Og at dette da blir den enkleste måten å få hjulpet de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Det finnes vel også tilfeller, som en av informantene nevner, hvor man gir opp og heller tar elevene ut den ordinære undervisningen. Slik at dette blir et enklere alternativ for lærerne selv. Uansett bryter denne formen for organisering med inkluderingstanken, når elevene blir tatt ut av fellesskapet.

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring ser ut til bryte med opplæringslovens sosiale mål i §1-1, da perspektivet i liten grad imøtegår disse sosiale målene utdanningen skal legge til rette for. Alternativet er den brede forståelsen som baserer seg på en mer kollektiv undervisning, men denne tilnærmingen ser ikke ut til å være like utbredt. Det kom frem i lærernes spørreundersøkelse, (se vedlegg 8) at et stort flertall mente at tilpasset opplæring primært handler om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevenes behov innenfor fellesskapets rammer. På en annen side, på spørsmålet «tilpasset opplæring handler primært om å gi elevene et individualisert opplegg» (se vedlegg 9) mener 69 lærere at dette er sant, mens kun 18 svarer at dette er usant. Det er tydelig både i intervjuene og spørreundersøkelsen at lærerne ønsker en bred tilnærming til tilpasset opplæring, men i praksis kan det imidlertid virke som det er den smale tilnærmingen som blir gjeldene. Dette kan nok ha en sammenheng med at tilpasset opplæring ikke er godt nok utviklet som arbeidsform, og at dette har ført til at lærere søker etter de individuelle metodene (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2006; Imsen, 2004).

4.3 Problemforståelse

4.3.1 Presentasjon av data

Hvordan problemer i skolen blir forstått avhenger av hvilken tilnærmingsmåte man legger til grunn. Når lærerne får spørsmål om de ser på elevers vansker som noe «feil» ved eleven, eller om de velger å se i hvilke situasjoner og sammenhenger problemene oppstår, svarer lærerne noe ulikt. Både Johan og Berit sier at de først ser på eleven og dens vansker, og deretter ser på årsaker og sammenhenger rundt eleven:

> «Det første som jeg tenker da er jo individet, også blir det å se på helheten. At først blir man orientert om at det er en elev, og så blir det å se på årsaker og sammenhengene rundt det. Mer eller mindre» (Johan).

> «Det er nok litt begge deler det. Det er jo kanskje at man ser..Altså, først så ser man nok på elevens vansker, også ser man på det rundt etterhvert» (Berit).

Kari trekker frem at det finnes tilfeller der elever blir satt i situasjoner som fører til at problemer oppstår. Men samtidig så sier hun at det hos noen er mer bakenforliggende forklaringer. Hun vektlegger at man som lærer må se på hele systemet rundt eleven:

> «For de fleste barn, for mange barn, så oppstår problemer fordi vi setter dem i situasjoner som ikke er bra for dem. Hvis man tenker grunnleggende sånn. Og det bør man jo tenke så langt som mulig. Men det er ikke alltid tilfellet det da. Det er jo noen som ikke takler ting fordi at det er bakenforliggende (...) Vi har det her med en familie, og det her med skole, også har vi barnet der. Så vi må jo prøve å se alt det der. Alltid! Det er jo på en måte jobben vår. Men det og er vanskelig. Men vi må det. Vi ser på bakgrunn, og vi ser på historien og vi snakker med familie, søsken. Altså vi vurderer jo alt. Mener vi gjør det ja» (Kari).

Magnus sier at de på trinnet ser på vanskene som oppstår i forhold til når og hvor de oppstår:

> «Også er vi jo selvfølgelig mye innom at den og den eleven har kanskje vansker når vi har en type undervisning, kanskje stasjonsundervisning. Da detter han ut, så at vi reflekterer jo mye i rundt det» (Magnus).

Han forteller også at de setter elevene farlig fort i båser i forhold til fag.

Ingrid mener at det varierer fra lærer til lærer hvordan elevers vansker blir sett og forstått. Hun trekker imidlertid frem at det er lærere som ofte kan ha et altfor stort individfokus, og legger alt over på elevens feil og mangler:

> «Vet du, det tror jeg er veldig forskjellig. For i mitt hode, så har jeg eksempel på at det er den ene som...ja..Som for eksempel at en lærer sukker og stønner å sier at denne her eleven er bare helt håpløs altså, han er bare helt æh. At det på en måte bare blir eleven sin feil. Og det har jeg tenkt noen ganger altså, at kjære vene (...) Men jeg sier ikke at det bare...Det er vel begge delene» (Ingrid).

Hans forteller at han ser på hele konteksten rundt en elev. «Jeg er så nysgjerrig å jeg da. Så jeg ser på hele konteksten. Og det tror jeg er lurt». Han påpeker at det er mye forskjellig som kan spille inn, og han sier at mangfoldet og variasjonen i en elevgruppe aldri slutter å sjokkere. Hans trekker også frem den siste tidens fokus på diagnoser som negativt:

> «Jeg er skeptisk til det der jaget etter diagnoser, for det er bare en bitte liten del av det. (...) Det å si at han er *sånn*, det er ikke feil, men man må se på det hele mennesket» (Hans).

I spørreundersøkelsen som gikk til kommunens lærere tok ett av spørsmålene opp dette med problem/vanskeforståelse: «lærevansker kan hovedsakelig knyttes til elevens evner og forutsetninger» (se vedlegg 9). Her svarer 69 av 105 lærere at det er sant at lærevansker

hovedsakelig knyttes til elevens evner og forutsetninger, mens 36 lærere mener at dette er usant.

4.3.2 Drøfting

Innenfor det spesialpedagogiske feltet er det flere ulike tilnærmingsmåter, og disse tilnærmingene angir forskjellige fokusområder når det gjelder begrepsbruk og vanskeforståelse. Jeg har, som sagt i teorikapittelet, valgt å støtte meg til det kategoriske og det relasjonelle perspektivet (Persson, 1998), da denne tilnærmingen kan være relevant i forståelsen av tilpasset opplæring.

Flere av informantene påpeker at når en elev har vansker i skolen, må hele systemet eleven er en del av vurderes. Hans trekker frem at han er skeptisk til dagens jag etter diagnoser, og sier at man må se på hele mennesket. Noe som samsvarer med det relasjonelle perspektivet (jf. kapittel 2.5.1). Lærerne vektlegger viktigheten av å se årsaker og sammenhenger med hvorfor vansker oppstår, men sier samtidig at det til tider kan være vanskelig. Innen det relasjonelle perspektivet er man opptatt av å analysere elevens vansker med oppmerksomhet på læringsmiljøet, og behovet for deltakelse i det sosiale fellesskapet og betydningen av en inkluderende praksis i skolen blir vektlagt (Persson, 1998). Dette samsvarer også med den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring. Forskning viser at det relasjonelle perspektivet står overfor en stor utfordring, da det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk (Aasen et al., 2010; Nordahl og Sunnevåg, 2008). Dette kan imidlertid se ut til å stemme med denne oppgavens datamateriale.

Lærerne gir alle uttrykk for at man må ta med hele systemet eleven er en del av i betraktningen når det kommer til vanskeforståelsen. Men på den annen side, virker det som lærerne i praksis havner mer over i det kategoriske perspektivet, da de har en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Når informantene snakker og forteller om hvordan de forstår vansker, og hvordan de gjør det i praksis, har samtlige en tilnærming innenfor det relasjonelle perspektivet. Mens deres praksis i stor grad tilsier en tilnærming innenfor det kategoriske perspektivet, da denne tilnærmingen er individsentrert og knyttet til de vanskene en elev har (Persson, 1998). Og i denne individorienterte og kategoriske spesialpedagogiske praksisen sees spesialundervisning på som et hensiktsmessig og rasjonelt virkemiddel (Knudsmoen m. fl., 2012). I datamaterialet kommer det frem at det er en smal forståelse av prinsippet tilpasset opplæring som er gjeldende, hvor enkeltelevens behov og individuell undervisning er i fokus. Og dette går i retning av det kategoriske perspektivet som har en kompenserende og individorientert tilnærming. Det blir også ved begge skoler praktisert spesialundervisning

utenfor klassens fellesskap, noe som strider i mot det relasjonelle perspektivet. I spørreundersøkelsen kom det også frem at flertallet av kommunens lærere heller mot det kategoriske perspektivet, da de mener at lærevansker hovedsakelig kan knyttes til elevens evner og forutsetninger. Ingrid sier også at hun i praksis ser eksempler på lærere som i stor grad legger vansker og feil over på elevens evner og forutsetninger. Det er av flere forskere påvist at kvaliteten på den ordinære undervisningen langt på vei avgjør hvor stort behovet for spesialundervisning blir (Haug, 1999; Nilsen, 2008a; Nordahl og Hausstätter, 2009), og derfor er det viktig at lærere også ser på sin egen undervisning. Magnus er den eneste av lærerne som trekker frem evaluering av egen undervisning i forhold til problemforståelse. Arbeid med å analysere og forbedre undervisningen og læringsmiljøet kan være et eksempel på at et relasjonelt perspektiv i praksis kan realiseres. Det relasjonelle perspektivet er lite forenlig med en ensidig individualisert forståelse av tilpasset opplæring. Grunnen til at det relasjonelle perspektivet står sterkere som ideologi enn praktisk pedagogikk, kan ha sammenheng med de dilemmaer som oppstår i forholdet mellom å skulle gi enkeltelever nødvendig hjelp samtidig som en inkluderende opplæring skal vektlegges.

Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende refleksjon

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset vært på tilpasset opplæring og hvordan dette prinsippet blir forstått av lærere i grunnskolen. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvordan lærere forstår tilpasset opplæring, og hvordan denne forståelsen kommer til uttrykk i deres praksis. Tilpasset opplæring er et grunnprinsipp i norsk skole. Da det er et uklart begrep som ikke har noen konkretisert plan for gjennomføring i skolen, blir det derfor lokalt svært ulike praksiser. Avslutningsvis vil resultatene kort oppsummeres.

Resultatene viser at informantene er opptatt av tilpasset opplæring, og det blir av flere sett på som et kjerneprinsipp i lærerarbeidet. Det er tydelig at de har jobbet med tilpasset opplæring på skolene, men det kan imidlertid virke som de ved skole A har jobbet noe mer med det i fellesskap enn ved skole B. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne ved skole A har en mer lik forståelse rundt prinsippet om tilpasset opplæring. Når det er sagt, er forståelsen innad på skolene blant informantene også ulik. Det blir av lærerne vektlagt ulike ting ved forståelsen, og det kommer til uttrykk at det er ulike syn på hvordan tilpasset opplæring skal realiseres, hvem som skal ha tilpasset opplæring og i hvilke fag det skal tilpasses i.

Når det kommer til tilpasset opplæring i praksis, fant jeg ikke store forskjeller hos informantene. Ved begge skoler kom det tydelig frem at det er den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring som er gjeldende, hvor det er utstrakt bruk av individuelle arbeidsmetoder og oppgaver. Dette kan indikere at informantene mener den tilpassede opplæringen blir bedre ved at den enkelte elev får et «individuelt opplegg». Informantene gir også uttrykk for at prinsippet om tilpasset opplæring fører til mer individualisering i skolen, da det blir et større fokus på den enkelte eleven. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet ble også trukket frem årsak til en individualiserende undervisningspraksis. Lærerne opplever at tilpasset opplæring kan være en faktor som fører til mer spesialundervisning. Da de opplever stort mangfold og variasjon i elevgruppen, uttrykker de at det blir krevende å tilpasse undervisningen, og dermed kan dette føre med seg at flere elever får spesialundervisning. Det ble ved begge skoler praktisert segregerende organisering av undervisningen, hvor de tar ut grupper for å gi tilpasset opplæring utenfor den ordinære undervisningen. Lærerne begrunner segregeringen med at de på denne måten får hjulpet de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Den tilpassede opplæringen som skjer i form av spesialundervisning, er også stort sett utenfor klassens fellesskap. Informantene uttrykker at de ser på hele systemet eleven er en del når det kommer til vanske- og problemforståelse, men det virker som de i praksis havner mer over i

det kategoriske perspektivet, da denne tilnærmingen er individsentrert og knyttet til de vanskene en elev har. Noe som også stemmer overens med en smal tilnærming til tilpasset opplæring.

En kvalitativ forskningsrapport som denne vil ikke automatisk ha overføringsverdi til hvordan alle lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring. Allikevel mener jeg at denne studien kan si noe om hvordan lærer forstår tilpasset opplæring i denne kommunen og i lignende kommuner og skoler. Dette på bakgrunn av at utvalget varierer i alder, utdanning og praksisbakgrunn, og dermed har jeg truffet en bred gruppe av lærere. Funnene i denne studien stemmer godt overens med tidligere forskning på området, og funnene jeg fant i intervjuene og spørreundersøkelsen var ganske like, også dette er med på å styrke overføringsverdien.

I etterkant skulle jeg ønsket at jeg gikk enda nærmere innpå hvordan lærerne oppfatter begrepet tilpasset opplæring, for og virkelig få tak i deres perspektiv. Jeg ser også at jeg skulle ha benyttet meg av member checking, da dette kunne vært med å styrke studiens troverdighet.

Funnene som er diskutert i lys av teori og tidligere forskning, viser noen tendenser i forståelse og håndtering av tilpasset opplæring som kan være interessant å undersøke nærmere. Det er mye som står på spill når det gjelder barns utvikling, opplæring og oppvekst. Det er deres framtid det gjelder, og man må gjøre de riktig grepene fra starten av. En av informantene, Hans, stilte meg et spørsmål under intervjuet: «fører tilpasset opplæring til mer læring?». Dette er et spørsmål jeg finner svært interessant, og ikke minst viktig. Dette er absolutt noe som kunne vært interessant for videre forskning. Det er påvist en nær sammenheng mellom kvaliteten i den ordinære undervisningen, og behovet for spesialundervisning som oppstår (Haug, 1999; Nilsen, 2008a; Nordahl og Hausstätter, 2009). Så hvordan er kvaliteten på den ordinære undervisningen når andelen elever som mottar spesialundervisning stadig øker, og det i samme periode som at tilpasset opplæring har blitt et forsterket prinsipp i skolen? Nordahl (2012) spør om tilpasset opplæring er et ideologisk mistak i norsk skole, ut i fra hvordan prinsippet blir fortolket i skolen. Dette sier noe om at vi trenger større kunnskap i skolen omkring hva som er en god opplæring, altså hvilken undervisning er det som gir elevene best læringsutbytte. Det som hvertfall er sikkert, er at tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen for at alle de ulike elevene skal få en opplæring etter sine forutsetninger

Litteraturliste

Aasen, A. M., Kostøl, A., Nordahl, T., & Wilson, D., (2010). *«Onger er rare»: Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 4/2010.

Bachmann, K. & Haug, P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62/2007. Volda: Møreforskning.

Berg, G & Nes, K. *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Oslo:Utdanningsdirektoratet.

Befring, E. (1990). Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt. I: T. Ogden, R. Solheim & H-J. Gjessing (red.), *Spesialpedagogikk. Perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I: E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet- intensjoner og skoleutvikling. I: H. Bjørnsrud & Nilsen, S. (red.), *Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling.* Oslo: Gyldendahl Akademisk.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen- reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter.* Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt. Hentet 05.04.2013, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninge.pdf?epslanguage=no

Fog, J. (2004). *Samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forksningsinterview*. (2. utg.). København: Akademisk forlag.

Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. I: N.K Denzin & Y.S Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Materials*, (2.utg. s. 645-672). California: Sage Publications, Inc.

Forskningsrådet (2013). Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. Hentet 7.4.2013, fra http://www.forskningsradet.no/prognettspesped/Nyheter/Involverer_fagmiljoer_i_hele_landet/1253983338069/p1253983268057

Fylling, I. (2008). Meget er forskjellig, men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. Bergen: Sosiologisk institutt, Universitet i Bergen.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skolen? *Spesialpedagogikk*. 05.2004, 4-11.

Haug, P. (2006). Begynnaropplæring og tilpassa opplæring. I: P. Haug (red.*), Begynnar opplæring og tilpassa undervisning- kva skjer I klasserommet?* (s. 19-54). Bergen: Caspar Forlag.

Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. I Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læraryrket.* Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassaopplæring. I: G.D. Berg & K. Nes (red). *Kompetanse for tilpassa opplæring*, (s.15-38). Oslo:Utdanningsdirektoratet.

Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlag.

Hausstätter, R. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: R. Hausstätter (red.), *Inkuderende spesialundervisning*. (s.21-33). Bergen: Fagbokforlaget.

Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (4. utg. s. 477-508). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevensutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I: G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, E. S. (2011a). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Det psykologiske fakultet. Universitet i Bergen.

Jenssen, E. S. (2011b). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinærundervisning i den klassen» - hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk,* 11(7), 41-51.

Jenssen, E. S & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk drakamp om pedagogisk praksis.* Bergen: Acta Didactica Norge. Hentet 02.04.2013, fra http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2007). *Bruk av arbeidsplaner i skolen- et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?,* Norsk Pedagogisk tidsskrift. 4/2007. Hentet 04.04.2013, fra http://www.idunn.no/ts/npt/2007/04/bruk_av_arbeidsplaner_i_skolen et_hovedverktoy_for_a_realisere_tilpasset?removeHighLight=true

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education, 28*(3), 219- 233.

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *«Tilfeldighetenes spill»: en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke.* Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9/2011.

Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. & Håland. K. S. (2012). *«Det må være rom for begge deler»: Forskningsarbeid- med rom for alle og blikk for den enkelte. Elverum*: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3/2012.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Unviversitetsforlaget.

L-97*: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.

Mathiesen, I. H. og Vedøy. G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma*. Rapport IRIS-2012/017.

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet 10.04.2013, fra http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf

Morken, I. (2006): *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringar – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

NESH (red.) (2006). *Forskningsretlinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humanoria.

Nilsen, S. (2008a). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- i samspill mellom fellesskap og mangfold. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.

Nilsen, S. (2008b). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (4. utg. s. 509-530) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I: T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 193-211). Vallset: Opplandske bokforlag.

Nordal, T. (2012). Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole? I: B. Aamotsbakken (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (s.90-107). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & R. Hausstätter (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.*Elverum, Høgskolen i Hedmark.Rapport nr. 9-2009. Hentet 03.01.2013, fra http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_11926/1/rapp09_2009.pdf

Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter.* Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 10.04.2013, fra http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_og_Sunnevaag%5B1%5D.pdf

Nordahl, T., Kostøl, A. & Mausethagen, S. (2009). Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer. Hamar. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3-2009. Hentet 13.03.2013, fra http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:nobibsys_brage_11876/1/rapp03_2009.pdf

NOU 2003:16. *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 10.04.2013, fra http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 10.04. 2013, fra http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf

Opplæringsloven (1998). LOV av 17. juli 1998 nr. 61. Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Med endringer, sist ved lov av 30. juni 2006 nr. 57 (i kraft av 1. januar 2007). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag Lovdata.

Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39 (2): 295-314.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2. utg.). Oslo: Unviersitetsforlaget.

St.meld. nr 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdeprtement. Hentet 10.04.2013, fra http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf

St.meld. nr, 16 (2006-2007). (2007). *.....og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet 10.05.2013, fra http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I: K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2008a). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (4. utg. s. 17-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tangen, R (2008b). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (4. utg. s. 128-153) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

UNESCO (1994) *The salamanca statement and framework for action on special needs education.* Hentet 02.04.2013 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet (2009): *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2013). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet 07.04.2013, fra https://gsi.udir.no/informasjon/apne/

Vedlegg 1. Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

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

Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.01.2013 Vår ref:32567 / 3 / LMR Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32567	*En lærers oppfatning av grensen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Per Frostad*
Student	*Camilla Bekkvold Sande*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Camilla Bekkvold Sande, Tindveien Nedre 43, 7654 VERDAL

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informantene

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Til lærere i NN kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Som du tidligere har fått informasjon om har Pedagogisk institutt ved NTNU i samarbeid med Melhus kommune satt i gang et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi å intervjue noen utvalgte lærere. Disse intervjuene vil bli gjennomført av en masterstudent, som skal bruke dataene i sin masteroppgave, i tillegg til at dataene vil inngå i prosjektets database.

Vi vil gjerne at du blir en av våre informanter i intervjuundersøkelsen.

Intervjuet vil forgå på skolen din i løpet av uke 6 eller 7. Det vil ta maks en time.

Det overordnede temaet for alle intervjuene er det samme som for spørreskjemaundersøkelsen, men de ulike masterstudentene har litt ulikt fokus i sine prosjekter. Dette informasjonsskrivet er felles for alle vi inviterer til intervju, men rektor vil ha informasjon om hva din masterstudent ønsker å fokusere i intervjuet med deg. Dette har å gjøre med reglene for personvern som ikke tillater oss å få oppgitt navnet ditt før du eventuelt har sagt deg villig til å være med. Rektor på skolen din har vurdert at du vil passe som informant.

Hvis du kan tenke deg å være med gir du beskjed til rektor som så vil opprette kontakt mellom deg og din masterstudent.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg (også etter at intervjuet er gjennomført) uten å oppgi noen grunn til dette.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad
Professor/Pedagogisk institutt

Per Egil Mjaavatn
Førsteamanuensis/Pedagogisk institutt

per.frostad@svt.ntnu.no
73551151

per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no
73598103

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledningsfase til intervjuet

- Takke for oppmøte

- Hensikten med intervjuet

- Varighet

- Informasjon om personvern

- Frivillig å delta, kan trekke deg når som helst

- Eventuelle spørsmål informanten har

Informantens bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen, på denne skolen?

- Hva underviser du i, og på hvilket trinn?

- Har du spesialundervisning?

Først

-Hva tenker du umiddelbart når du hører begrepet tilpasset opplæring/ spesialundervisning/ordinær undervisning?

- (hensikten/målet/intensjonene?)

- Hva vil du si om forholdet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning?

- Kan du si litt om situasjonen i klassen din? Si noe om elevgruppa? Gjennomsnittselever? Noen med spesielle behov?

Tilpasset opplæring

- Er det spesielle områder (eller elevgrupper) du tenker på når det gjelder tilpasset opplæring?

- Hva innebærer tilpasset opplæring i din praksis? Hva legger du vekt på for å tilpasse opplæringa til elevene?

- Under planleggingen? Gjennomføringen?(undervisningsmetoder, organisering, læremidler, arbeidsplaner, lekser)

- Hvordan tilrettelegger du for/tar hensyn til den enkelte eleven innenfor felleskapet?

- Organisering, oppgavetyper, differensiering?

-Hvordan vektlegger du hensyn til individ og fellesskap når du planlegger tilpasset opplæring? Hvordan tenker du om forholdet mellom individet og fellesskapet?

- Føler du at prinsippet om tilpasset opplæring fører til mer individualisering? Kompetansemålene i LK06 fører til mer individualisering? Nasjonale prøver?
- Hvor stor del av tida skal brukes på individuelt arbeid/ fellesskapet?

- Hva er de største utfordringene når det gjelder å tilpasset opplæringen av eleven?

- Dilemma ved tilpasset opplæring? (arbeidsplaner,individualisert, nivådifferensiering, sitter mye og jobber alene, det sosiale felleskapet i klasse)

- Hvordan skal tilpasset opplæring være ideelt sett? /Hva er det viktigste for å lykkes med tilpasset opplæring?

Spesialundervisning

- Er tilpasset opplæring forstått som spesialundervisning? Hvor langt vil du si at tilpasset opplæring strekker seg før det går over til spesialundervisning?

- Hva er det som gjør spesialundervisning nødvendig? Kan det være at fokuset på tilpasset opplæring driver frem spesialundervisninga?

-Når en elev har problemer i skolen bli det da lagt på elevens egenskaper, vansker og skader eller er det sånn at elevens problemer forstås innenfor den kontekst eller de sammenhenger og situasjoner de framstår?

- Er det noen rutiner på skolen for hva som ska skje på skolen før en sak henvises til PPT?

- Når du har en elev som trenger spesialundervisning, hvordan er prosessen da?

- Kommer PPT å kartlegger, må det være en diagnose? Hvilke typer saker/vansker henvises til PPT?

-IOP, hvem er det som lager den? Hvem?

- Hvordan er spesialundervisningen ved denne skolen organisert?

- Grupper, enkeltelever, grupperom, i klasserommet, med assistenter, lærere, spesialpedagoger...
- Hvem har ansvaret for spesialundervisningen?

- Hvordan bør spesialundervisninga være ideelt sett,? Hvem bør ha den?

- Hvordan fungerer spesialundervisningen, bra eller dårlig?

- Konkret, hva er det dere gjør for å finne ut om spesialundervisningen fungerer?

- Hvordan er det for elever som mottar spesialundervisning, er det kun for en periode eller er det slik at det følger dem? («en gang en spesialelev, alltid en spesialelev»).

Til slutt

- I hvilken grad samarbeider du med andre om planleggingen av tilpasset opplæring og spesialundervisning? Andre lærere, PPT, etc? Er det en samarbeidskultur eller er den privatiserende lærer som rår?

- Hvordan opplever du egen kompetanse og behov for kompetanseutvikling for å arbeide med tilpasset opplæring og spesialundervisning?

- Har du noen tanker om økningen i bruken av spesialundervisning? Er det noen faktorer som er med på å bidra til økt spesialundervisning?

Avslutning

- Er det noe mer vi burde tatt opp?

Vedlegg 4

Eksempel på matrise fra analyse arbeid av intervju med Johan.

Innhold	Sitater	Tema
Tilpasset opplæring: Hvordan det blir forstått av informanten Informanten ser på hensikten og målet med S.U som ganske likt som T.O	Da blir det jo å bli litt kjent med den elevens ståsted, faglig. Og ta utgangspunkt i det, i forhold til målene i kunnskapsløftet og prøve å tilpasse ut ifra elevens evner og ferdigheter og muligheter. Målet for det er jo for å tilrette legge for den eleven. At han har litt å strekke seg etter. Man tilpasser ut ifra de ressursene den eleven sitter med for å få litt måloppnåelse ut ifra målene i kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring er noe som går igjen i undervisninga uansett hva vi holder på med, uansett elevgruppe. Og det gjeldet jo bare ikke for de antatt *svakeste* i gåseøyne, for å kalle det det. Det er jo og snakk om å gi utfordringer til de flinkeste. Tradisjonelt sett så har det vel vært mest fokus på de antatt *svakeste* ved den tilpassa biten. Og jeg føler vel at vi er der litt enda, samtidig som vi prøver å gi litt utfordringer i motsatt retning også. Men det jeg føler på, er vel at vi må ha med oss alle sammen. Og da blir det gjerne dem som står bakerst i rekka som får litt ekstra. Jeg synes at det med spesialundervisning og tilpasset opplæring ikke er så ulikt der da. Sånn sett. Det blir å jobbe med et mål, men å tilpasse det målet for den eleven eller elevgruppa. Ut ifra kriterier blant annet. For å se hvor eleven står, sånn at den eleven og er klar over hvor den er og hvor den skal hen.	Oppfatning av begreper

Ordinær-undervisning	Det mest tradisjonelle er vel den tavleundervisninga hvis jeg tenker ordinærundervisning. Ordinærundervisning, da tenker jeg også at du i et klasserom. Det er stort sett felles det vi holder på med, om det da er grupper, prosjekt eller tavleundervisning eller hva det nå skulle være. Men at alle sammen gjør omtrent det samme for å nå det samme *målet*. Mens ved tilpasset så er det kanskje andre omveier for å nå det målet, for å kalle det det. At det ikke er bare en måtte å nå et mål på.	
Forholdet mellom T.O, S.U og O.U Graderer de tre begrepene etter tilpasning	Da tenker jeg først og fremst på elevgruppa. Hvilken gruppe er det her, og hvordan ligger de an og hvilket ståsted har de. Det er en god mix det der, sånn som jeg ser det for meg. Det er verken det ene eller det andre. Det er litt av alt. Og den tilpasset opplæringen er jo noe som skjer under ordinærundervisning og. Sånn som jeg ser det. Og med spesialundervisning er man kanskje litt tettere på. Da ser jeg jo for meg litt mere en til en. Men det er ikke nødvendigvis slik at du er trekt ut fra gruppa. Men at det litt annen oppfølging der da kanskje, enda mer tilpasset mål.	
Informanten synes ikke T.O er forstått som S.U	Nei, den synes jeg at vi er på tur bort i fra. Jeg assosiere ikke tilpasset opplæring med spesialundervisning i den grad som jeg gjorde når jeg selv var ung.	
Grensen mellom T.O og S.U	Det må være ut i fra faglige ferdighetene og nivået på eleven det, føler jeg. Og da tenker jeg igjen på de antatt *svakeste*, når de har lav måloppnåelse innenfor de målene på sitt trinn. At man må søke mål lengre ned, for å fylle i tomrom, for å kalle det det. Da blir man litt mere over på spesialundervisning. Og når det kommer inn fremmedspråklige for eksempel. Det er vel de to grupperingene jeg kaller spesialundervisning, mere enn tilpassa. Ja, og at i spesialundervisning er du mere en til en.	

Fører T.O til mer individualisering Informanten føler at LK06 fører til mer individualisering Fokuset på T.O kan drive frem S.U Informanten forteller om hva T.O innebærer i hans praksis Smal tilnærming Metode	Både ja og nei. Det blir jo ja på den måtene at, her er mitt opplegg. Det her er mi tue, og jeg gjør det sånn. Hva dere gjør er ikke så interessant. På en annen side så er jo målet overordnet for alle, men veien dit kan være litt forskjellig. Så ofte innledningsvis i uka så kjører vi en del felles, også blir det mere tilpasset etter hvert som vi jobber med målet. Føler vel at det er litt individualitet i det ja. Jeg vil si det. Spesielt kompetansemålene, også har man jo også den innledende biten. De fine setningene der og, om fellesskapet. Men at det kanskje kommer litt bort i selve kompetansemålene i fagene, på sett og vis. I værstefall vil jeg nå si jeg, for å formulere meg sånn. Tilpasset opplæringer er vel og bra det men hvis det blir sånn helt individualisert, og marginalt så blir det lett forskøvet over til spesialundervisning fordi at du ser at her er det en hale som ikke er med. Og da er jeg litt redd for at kanskje den gruppa er kompetent og innenfor, men sammenlignet med resten av gruppa så er de ikke det. Og så skal de få den der spesialundervisninga selv om de ikke har behov for det. Så den biten er jeg litt redd for, at man marginalisere og blir stemplet som svak da når de ikke er det Vi kan for eksempel starte med ukeplaner. Og i engelsk for eksempel så har vi noe som heter a-lekse og b-lekse. Så har vi delt inn elevene litt i hvilket nivå de er på. Og da bruker vi level 1,2, og 3. Èn er det lavste, to er midt i mellom, og tre er det høysete da. Og da gir vi litt arbeidsoppgaver og lekser i forhold til det nivået de er på Når vi jobber med oppgaver, så setter jeg opp oppgaver for de ulike levelene. Og da trenger de ikke nødvendigvis å være fra lærerverket, men finner noe som går på målet, og tilpasser	Gjennomføringen. Hva fører begrepsforståelsen til i praksis i skolen? Tilpasset opplæring som praksis

	nivået dem er på sånn at de samtidig har litt å strekke seg etter. Når vi tar ut i grupper da for eksempel, så trenger ikke det å være ei fast gruppe. Vi varierer. Ja, for når det er det de samme fire for eksempel. *Ja, det er vel de som er på bunnen det da sikkert*, så får de det stempelet. Så vi prøver å ha litt rullering på de gruppene som kanskje er ute for å få litt ekstra. Det er noe som foregår de få gangene vi er to lærere i rommet. Så har jeg brukt å hatt det litt på torsdager, for da er jeg inne sammen med kontaktlærer i ei matteøkt. Og så skal jeg ha engelsk etterpå, og da ser vi gjerne litt på den engelskbiten. Og til å begynne med tok vi gjerne de svakeste, for å gi de litt ekstra og for å forbrede dem i hva det er som kommer i neste time. Og kanskje våger å ta ordet i forsamlingen ut i fra det. Men å at vi ruller, så det ikke blir de samme hver gang. Så hvis jeg er på 5.trinn for eksempel, så samarbeider jeg med kontaktlærerne der. Der vi kjører litt spe...ja, kall det spesialundervisning skråstrekk tilpasset opplæring. For å ha litt begge deler i de gruppene der. Og da er det ofte at enkelte blir tatt ut av faglærer, i enkelte av mine timer. Så det rullerer litt på det. Og den gruppen som blir tatt ut de gjør ikke noe annet. De gjør det samme. Målet er det samme, men kriterier og hvordan de når målet er litt forskjellig.	
1. individet 2. helhet	Det første som jeg tenker da er jo individet, også blir det å se på helheten. At først blir man orientert om at det er en elev, og så blir det å se på årsaker og sammenhengene rundt det. Mer eller mindre.	Problemforståelse

Vedlegg 5

Læreplanens fokus på kompetansemål fører til at jeg må individualisere undervisningen for elevene

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nesten helt usant	3	1,7	2,0	2,0
	Litt usant	15	8,6	10,2	12,2
	Litt sant	57	32,6	38,8	51,0
	Ganske sant	60	34,3	40,8	91,8
	Helt sant	12	6,9	8,2	100,0
	Total	147	84,0	100,0	
Missing	System	28	16,0		
Total		175	100,0		

Hvor sikker er du på at du kan .... - ? organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Svært usikker	4	2,3	3,4	3,4
	Ganske usikker	3	1,7	2,6	6,0
	Litt usikker	24	13,7	20,7	26,7
	Ganske sikker	62	35,4	53,4	80,2
	Svært sikker	20	11,4	17,2	97,4
	Helt sikker	3	1,7	2,6	100,0
	Total	116	66,3	100,0	
Missing	System	59	33,7		
Total		175	100,0		

Vedlegg 6

Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov sikres best innenfor rammen av ordinær undervisning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	15	8,6	9,6	9,6
	Nesten helt usant	35	20,0	22,4	32,1
	Litt usant	33	18,9	21,2	53,2
	Litt sant	45	25,7	28,8	82,1
	Ganske sant	26	14,9	16,7	98,7
	Helt sant	2	1,1	1,3	100,0
	Total	156	89,1	100,0	
Missing	System	19	10,9		
Total		175	100,0		

Individuelle arbeidsplaner er det viktigste virkemiddelet for å gi alle elever tilpasset opplæring

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	11	6,3	10,0	10,0
	Nesten helt usant	25	14,3	22,7	32,7
	Litt usant	30	17,1	27,3	60,0
	Litt sant	30	17,1	27,3	87,3
	Ganske sant	12	6,9	10,9	98,2
	Helt sant	2	1,1	1,8	100,0
	Total	110	62,9	100,0	
Missing	System	65	37,1		
Total		175	100,0		

Vedlegg 7

Tilpasset opplæring sikres best ved at en organiserer elevene i nivådelte grupper i de viktigste fagene

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	5	2,9	3,4	3,4
	Nesten helt usant	15	8,6	10,1	13,4
	Litt usant	26	14,9	17,4	30,9
	Litt sant	61	34,9	40,9	71,8
	Ganske sant	34	19,4	22,8	94,6
	Helt sant	8	4,6	5,4	100,0
	Total	149	85,1	100,0	
Missing	System	26	14,9		
Total		175	100,0		

Spesialundervisning bør gis utenfor klassen, enten som enetimer eller smågruppeundervisning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	10	5,7	6,7	6,7
	Nesten helt usant	15	8,6	10,0	16,7
	Litt usant	48	27,4	32,0	48,7
	Litt sant	46	26,3	30,7	79,3
	Ganske sant	23	13,1	15,3	94,7
	Helt sant	8	4,6	5,3	100,0
	Total	150	85,7	100,0	
Missing	System	25	14,3		
Total		175	100,0		

Vedlegg 8

Spesialundervisning bør i størst mulig grad gis innenfor klassen, en bør unngå å ta elevene ut

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	8	4,6	5,4	5,4
	Nesten helt usant	20	11,4	13,6	19,0
	Litt usant	33	18,9	22,4	41,5
	Litt sant	50	28,6	34,0	75,5
	Ganske sant	30	17,1	20,4	95,9
	Helt sant	6	3,4	4,1	100,0
	Total	147	84,0	100,0	
Missing	System	28	16,0		
Total		175	100,0		

Lærevansker kan hovedsakelig knyttes til elevens evner og forutsetninger

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	2	1,1	1,9	1,9
	Nesten helt usant	11	6,3	10,5	12,4
	Litt usant	23	13,1	21,9	34,3
	Litt sant	42	24,0	40,0	74,3
	Ganske sant	24	13,7	22,9	97,1
	Helt sant	3	1,7	2,9	100,0
	Total	105	60,0	100,0	
Missing	System	70	40,0		
Total		175	100,0		

Vedlegg 9

Tilpasset opplæring handler primært om å skape et læringsmiljø i klassen som tar vare på alle elevens behov innenfor felleskapets rammer

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nesten helt usant	1	,6	,9	,9
	Litt sant	18	10,3	15,4	16,2
	Ganske sant	60	34,3	51,3	67,5
	Helt sant	38	21,7	32,5	100,0
	Total	117	66,9	100,0	
Missing	System	58	33,1		
Total		175	100,0		

Tilpasset opplæring handler primært om å gi elevene et individualisert opplegg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	3	1,7	2,6	2,6
	Nesten helt usant	15	8,6	13,0	15,7
	Litt usant	28	16,0	24,3	40,0
	Litt sant	42	24,0	36,5	76,5
	Ganske sant	22	12,6	19,1	95,7
	Helt sant	5	2,9	4,3	100,0
	Total	115	65,7	100,0	
Missing	System	60	34,3		
Total		175	100,0		