

# MASTEROPPGAVE

## Tilpasset opplæring

En intervju- og observasjonsstudie av to lærere på utdanningsprogram for studiespesialisering.

Utarbeidet av:

Margret Yrr Vigfusdottir

Fag:

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling:

Avdeling for lærerutdanning, 2013



## Sammendrag

**Tittel:** Tilpasset opplæring. En intervju- og observasjonsstudie av to lærere på utdanningsprogram for studiespesialisering.

**Bakgrunn og formål:** I opplæringslovens første kapittel presenteres grunnopplæringens verdier og formål. Prinsippet om tilpasset opplæring som fremgår av lovens paragraf 1-3, har ført til hodebry i skolen. Endringer av prinsippets meningsinnhold de siste 35 årene har også ført til at lærere, foreldre og skolemyndigheter har forskjellige tolkninger av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep som ulike utdanningspolitiske regimer har gitt ulikt meningsinnhold. Hvilke konsekvenser har det for praksisfeltet når prinsippet om tilpasset opplæring som oppleves som diffust og uklart, har overordnet betydning i gjennomføringen av opplæringen? Formålet med undersøkelsen har vært todelt; på den ene siden å beskrive læreres forståelse og tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan de omsetter denne forståelsen i praksis på utdanningsprogrammet for studiespesialisering i videregående skole, og på den andre siden å få informasjon om lærernes opplevelser av hvordan ledelsen ved skolene følger opp føringene fra styringsdokumentene.

**Problemstilling:** Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole?

**Metode:** For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i gjennomføring av studien og analysen av datamaterialet. Forskningsdesignet består av intervjuer og observasjon i undervisningen. Jeg intervjuet informantene, to lærere på to videregående skoler, før og etter observasjon i to undervisningstimer.

**Resultater og funn:** Mine funn indikerer at de to lærerne praktiserer tilpasset opplæring i tråd med den brede forståelsen av begrepet; der viktigheten av et inkluderende læringsfellesskap er fremtredende. Ut fra det lærerne forteller i intervjuene kan det imidlertid synes som skoleledelsene ved de to skolene opererer innenfor den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Tyngdepunktet i skolenes satsning ligger på tilstedeværelse, fullført og bestått; den kontekstuelle sammenheng med fokus på læringsmiljø og undervisning uteblir.

## Abstract

**Title:** Adapted Education. An interview and observation study of two teachers teaching in *Study Specialization*, a program in secondary education (in Norway).

**Aim and background:** The values and aims of primary education are presented in the first chapter of the Norwegian Education Act. The principle of adapted education as stated in paragraph 1-3, has caused schools difficulty. Change in the meaning of this principle during the last 35 years has led to different interpretation of the term amongst teachers, parents and school authorities. Adapted education, a political term, is given different meaning by different educational regimes. What is the consequence for practices when the principle of adapted education, experienced as vague and unclear, has superiority in the field of teaching? The aim of the study has had two sides; on the one hand to describe teacher's understanding and interpretation of the principle of adapted education and how they put this understanding into practice in the secondary school program of Study Specialization, and on the other hand to get information about the teacher's experience of how school leaders follow up legislative guidelines.

**Research Question:** How does adapted education manifest itself in teaching practice in the secondary school program of Study Specialization?

**Method:** To answer my research question I have chosen to use a qualitative approach in the implementation of the study and the analyses of the data. The research design includes interviews and observations of teaching. I interviewed the informants, two teachers in two secondary schools, before and after observation of two different lessons.

**Results and findings:** My findings indicate that the two teachers use adapted education in accordance to a broad understanding of the term; where the importance of an inclusive learning environment is prominent. However, judging by the interview contents it may seem like the school leaders of the two schools operate within a more narrow understanding of adapted education. The school's main effort is focused on attendance, completed and passed; where the context of learning environment and teaching practice is absent.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Innholdsfortegnelse .....	4
Forord.....	6
1.0 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Formålet med undersøkelsen.....	9
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	10
1.4 Forskningsdesign.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensing .....	11
2.0 Tilpasset opplæring .....	13
2.1 Historisk tilbakeblikk .....	13
2.2 Tilpasset opplæring i styringsdokumentene.....	18
2.3 Tilpasset opplæring i pedagogisk fag- og forskningslitteratur.....	22
3.0 Metode .....	31
3.1 Kvalitativ forskning .....	31
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	33
3.3 Observasjon.....	35
3.4 Intervju .....	38
3.5 Forskningens redelighet .....	39
3.6 Utvalg av informanter .....	42
3.7 Fremgangsmåte ved analyse .....	43
3.8 Etske hensyn .....	46
4.0 Analyse og diskusjon av funn.....	48
4.1 Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?.....	49
4.2 Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærerens valg av aktiviteter i undervisningen? .....	50
4.3 Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever? .....	52

4.4 Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?.....	55
4.5 Refleksjoner rundt undersøkelsens funn .....	57
5.0 Avsluttende drøfting .....	61
5.1 Pedagogiske begreper i teori og praksis.....	61
5.2 Språkets funksjon og betydning .....	64
5.3 Elevenes opplevelser av tilpasset opplæring.....	65
5.4 Validitet og reliabilitet .....	67
5.5 Avslutning .....	70
Litteratur .....	73
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD.....	76
Vedlegg 2: Forespørsel til rektorer .....	78
Vedlegg 3: Forespørsel til informantene .....	79
Vedlegg 4: Forespørsel til elever .....	80
Vedlegg 5: Intervju- og observasjonsguide .....	81

## Forord

### *Ti bud for lærere*

1. *Du skal kunne og være glad i dine fag*
2. *Du skal være glad i fortellinger*
3. *Du skal være nærværende*
4. *Du skal se elevene*
5. *Du skal være glad i dine elever*
6. *Du skal ha forventninger og stille krav til deg selv og dine elever*
7. *Du skal ofte ha med deg noe nytt*
8. *Du skal bidra til kollegiets trivsel og utvikling*
9. *Du skal bidra i samtalen om skolens samfunnspolitiske rolle*
10. *Du skal våge å være lærer!*

*(Eidsvåg, 2005)*

## 1.0 Innledning

Opplæringslovens kapittel 1 som ofte blir kalt formålsparagrafen, fikk ved lovendring i 2008 ny overskrift; *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Med denne endringen ble prinsippet om tilpasset opplæring løftet fra formålsparagrafens femte ledd til § 1-3: *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*, paragrafen lyder slik:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. (Opplæringslova, 1998, § 1-3)

I første paragraf, syvende ledd, presiseres det også at skolen og lærebedriftene skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer deres dannelse og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Styringsmaktens ønsker og forventninger i forhold til tilpasset opplæring og tilnærming i opplæringen fremgår tydelig av formålsparagrafen, og de endringene som er gjort, forsterker disse forventningene. Utfordringen ligger nok ikke i å forstå forventningene som uttrykker idealismen om den inkluderende fellesskolen, men heller i den praktiske tilnærmingen innenfor skolens rammer og organisering.

Statistikk over grunnskolens rapportering om spesialundervisning er svært interessant lesning sett i forhold til lovens presisering av tidlig innsats. Den viser en kraftig økning i behovene for spesialundervisning på ungdomstrinnet (Statistisk sentralbyrå, 2013); hva kan være årsakene til dette? Kan det handle om at lærerne på småskole- og mellomtrinnet mestrer å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger bedre enn lærerne på ungdomstrinnet? Eller handler det om at vi har en vent-og-se holdning i det norske skolesystemet? En vent-og-se holdning innebærer en kultur for å utsette evaluering av de faktorene som påvirker elevenes læringsutbytte og iverksetting av tiltak. Omfanget av behov for spesialundervisning på ungdomstrinnet kan også være et tegn på endimensjonal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006); at forklaringene av elevenes vansker har et individfokus og at årsakene plasseres hos elevene. Man setter det ikke i en kontekstuell sammenheng med læringsmiljøet eller opplærings situasjonene. I Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei – Kvalitet og mangfold i*

*felleskolen* understrekes sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning: «Så langt skolen klarer å styrke den ordinære tilpassede opplæringen slik at elevene får tilfredsstillende utbytte, er det ikke behov for spesialundervisning» (Meld. St. (2012- 2013), s 90).

Variasjoner i omfanget av spesialundervisning i grunnskolen mellom fylkene (SSB, 2013) danner grunnlag for diskusjon om forskjellige oppfatninger og håndtering av prinsippet om tilpasset opplæring på skolene. Opplysninger om omfanget av spesialundervisning i videregående skole er ikke like tilgjengelig og systematisert som i grunnskolen; i Stortingsmelding nr. 18: *Læring og fellesskap* vises til evaluering av Kunnskapsløftet (Markussen, Frøseth og Grøgaard, 2009) vedrørende omfang, innhold og organisering av spesialundervisning i videregående skoler. Evalueringen viser at støttetiltak i fag gis i stor grad som gruppeundervisning uten enkeltvedtak om spesialundervisning (Meld. St. (2010- 2011)).

Solli (2008) analyserte tallmaterialet fra KOSTRA (KommuneStatRapportering) om omfang, innhold og organisering av spesialundervisning i grunnskolen i skoleåret 2007-2008. Det faktumet at omfanget kan variere fra at det ikke er noen elever som får spesialundervisning til at 22,8 % av elevene i en annen kommune får spesialundervisning understøtter påstander om at skolene og lærerne opplever begrepet tilpasset opplæring som diffust og problematisk (Bachmann og Haug, 2006; Jenssen og Lillejord, 2009).

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Som lærer og rådgiver i videregående skole har jeg hatt mange samtaler med lærere og foresatte om tilpasset opplæring. Et hovedtrekk ved disse samtalene er at det finnes mange forskjellige oppfatninger av hva tilpasset opplæring innebærer. Foresatte er naturligvis mest opptatt av at deres ungdom skal få mest mulig tilrettelegging av opplæringen slik at de får best mulig læringsutbytte. Foresatte snakker ofte om rettigheter og referer til deres ungdoms rett til tilpasset opplæring, uten helt å ha forståelse for mangfoldet i klasseroms-virkeligheten. Individperspektivet er selvfølgelig ganske fremtredende hos foreldrene som ønsker det beste for sitt barn.

Lærere har behov for å diskutere og søke bekreftelse på hvor grensen går i forhold til hva som anses å være realistisk å få til av tilrettelegging i klassen. Grenseoppgangen



mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er derfor et gjennomgående tema i skolehverdagen. Vurdering av når læringsutbyttet er «tilfredsstillende» eller ikke finnes det ikke noe fasitsvar på. Lærere uttrykker ofte et sterkt ønske om klarere retningslinjer og føringer om hva som kan kreves av den enkelte lærer av tilpasset opplæring i klasserommet. I min egen undervisningspraksis har jeg undret meg over hvordan jeg med en elevgruppe på opptil 32 elever kan ha rom for alle og blikk for den enkelte i løpet av 45 minutter. Dette har ført til forskjellige utprøvinger fra min side som forsøk på å ivareta elevenes behov og for å møte de der de er i sin læringsprosess. Kartlegging av læringsstiler og deretter undervisningsopplegg som bygger på elevenes styrker, nivådelte arbeidsplaner, stasjonsundervisning og samarbeidslæring er kun noen få eksempler på forsøksprosjekter i klasserommet i min lærerkarriere. Ved henvendelser til ledelsen for å få avklaringer på hva som er skolens retningslinjer i forhold til tilpasset opplæring, henviste de til lovteksten, og jeg ble oppfordret til å lese styringsdokumenter som stortingsmeldinger og offentlige utredninger. I samtaler med mine kollegaer kommer derfor frustrasjonene ofte opp på overflaten, og følelsen av aldri å strekke til har vi til felles.

## **1.2 Formålet med undersøkelsen**

Min nysgjerrighet på å finne nøkkelen til å forstå og begripe innholdet i begrepet tilpasset opplæring er som sagt bakgrunnen for valg av tema i denne undersøkelsen. Jeg vil nå få anledning til å gå mer systematisk til verks i min søken for å forstå enn gjennom uformelle samtaler med lærerkollegaer og lesing av styringsdokumenter. Jeg forestiller meg at jeg har begynt denne prosessen med et tomt begrep; det vil si et begrep uten innhold, som jeg vil forsøke å fylle opp med mening underveis.

Formålet med undersøkelsen er i grunn todelt; på den ene siden ønsker jeg innsyn læreres forståelse og tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring på utdanningsprogrammet for studiespesialisering, og hvordan de omsetter forståelsen i praksis. På den andre siden søker jeg informasjon om hvordan lærerne opplever at ledelsen ved skolene følger opp føringene fra styringsdokumentene; jobbes det systematisk med felles forståelse av tilpasset opplæring på skolene som en del av kvalitetsutviklingsarbeid, eller er ansvaret for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger overlatt til hver enkelt lærer?

I sitatet fra Stortingsmelding nr. 20 i kapittel 1.0, påpekes tilpasset opplæring som kvalitet i opplæringen; jo bedre skolene klarer å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger for læring, desto mindre blir behovene for spesialundervisning og smågruppetiltak. Sistnevnte tiltak fører dessverre ofte til segregering og mindreverdighetsfølelser hos elevene. Som jeg har nevnt tidligere, velger jeg å forholde meg åpent til begrepet i denne studien ettersom min hensikt er å undersøke lærers oppfatninger og praktisering av tilpasset opplæring.

### 1.3 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i undersøkelsens bakgrunn og formål har jeg valgt følgende oppgavetittel:

Tilpasset opplæring.

En intervju- og observasjonsstudie av to lærere på utdanningsprogram for studiespesialisering.

Tittelen er valgt med hensikt å speile studiens tema og problemstilling. Målet er at undersøkelsen vil føre frem til en ny forståelse og meningsinnhold i begrepet tilpasset opplæring. Problemstillingen lyder slik:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole?

Problemstillingen er ganske åpen og det er derfor nødvendig å spisse tilnærmingen til noen fokusområder. For å få til en mer konkret tilnærming og for å belyse problemstillingen, har jeg laget fire forskningsspørsmål som fungerer som rettesnor underveis i prosessen:

- Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?
- Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærernes valg av aktiviteter i undervisningen?
- Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever?

- Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?

Mine forskningsspørsmål er ledetrådene for å belyse problemstillingen i gjennom de forskjellige stadiene i studien, i tillegg vil teoridelen være et bakgrunnsteppe for diskusjonen av undersøkelsens funn.

## 1.4 Forskningsdesign

Ved valg av metoder var det viktig for meg at undersøkelsen skulle bestå av observasjon i klasserommet i tillegg til intervjuer med lærere. Bakgrunnen for dette ønsket fremgår på den ene siden av mine beskrivelser av bakgrunn for valg av tema. På den andre siden er jeg, ut ifra erfaringer fra mitt yrke som rådgiver, svært opptatt av hvor komplisert kommunikasjon mellom mennesker er og at sammenhengen mellom det vi gjør og det vi sier er heller ikke alltid åpenbar.

Jeg valgte å benytte en kvalitativ forskningsdesign i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv ettersom jeg ønsker å få innsyn og forståelse av lærernes tolkninger av prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan deres tolkning og forståelse omsettes til handling i klasserommet. Designen består av to intervjuer og observasjon i to undervisningstimer hos to lærere på utdanningsprogram for studiespesialisering. Jeg knytter forskningsspørsmålene til ulike stadier i forskningsprosessen og lager intervju spørsmål og kriterier for observasjon med utgangspunkt i disse. Undersøkelsen er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet.

## 1.5 Oppgavens oppbygging og avgrensing

Oppgaven er delt opp i fem kapitler; i denne innledningen har jeg gjort rede for mine begrunnelser for valg av tema, undersøkelsens mål og design, samt presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Oppgavens teoridel er tredelt ettersom jeg ønsker å lage et bakteppe for mine analyser av fremstillinger og oppfatninger av prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg gir et kortfattet utdrag av skolehistorien som en forståelsesramme for prinsippets opprinnelse i det norske skoleverket, samt en beskrivelse av hvordan myndighetene presenterer sine føringer om tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter av nyere dato. Teorikapitlets siste del handler om hvordan pedagogisk fag- og forskningslitteratur beskriver den pragmatiske siden ved prinsippet; omsetning til praksis. I kapittel tre har jeg valgt å gi detaljerte beskrivelser

av metodene som jeg har brukt. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å ivareta forskningsmessige krav om gjennomsiktighet og intersubjektivitet, gi innsyn i min fremgangsmåte ved gjennomføring av undersøkelsen og mine analyser av innhentet data, samt gi en åpen refleksjon rundt studiens etiske hensyn. Samtidig ønsker jeg å forankre undersøkelsen i en vitenskapsteoretisk ramme. I kapittel fire presenterer jeg mine funn med hensikt å belyse problemstillingen og mine forskningsspørsmål og diskuterer sammenhenger og motsigelser sett i forhold til pedagogisk fag- og forskningslitteratur. I oppgavens siste del samler jeg sammen trådene, drøfter de valgene som jeg har gjort underveis og hvordan disse har påvirket studiens validitet og reliabilitet.

Alle valg har konsekvenser; sommeren og høsten 2012 brukte jeg mye tid på å overveie valgene jeg måtte ta ved gjennomføringen av denne undersøkelsen, og jeg prøvde å forutse hvilke konsekvenser disse valgene ville medføre. På grunn av studiens tidsramme har jeg valgt bort mange områder som jeg kunne tenke meg å gå nærmere inn på. I første utkast av prosjektplanen min la jeg opp til et større utvalg, jeg planla intervjuer av og observasjon hos fire lærere på fire forskjellige skoler. Min veileder rådet meg til å redusere utvalget til to lærere på grunn av tidsplanen. Det var klokt med tanke på hvor vanskelig det ble å få innpass på skolene; se detaljerte beskrivelser i kapittel 4.6. Jeg ønsket også å intervju elever for å høre om deres opplevelser som mottakere av tilpasset opplæring, men innså at det ville tidsrammen heller ikke ville tillate det. Jeg nevnte ovenfor at jeg er spesielt opptatt av kommunikasjon og språk; jeg vurderte derfor mulighetene for å inkludere fokus på språk i forskningsspørsmålene mine. Jeg har nevnt at jeg begynner forskningsprosessen med forestillingen om et tomt og innholdsløst begrep som jeg vil fylle opp med mening i løpet av prosessen. Tanken på å undersøke om og hvordan diskursen i styringsdokumentene når frem i lærernes fagterminologi, eller om den blir oppfattet som meningsløse honnørord, er spennende og ikke fraværende i denne oppgaven, selv om den ikke fremgår tydelig av problemstillingen.

## 2.0 Tilpasset opplæring

Jeg har gjennomført en undersøkelse med målsetning om å finne ut av hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Hvor kommer tilpasset opplæring fra og hvorfor er det en utfordring å gjennomføre dette i praksis i skoleverket (Bachmann og Haug, 2006; Imsen, 2002; Dale og Wærness, 2003; Jenssen og Lillejord, 2009; Nordahl, 2012)?

Hva er tilpasset opplæring? For å forstå meningsinnholdet i begrepet og begrunnelsen for dets eksistens må vi gå tilbake i tid og se på utviklingen i norsk skolehistorie og de politiske føringene som ligger bak. Skolehistorien er bakteppet for ideologien og forventningene som er knyttet til begrepet og som fremgår av styringsdokumentene; opplæringsloven, stortingsmeldinger og offentlige utredninger. I den empiriske litteraturen møter vi det pragmatiske synet på tilpasset opplæring; hvordan skal læreren utføre oppdraget sitt i klasserommet? Hvordan kan prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas i skolehverdagen?

Som teoretisk ramme for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i disse tre områdene; skolepolitisk historie, styringsdokumentene og pedagogisk fag- og forskningslitteratur. Jeg har valgt å bruke denne inndelingen for å strukturere teksten og øke lesbarheten. For ordens skyld vil jeg påpeke at det er ikke vanntette skott mellom hver av delene; det vil være vanskelig, hvis ikke umulig, å omhandle skolepolitisk historie uten å vise til lover eller andre styringsdokumenter. Det er ikke likevekt i omfanget mellom delene, og på grunn av oppgavens avgrensing velger jeg å redusere gjennomgangen av skolepolitisk historie til utvalgte deler som jeg vurderer som hensiktsmessige forhold til problemstillingen, samt begrense presentasjonen av tilpasset opplæring i styringsdokumentene til de av nyere dato. Jeg vektlegger omfanget av pedagogisk fag- og forskningslitteratur som jeg anser som mest relevant i forhold til diskusjonen av undersøkelsens funn.

### 2.1 Historisk tilbakeblikk

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i lovverket for grunnskole og videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). For å forstå begrunnelsene for dagens regelverk kan det være hensiktsmessig å repetere norsk skolehistorie i kortversjon. Første skoleloven om obligatorisk skolegang regnes å være Kristian 6.s

Forordning om Skolerne paa Landet i Norge fra 1739. Formålet med loven var skoleplikt for alle barn, men selv om loven ikke presiserte noen unntak fra undervisningsplikten ble det ikke iverksatt undervisning for funksjonshemmede barn eller «abnorme børn» (Tangen, 2009). I realiteten innbefattet loven opplæring i fag og allmenndannelse for barn av embetsmenn og borgerstanden gjennom et opplæringstilbud på latinskolen eller realskolen (Dale, 2008a). Prestene hadde ansvar for opplysningsplikten i fattigskolen eller allmueskolen, målsetningen var opplæring i kristendom og lesing som forberedelse for konfirmasjon (Dale, 2008a). Skoleplikt for funksjonshemmede barn ble innført i 1881 med *lov om abnorme børns undervisning*, men gjaldt kun for «opplæringsdyktige barn» (Tangen, 2009, s.131). Denne loven var resultat av utredningsarbeid og kommisjonen som ble nedsatt til å vurdere skoleplikt for «abnorme børn» mente at disse barna trengte samfunnets omsorg i enda større grad enn de normale. Undervisningens formål var opplæring i livsvirksomhet og kristendom som forberedelse til konfirmasjon, og det var kun de «... som hadde mulighet til å tilegne seg denne typen opplæring, som ble ansett for å være opplæringsdyktige» (Tangen, 2009, s.131).

Dale påpeker at for å forstå utviklingen og endringene i norsk skolehistorie som førte til «nåtidens skoles tilblivelse» (Dale, 2008a, s.37) må vi se på forandringene i det norske samfunnet på 1800 og 1900 tallet. Den industrielle revolusjon førte til modernisering og vekst av borgerskapet som skapte «nye sosiale motsetninger og kulturelle holdninger» (Dale, 2008a, s.38). Ifølge Dale bygger idégrunnlaget for utviklingen av enhetsskolen på humanitet og liberalt demokrati hvor hovedintensjonen er sosial integrasjon for å utjevne sosiale forskjeller.

I 1915 ble *lov om døve, blinde, åndssvake barns undervisning og pleie – og arbeidshjem for «ikke dannelsedyktige Aandssvake»* innført, men den medførte ikke endringer i daværende opplæringstilbud. Dette vil si at skolene hadde fortsatt mulighet til å ekskludere barn og unge som de ikke mente å være «opplæringsdyktige». Tangen nevner evneveike og barn med fysiske funksjonshemminger, syke barn som var smittefarlige, og barn som viste dårlig oppførsel som eksempler på de som ble utelukket fra opplæringstilbudene (Tangen, 2009, s. 131). Dale hevder at dannelsesbegrep er et nøkkelbegrep i forhold til opplæringens sorteringsmekanismer; allmenndannelse av barn og unge var en av fellesskolens hovedmålsettinger. For de som falt utenfor ble

dannelse et ekskluderingsbegrep, hovedfokuset var oppdragelse primært gjennom disiplin (Dale, 2008a, s. 58).

Lov om spesialskoler ble innført i 1951 og skulle sikre oppfølging av barn som hadde behov for tilrettelagt opplæring. Denne oppfølgingen resulterte i stor mangel på plasser ved spesialskolene og mange barn fikk ikke plass. Kommunene ble derfor pålagt å gi hjelpeundervisning til de elevene som ikke klarte å følge undervisningen i vanlig klasse, men som ikke fikk plass eller ikke oppfylte kriteriene for å komme inn på spesialskolene. Stortinget innvilget utbygging av spesialskolene, men disse planene ble ikke iverksatt på grunn av skolepolitiske endringer i 1960 – årene (Tangen, 2009).

FNs erklæring om barns rettigheter i 1959 påvirket skolepolitikken og synet på barns oppvekstvilkår i vestlige land. «Erklæringen er delt i 10 prinsipper; den fremhever barns rett til sosial trygghet, til oppvekst i sunne forhold og til undervisning. I oppdragelsen skal det legges vekt på verdien av toleranse og medmenneskelighet. Utviklingshemmede barn er spesielt omtalt» (Helgesen, 2012). I Norge ble det debattert om funksjonshemmedes rettigheter og retningslinjer om barnas rett til oppvekst og skolegang i sitt hjemmemiljø ble innført. Disse retningslinjene krevde tiltak på skolene for barn som ikke hadde utbytte av den vanlige undervisningen. Blom- komiteen med mandat fra departementet, la fram i 1975 sin innstilling om ny lov om spesialundervisning. Loven ble integrert i grunnskoleloven av 1969 og medførte at spesialskoleloven ble opphevet. Prosessen med nedleggelse av spesialskolene og inkluderingsdebatten er godt forankret i den sosialdemokratiske ideologien. Oppbygging av velferdsstaten medførte debatt om fordeling av samfunnets goder og borgernes rettigheter. Likestilling og likeverd er hjørnesteiner i de nordiske landenes sosial- og skolepolitikk (Stangvik, 2010).

Lov om videregående opplæring ble vedtatt av Stortinget i 1974, men lovfestet rett til videregående skole for alle ble innført med lovendring i 1982 (Tangen, 2009).

I artikkelen *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis* har Jenssen og Lillejord (2009) oppsummert hvordan begrepet tilpasset opplæring har fått varierende meningsinnhold i henhold til hvilke politiske ideologier og verdier som har vært vektlagt av de forskjellige regjeringer fra 1975 og frem til i dag. Jenssen og Lillejord (2009) identifiserer fire utdanningspolitiske epoker i tilpasset opplæring og viser til hvordan tilpasset opplæring er brukt som mål eller middel for å oppnå løsninger

på ulike utfordringer i utdanningssystemet eller for å bidra til samfunnsendringer. De viser til at begrepet har vært brukt til å beskrive flere sider eller forhold ved opplæringen som «... strukturer, prosesser og resultat ...» (Jenssen og Lillejord, 2009, s. 2). De understreker at det ikke er klare skillelinjer mellom epokene, men at de kan forstås som analysekategorier. Jeg velger å sitere deres systematiske oversikt over de fire epokene som presenter de ulike oppfatningene, i hvilke tidsrommet oppfatningene var gjeldende og hvilke regjeringer hadde styringsmakten i tidsrommene. Deretter vil jeg gjengi begrunnelsene for deres inndeling av oppfatninger og fokus i epokene.

<b>Epoke</b>	<b>Oppfatning av tilpasset opplæring</b>	<b>Tidsperiode</b>	<b>Regjering</b>
I	Tilpasset opplæring som integrering	1975-1990	Bratteli Nordli Brundtland I Willoch Brundtland II Syse
II	Tilpasset opplæring som inkludering	1990-1996	Brundtland III Jagland
III	Tilpasset opplæring som individualisering	1997-2005	Bondevik I Stoltenberg I Bondevik II
IV	Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet	2005->	Stoltenberg II

**Tabell 1:** Ulike politiske epokers oppfatning av tilpasset opplæring (Jenssen og Lillejord, 2009, s. 12)

I den første epoken ble tilpasset opplæring ansett som middel for integrering; i oppstarten av perioden gjaldt dette først og fremst elever med funksjonsnedsettelse som nå skulle integreres i sine hjemskoler etter avvikling av spesialskolene. Økende antall minoritetsspråklige elever i skolen medførte også økt fokus på integrering. Jenssen og Lillejord (2009) viser til at begrepet tilpasset opplæring fremstår som diffust og utydelig i epokens Stortingsmeldinger og det gjelder først og fremst i forhold til spesielle grupper som skal integreres i skolen, samt at dette ofte sidestilles med spesialundervisning eller ekstra tilretteleggingstiltak.



Tidsrommet 1990-1996 utgjør den andre epoken som fremhever inkludering, fellesskap og likeverd. Den generelle delen av læreplanverket L-97 som fortsatt gjelder som forskrift til nåværende læreplan, samt forarbeidene til L-97 som presenteres i St.meld.nr 29 (1994-1995) danner grunnlaget for og er førende i forhold til at perspektivet blir flyttet fra spesielle grupper av elever til alle skolens elever. Jenssen og Lillejord påpeker at dette fokuset ikke er enestående for Norge, men «... et uttrykk for en global inkluderingsbølge» (Jenssen og Lillejord, 2009, s.6) i kjølvannet av ideologien og forpliktelsen som Salamanca- erklæringen representerte. Denne vektleggingen av fellesskap og deltagelse hadde konsekvenser for undervisningspraksisen; den medførte økte krav om tilrettelegging innenfor klassens rammer.

I den tredje epoken forskyves fokuset fra fellesskapet til individet. Målbart læringsutbytte hos den enkelte og resultatorientering kjennetegner denne perioden. Tilpasset opplæring blir fremstilt som ideal som en kan strekke seg mot ved å differensiere opplæringen til den enkelte elev. Individfokuset gjør at skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning uklart.

Den fjerde og dagens epoke fremstår tilpasset opplæring som kvalitet i den ordinære undervisningen; individualiseringen fra forrige epoke dempes og begrepet som solidaritet, likhet og fellesskap er dominerende i den utdanningspolitiske diskursen. Skoleledelsens ansvar for kvaliteten av opplæringen og den kollektive skolekulturen vektlegges. Jenssen og Lillejord avslutter sin artikkel med å påpeke at i de politiske dokumentene fra 1975 har begreper kommet og forsvunnet; tilpasset opplæring derimot har bestått og begrunner dette med: «Det ser altså ut til å være et politisk vellykket begrep fordi ulike regimer kan fylle det med ulikt innhold» (Jenssen og Lillejord, 2009, s.13). De tilføyer at skiftende meningsinnhold gjør at begrepet oppleves vanskelig å realisere i praksisfeltet og denne usikkerheten kan medføre at skolene velger å la være å definere og tydeliggjøre hva tilpasset opplæring er og hvordan den skal praktiseres ved den enkelte skole.

Elevenes rett og plikt til opplæring pålegger skolene ansvar om å gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever som står i samsvar med deres evner og forutsetninger (Imsen, 2002). Intensjonen om tilpasset opplæring fremgår av lovverket og skolenes styringsdokumenter, men hvordan tolkes og omsettes dette ansvaret til praksis? Hvilke

konsekvenser har det at et politisk skapt begrep som også har vært ilagt ulikt meningsinnhold, har overordnet betydning i den praktiske gjennomføringen av opplæringen?

## 2.2 Tilpasset opplæring i styringsdokumentene

Begrepet har eksistert lenge i lovverket; selv om at ble den innført i læreplanene på 1980- tallet i nåtidens form og ble knyttet opp til likeverdig opplæring i Mønsterplanen av 1987, finnes forgjengeren i Normalplanen av 1939. Der fremstilles det som oppfordring til lærerne om at de måtte avpasse krav og forventninger om faglig fremgang til elevenes evner og forutsetninger. Disse retningslinjene ble fulgt av fagplanene i forhold til valg av lærestoff og arbeidsmåter (Dale, 2008a).

Med den nye opplæringslova fra 1998 ble det for første gang en felles lov for opplæringen i grunnskolen og den videregående opplæringen. Forarbeidene til den nye opplæringslova ble utarbeidet av Smith- utvalget og presentert i NOU 1995:18. I forarbeidene står fellesskapet sterkt og tilpasset opplæring knyttes opp til den ordinære i undervisningen innenfor klassens rammer. Retten til spesialundervisning videreføres, men sammenhengen mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og tilfredsstillende læringsutbytte påpekes (Jenssen og Lillejord, 2009).

I 2008 ble prinsippet om tilpasset opplæring løftet fra formålsbestemmelsens § 1-2, femte ledd, til egen paragraf, § 1-3. Denne endringen understreker viktigheten av prinsippet fra styresmaktenes side.

I NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*; foreslår utvalget å skjerpe lovparagrafen om tilpasset opplæring som de kaller den høyeste ambisjonen av alle. Begrunnelse for forslaget er rapportering om læringsresultater og læringsutbytte indikerer at ikke alle elever får realisert sine evner og anlegg.

Forsterkning av målsetningen om tilpasset opplæring vil innebære økt «... oppmerksomhet på den lærende og den lærendes motivasjon og opplæringsbehov» (NOU 2003:16, s.12). Utvalget omhandler forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning og presenterer to synspunkter på skoleverkets praksis i forhold til tilpasset opplæring for alle; på den ene siden at det er den enkelte skole som er premissgiver for spesialundervisning og at spesialundervisningen er da et komplementært tiltak. Kvaliteten i skolens praksis blir dermed avgjørende i forhold til omfanget av spesialpedagogiske tiltak. På den andre siden er det den mer tradisjonelle

forståelse av spesialundervisningen som er forankret i profesjonenes praksis:

«Spesialundervisningens posisjon er sterk, og det er knyttet klare profesjonsinteresser til dagens ordning» (NOU 2003:16, s.86). Av utredningen fremgår klart at tilpasset opplæring er en forutsetning for økt kvalitet i skolen og for bedre læringsutbytte og resultater, men konkretisering og føring i forhold til omsetning til praksis er fraværende.

I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* foreslår departementet «... en bred satsning for å sikre alle elever bedre tilpasset opplæring» (Meld. St. 30 (2003- 2004), s. 10). Av Stortingsmeldingen fremgår målsetning om redusering av spesialundervisningen, men at retten til spesialundervisning skal opprettholdes. Forslag som skisseres for å få bedre tilpasset opplæring er blant annet, økt elevmedvirkning, rom for lokale tilpasninger i fag- og timefordelingen og klarere sammenheng mellom de forskjellige trinnene i det trettenårige løpet som for eksempel moduler i fag. Av de konkrete tiltakene som departementet legger frem i Stortingsmeldingen for å få til bedre tilpasset opplæring ligger hovedfokuset på systemarbeid, erfaringsdeling, forebygging og kompetanseutvikling. Det er vanskelig å se overføringsverdien av tiltakene til den enkeltes lærers håndtering av tilpasset opplæring i skolehverdagen.

I Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* blir tilpasset opplæring beskrevet som et virkemiddel for læring og ikke som et mål. Alle elever skal møte realistiske utfordringer og krav som de kan strekke seg etter enten alene eller sammen med andre. «Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organiseringen av og intensitet i opplæringen» (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 76). Læreren har ansvar og kompetanse for å velge arbeidsformer og metoder som er tilpasset elevenes forutsetninger. Disse valgene skal bygge på vurdering av elevenes sterke og svake sider i forhold til faget og målene de jobber med. Det blir også fremhevet at det er rektors og skoleledelsens ansvar å følge opp og vurdere virksomhetens evne til å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Spesialundervisning blir nevnt som nødvendig tiltak når ikke skolen klarer å oppfylle plikten om tilpasset undervisning i den vanlige undervisningen.

Konkretiseringer og sentrale føringer av hvordan begrepet tilpasset opplæring skal tolkes og omsettes til praksis er vanskelig å oppspore i styringsdokumentene.

Veiledning og råd blir etterspurt og innledningsvis i Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i*

*skolen* sies det at departementet vil presisere hvordan skolene kan arbeide med tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer og gi veiledning i forhold til arbeid med læringsmiljøet og forebygging av mobbing. Veileder eller materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø ble utarbeidet i 2009 og tilgjengelig på UDIR sine nettsider, men presiseringer av tilpasset opplæring er fortsatt like etterspurt.

I meldingen hevdes det at med Kunnskapsløftet ble fokuset flyttet fra metoder og aktiviteter til læringsresultater og tilpasset opplæring, og at dette har vært en krevende omstilling for mange lærere. Det vises til forskning som indikerer at denne omstillingen har ført til økt individualisering; blant annet ved bruk av arbeidsplaner og individuelt arbeid. Departementet understreker at tilpasset opplæring ikke skal tolkes som om elevene har krav på individuelle planer for sin opplæring, men at den «... skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, ...» (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 74).

Av Stortingsmeldingen fremgår at lærernes kunnskap om elevenes forutsetninger er utgangspunktet for tilpasset opplæring og at det er lærernes didaktiske og faglige kompetanse som er avgjørende for at undervisningen treffer mangfoldet i elevgruppen. I samme kapittel sies det at oppskriften på tilpasset opplæring ikke finnes og at i opplæringssituasjonen kan det være en rekke av handlingsalternativer, men at det kan være vanskelig å vite om hvilken gir de beste læringsresultatene. Skolen og lærerne bør derfor utvikle og utforme den opplæringen som treffer mangfoldet og gir best resultater. Dette vil si at ansvaret for å definere og konkretisere tilpasset opplæring overlates til hver enkelt skole, eller til syvende og sist til den enkelte lærer.

I Norges offentlige utredninger nr. 18 *Rett til læring* sidestiller Midtlyngutvalget begrepene likeverdig opplæring, inkluderende opplæring, og tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipper for utformingen av arbeidet som utføres i barnehage og skole. Tilpasset opplæring og inkludering er forutsetningene for likeverdig opplæring. Utvalget forklarer tilpasset opplæring som valg av metoder, organisering og lærestoff som sikrer at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter og dermed mulighetene for å nå kompetansemålene. Tilpasset opplæring vil påvirke opplæringssituasjonen på individ- og gruppenivå. Midtlyngutvalget tar opp at ulike oppfatninger av regelverket og at de mange statlige styringsføringene er ofte uklare og lite ensartet. Forskjellige tolkninger av de grunnleggende prinsippene for opplæring kan føre til at de står i

motsetning til hverandre. Igjen presenteres at det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er tilpasset opplæring, og at i opplærings situasjonen har læreren en rekke handlingsalternativer å velge mellom. Valgene som læreren gjør «... vil bygge på en avveining av sterke og svake sider til elevene og de målene de arbeider med » (NOU 2009:18, s. 58). Det blir igjen skolens og lærerens ansvar å inneha kompetanse «... til å utvikle og begrunne valgene sine» (NOU 2009:18, s. 58).

Forholdet og grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er ikke alltid like tydelig i politiske dokumenter. Utredning *Rett til læring* skapte reaksjoner i skole-Norge på grunn av forslaget om å erstatte retten til spesialundervisning med rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Begrunnelsen for forslaget er at det er store variasjoner i organisering og innhold i spesialundervisningen mellom skolene, og den tilretteleggingen som gis ikke alltid medfører bruk av spesialpedagogisk kompetanse. Dette innebærer at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning viskes bort og utvalget understreket at: «Det er hele tiden snakk om én opplæring, som skal være tilpasset, men for noen elever vil tilpasningen kreve ekstra tilrettelegging» (NOU 2009:18, s. 164). Det bør nevnes at ikke alle utvalgsmedlemmene var enige i forslaget.

I den ferske Stortingsmeldingen nr 20 *På rett vei – Kvalitet i fellesskolen* omhandler departementet tilpasset opplæring, spesialundervisning og opplæringstilbud for høyt presterende elever i eget kapittel om fellesskap og tilpasninger i grunnopplæringen. Av meldingen fremgår at departementet vil videreføre gjeldende bestemmelser vedrørende sammensetning av grupper, tilpasset opplæring og spesialundervisning «..., og legger til grunn at fellesskolen skal være rammen for grunnopplæringen» (Meld. St. (2012-2013), s. 87). Det konstateres at det behov for tydeliggjøring av bestemmelsene og at det er «... avgjørende at regelverket er tilstrekkelig klart definert og kommunisert» (Meld. St. (2012-2013), s. 87). I Stortingsmeldingens presiseringer om tilpasset opplæring på den ene siden og spesialundervisning og andre individuelle rettigheter på den andre siden fremheves viktigheten av inkludering i fellesskapet. Skolenes evner til å tilpasse opplæringen blir fremstilt som avgjørende i forhold til å redusere behovet for spesialundervisning.

## 2.3 Tilpasset opplæring i pedagogisk fag- og forskningslitteratur

Jeg nevnte innledningsvis at jeg skulle ta utgangspunkt i pedagogisk fag- og forskningslitteratur. Det finnes få empiriske studier som omhandler tilpasset opplæring i videregående skole, men derimot er det gjort en del forskningsmessige analyser i forhold beslektede temaer som spesialundervisning og inkludering. Den sterke sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkludering fremgår tydelig av nyere skolehistorie som representeres ved idealet om fellesskolen og integrering; tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering, og disse tolkes og fremstilles ofte som synonymer. Bachmann og Haug skriver at kvaliteten på forskningsarbeidene varierer mye og at kunnskapen om tilpasset opplæring er derfor begrenset. De nevner svakheten ved å studere undervisning som er et vanskelig område å studere, og viser til Nordahl som sier at det empiriske materialet ofte har «lav reliabilitet og en usikker begrepsvaliditet» (Bachmann og Haug, 2006, s. 10).

Nordahl skriver derimot at det empiriske forskningsmaterialet om undervisning og læringsutbytte i Norge er relativt omfattende. Han viser til kvalitativ og kvantitativ forskning av Haug 2010, Nordahl 2009, Klette 2007, Kjærnsli og Roe 2010 og Drugli 2011. Studiene tar for seg undervisning, klasseledelse, relasjoner og læringsmiljø. Nordahl hevder at selv om studiene ikke har tilpasset opplæring som tema vil de samlet sett gir «... et godt grunnlag for å beskrive skolens møte med elevenes ulike forutsetninger, forstått som hvordan skolen både fortolker og gjennomfører tilpasset opplæring» (Nordahl, 2012, s.96). Det er verdt å bemerke seg at størsteparten av norske studier fokuserer på opplæringen i grunnskolen og empirisk materiale fra undersøkelser om videregående opplæring er meget begrenset. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Den overordnede forståelsen av begrepet tilpasset opplæring er derimot en viktig del av å belyse oppgavens problemstilling. Måten denne forståelsen omsettes til praksis kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte og dermed videre utdanningsløp. Frønes og Strømme (2010) viser til statistikk om forholdet mellom lave karakterer fra grunnskolen og redusert sannsynlighet for å fullføre videregående skole. Lave karakterer fra grunnskolen anses å være en risikoindikator i forhold til marginalisering og sosial ekskludering.

I kapittel 2.1 viste jeg til det ideologiske grunnlaget som forankrer tilpasset opplæring i norsk skolepolitikk hvor likeverd og inkludering er viktige momenter i forhold til

oppbyggingen av et likestilt og rettferdig sosialdemokratisk samfunn. Fellesskolen skal utjevne sosiale forskjeller. Bachmann og Haug peker på at med Kunnskapsløftet kom også ønsket om å øke elevenes faglige prestasjoner og at tilpasset opplæring er virkemiddelet for dette (Bachmann og Haug, 2006). Dette vil si at fra dens fremstilling i Normalplanen av 1939 har begrepet stadig fått en utvidet betydning.

I artikkelen *Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole* referer Nordahl til Bjørnsrud og Nilsen som i 2008 hevdet at både den pedagogiske forankringen av begrepet tilpasset opplæring og dens plassering i lovverket fremstiller tilpasset opplæring som et formål, et prinsipp og et virkemiddel. Nordahl argumenterer for at denne forståelsen av begrepet gir føringer for mer individualisert undervisning. Denne individualiseringen har delvis oppstått på grunn av manglende føringer og konkretisering fra nasjonalt hold i forhold til hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis og delvis på grunn av vektleggingen av individuelt tilpasset variasjon i Kunnskapsløftet. Nordahl påpeker at denne vektleggingen kan føre til at tilpasset opplæring står i motsetningsforhold til målet om inkluderende opplæring (Nordahl, 2012). Annen konsekvens av individualiseringen er at arbeid med og ansvar for å tilpasse opplæringen til elevenes evner blir overlatt til hver enkelt lærer uten at skolens ledelse initierer til systematisk arbeid for å sikre felles tolkning og forståelse og legger føringer for gjennomføring.

Bachmann og Haug (2006) hevder også at forskning om tilpasset opplæring karakteriseres av individfokus og endimensjonalt syn på tilpasning. Kompleksiteten i begrepet som er skapt av spenningen i forholdet mellom individ og fellesskap eller likhet og likeverd blir sjelden fanget opp. I rapport om forskning om tilpasset opplæring skisserer de en flerdimensjonal forståelse av tilpasset opplæring. Noe av det de trekker frem som spesielt relevant er inkludering; de påpeker at begrepene tilpasset opplæring og inkludering i stor grad overlapper hverandre, er delvis forutsetning for hverandre og at begrepet inkludering kan i noen tilfeller erstatte det andre. Inkludering er en kontinuerlig prosess hvor fokuset må stadig ligge på følgende faktorer: «å øke fellesskapet, økt deltaking, økt demokratisering og økt utbytte» (Bachmann og Haug, 2006, s.88-89). Disse faktorene vil påvirke alle innenfor skolesamfunnet og bidra til kvalitetsutvikling av det helhetlige arbeidet i skolen.

Bachmann og Haug konkluderer med at tilpasset opplæring, eller andre kvalitetsfaktorer i undervisningen, ikke er statiske begreper; de har ulike meninger og betydninger avhengig av konteksten og diskursen de brukes i. Undervisning og pedagogisk praksis er mangesidig og kompleks hvor det ikke finnes standardiserte løsninger. Samtidig svekkes kvaliteten på opplæringen hvis operasjonalisering av overordnede prinsipper og iverksetting av satsningsområder blir overlatt til den enkelte lærer. En flerdimensjonal eller en bred forståelse av tilpasset opplæring innebærer en kollektiv skolekultur som gjennom en etablert samarbeidskultur har felles oppfatninger av mandatet og profesjonsutøvelsen.

I rapporten: *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* har Nordahl og Hausstätter (2009) oppsummert og kategorisert kjennetegn på smalt og bredt perspektiv på tilpasset opplæring; tabell 1. Oppsummeringen bygger på Bachmann og Haugs rapport om tilpasset opplæring. Nordahl og Hausstätter påpeker at de to perspektivene ikke er motsetninger til hverandre, men derimot gir uttrykk for hvor tyngdepunktet i oppfatningene rundt undervisning og tilpasset opplæring ligger.

<b>Smalt perspektiv på tilpasset opplæring</b>	<b>Bredt perspektiv på tilpasset opplæring</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuell opplæring med individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering</li> <li>- Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering</li> <li>- Fokuset rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen</li> <li>- Fokus på indre motivasjon</li> <li>- Vektlegging av individet framfor fellesskapet</li> <li>- Flertallet av lærere tolker tilpasset opplæring smalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever</li> <li>- Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning</li> <li>- Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur</li> <li>- Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes mot læringsmiljøet og undervisningen</li> <li>- Fokus på både indre og ytre motivasjon</li> <li>- Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen</li> </ul>

**Tabell 2:** Tilpasset opplæring i smalt og bredt perspektiv (Nordahl og Hausstätter, 2009, s.44).



Tabell 2 viser at den smale forståelsen av tilpasset opplæring har en individorientering hvor fokuset og ansvaret plasseres hos eleven, men fellesskapet og inkluderingsperspektivet er fraværende.

I rapporten *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* har Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) innhentet og analysert et omfattende datamateriale på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Evalueringen bygger på fire ulike datasett som omfatter 1804 elever i videregående skole, 336 kontaktlærer, 85 skoleledere og sju fylkesopplæringsjefer. Undersøkelsens fokus er på organiseringen av spesialundervisning i videregående skole, men rapporten gir mye informasjon om tolkninger av styringsdokumentene og holdninger i videregående opplæring; det er spesielt interessant å se resultatene fra de ulike datasettene i sammenheng med de to perspektivene på tilpasset opplæring som er skissert her ovenfor. Noen av funnene som blir presentert i rapporten er ganske oppsiktsvekkende; blant annet at lærerne gir uttrykk for at best faglig utbytte oppnås i segregert organisering, både når det gjelder spesialundervisning og tilpasset opplæring, samt at «... mange tilkjenner også en positiv vurdering av spesialskoler» (Markussen, Frøseth og Grøgaard, 2009, s.18). Skolelederne forteller om varierende praksis i forhold til organisering av spesialundervisning, men relativt mye bruk av smågruppetiltak og reduserte klasser. Resultatene fra informasjonsinnhenting viser mangel på føringer og visjoner i forhold til grenseoppgangen mellom det allmenn- og spesialpedagogiske opplæringstilbudet; samt at forståelsen og håndteringen av skolens arbeid enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner ofte står i konflikt med Opplæringslova. Rapporten konkluderer med at gjennomsnittseffekten av inkludering i ordinære klasser tilsier at det ikke bør «... være mye rom for fullstendig segregerte opplegg i videregående» (Markussen, Frøseth og Grøgaard, 2009, s. 238). Organisatorisk inkludering og «god- klasse- effekt» gir økt læringsutbytte og bedre karakter for elever med svake karakter fra grunnskolen.

Med begrepet «god-klasse» viser Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) til klasser med høyt presterende elever uten å reflektere rundt god-lærer – effekten som grunnlag eller utgangspunkt for «god-klasse- effekt». Hatties sammenfatning og analyse av over 800 metastudier av skoleforskning viser at læreren er den enkelt stående faktoren som

har størst påvirkning på elevenes læring. Relasjonen mellom elever og lærer rangeres høyt på lista over utslagsgivende faktorer; «The power of positive teacher – student relationships is critical for learning to occur» (Hattie, 2009, s.128). Selv om Hatties analyse og fremstilling av tallmateriale har møtt skepsis og kritikk i noen forskermiljøer for blant annet for ukritisk bruk av resultater fra grunnstudier og overdrevent fokus på effektivitet og målbare resultater (Imsen, 2011), viser det seg å være bred enighet om at den viktigste faktoren for kvalitet i skolen er læreren.

I delrapport fire fra det tre-årige prosjektet *Ressurser og resultater i grunnopplæringen* for Utdanningsdirektoratet har Opheim og Wiborg (2012) brukt spørreundersøkelser for å innhente informasjon om undervisningen og læringsmiljøet i fagene matematikk og norsk fra 189 faglærere og fra 3196 elever på 9. trinn i ungdomsskolen og vg1 i videregående skole. Resultatene indikerer at lærerstyrt undervisning gir bedre prestasjoner enn elevaktiv undervisning. I rapporten viser Opheim og Wiborg til Bakke og Danielsen (2011) for å beskrive forholdene ved skoler med høyt læringstrykk; samstemthet blant lærerne i forhold til krav og forventning om elevenes oppførsel, struktur og organisering av undervisningen, klare læringsmål og relativt høyt tempo i undervisningen, «... samtidig som undervisningsopplegget må være tilpasset elevenes behov og forutsetninger» (Opheim og Wiborg 2012, s.13). Ledelsesperspektivet er fremtredende i denne beskrivelsen; læreren er leder i klasserommet og av elevenes læringsprosess. Det er skoleleders ansvar å støtte opp under en skolekultur som gjenspeiler helhetlig forståelse og felles håndtering av oppdraget.

Nordahl forklarer at lærerautoriteten inneholder tre hoveddimensjoner; «institusjonsautoritet» som ligger i skolen som institusjon – denne autoriteten blir læreren tildelt ved ansettelse, «profesjonsautoritet» som bygger på faglig og didaktisk kompetanse samt det faglige engasjementet og «personlig autoritet» som dannes av elevsyn, ledelseskompentanse og relasjonsferdigheter – denne autoriteten må stadig gjenoppbygges fordi den er avhengig av egne erfaringer og refleksjon (Forelesning, 2.desember 2010). Befring (2008) er inne på viktigheten av faktoren som Nordahl kaller personlig autoritet i forbindelse med møtet mellom skolen og barn med sosiale og emosjonelle vansker:

Her er det viktig å merke seg at skolen, særlig på småbarns – og mellomtrinnet, har en ekstremt personavhengig struktur. Lotteriet om hvem man får som

hovedlærer, kan anses å overskride en rimelig ansvarlighetsgrense, noe som dreier seg om en risikopreget forskjellsbehandling av barn. (Befring 2008, s.381)

Selv om Befring omhandler her bestemte trinn i grunnopplæringen og utsatt elevgruppe, kan sitatet, med utgangspunkt i avsnittene ovenfor, overføres til alle trinn og alle elever i skolen.

I boken *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* tar Dale opp endringene i ungdomsskolen og den videregående opplæringen fra 1970- tallet og beskriver denne som «... utviklingen fra en organisk til en kritisk tilstand» (Dale, 2008a, s.287). Han viser til at fra 1900-tallet harmonerte rekrutteringen til gymnaset med lærernes forventninger om elevenes lærelyst og evner; altså det var samsvar «... mellom lærernes avsendelsesnivå og elevenes mottakelsesnivå». Lærerne underviste fag og hadde ikke ansvar for elevenes læring; og ettersom lærernes «profesjonelle tilfredsstillelse og prestisje» måltes i henhold til elevenes prestasjoner, måtte de som ikke hadde de evnemessige forutsetninger for lærerens undervisning «elimineres» tidlig for å opprettholde den organiske tilstanden i klassen (Dale, 2008a, s.283-285). Dale skriver at endringene i skolesystemet fra 1970 har ført til kritisk tilstand som oppstår når ikke er overenstemmelse mellom avsender og mottaker; «Det videregående skoleverket ble befolket av elever som tidligere hadde valgt bort videre skolegang» (Dale, 2008a, s.288). I den organiske tilstanden var det elevene som var tilpasset skolen, men Dales forklaringer av den kritiske tilstanden reiser spørsmålet om skolen har klart å tilpasse seg endringene i elevgruppen?

Jeg har tidligere nevnt at det finnes relativt lite forskning om videregående skole i Norge. I 2003 evaluerte Dale og Wærness det såkalte Differensieringsprosjektet eller *Differensiering og tilrettelegging i videregående skole*. Prosjektet var en del av evalueringen av Reform 94 og ble gjennomført i alle fylkeskommuner og videregående skoler i perioden 1999 – 2002. Det resulterte i nærmere 1700 utprøvingstiltak på 416 videregående skoler. Utgangspunktet for prosjektet var «... et utdanningspolitisk forsøk på å utvide forståelsen av tilpasning og differensiering» (Dale og Wærness, 2003, s. 19). I boken *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte* som er prosjektets sluttrapport, beskriver Dale og Wærness den tradisjonelle forståelsen av differensiering og tilpasset opplæring og presenterer den nye forståelsen av differensiert opplæring. De forklarer at det tradisjonelle synet på differensiering er å

gi elevene ulikt opplæringsopplegg på grunn av «... den eksisterende ulikhet hos elevene» (Dale og Wærness, 2003, s. 47) som virkemiddel for tilpasset opplæring. Innen dette tradisjonelle perspektivet ligger ansvaret for tilretteleggingen hos læreren. De presenterer ny forståelse som har mange fellestrekk med det brede perspektivet som jeg har presentert her ovenfor (Nordahl og Hausstätter, 2009); det vil si at fokuset forskyves fra å plassere ansvaret hos individet over til å gjelde «... opplærings forutsetninger og lærestedets evner ...» (Dale og Wærness, 2003, s. 47) for å skape et læringsmiljø og læringstrykk som bidrar til utvikling av elevenes helhetlige kompetanse og dermed oppfyllelse av opplæringsens overordnede mål.

De presenterer sju kategorier som ble brukt ved analyse av tiltakene og som «... representerer en funksjonell differensiering av et opplæringsforløp» (Dale og Wærness, 2003, s. 49). Argumentasjonen for differensiering i opplæringen er fokus på opplæringsens overordnede mål om elevenes helhetlige kompetanse og «... kvalitet av en dannelsesprosess» (Dale og Wærness, 2003, s. 49). De syv differensieringskategoriene er: «(1) elevenes læreforutsetninger og evner, (2) læreplanmål og arbeidsplaner, (3) nivå og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder, (7) vurdering» (Dale og Wærness 2003, s. 49). Kategoriene står i gjensidig påvirkningsforhold innbyrdes og til hverandre.

En av hovedkonklusjonene var at undervisningssituasjonen preges av det Dale og Wærness kaller ettergivenhet; hvor lærere imøtekommer kravet om tilpasset opplæring med å redusere faglige krav til elevene og gjennomfører undervisningen uten i særlig grad å følge opp elevenes faglige utvikling eller potensiale for læring. Denne holdningen fører igjen til at elevene senker sine krav og forventinger til læreren ettersom de ønsker best mulig karakterer med minst mulig innsats.

Dale og Wærness setter også spørsmålsteget ved skolens og utdanningssystemets muligheter til kvalitetsforbedring av opplæringen; både på grunn av uklareheter i fordelingen av ansvar og oppgaver, og på grunn av mangel på «... en forståelsesorientert kommunikasjon ...» (Dale og Wærness, 2003, s. 214) som bygger på en felles faglig identitet og kollektiv oppfatning av oppdraget. Dette spørsmålet innebærer også en tvil om skoleverkets evne til å realisere den nye forståelsen av differensiert opplæring.

I rapporten *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet* legger Dale, Wærness og Lindvig (2005) frem resultater fra oppfølgingsundersøkelser etter at prosjektets tiltak er implementert. Av rapporten fremgår at det fortsatt uklarheter rundt begrepene differensiering og tilpasset opplæring og at det ikke eksisterer felles forståelse av begrepene i utdanningssystemet. Oppfølgingsundersøkelsene bekrefter også funnene fra Differensieringsprosjektet om at arbeidet med tilpasset opplæring er kommet lengre på yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn på de studieforberedende.

Skogen og Holmberg (2002) viser til Shoji Shiba og medarbeidere (1993) for å beskrive fire forhold i arbeid med kvalitetssikring av tilpasset opplæring. For det første må fokuset være på brukeren; det vil si eleven og ikke systemet. Systemenes eksistens handler om å være støttefunksjoner rundt primæroppgaven. For det andre understrekes at det finnes ikke slutt punkt i kvalitetsutvikling, men at det må siktes på en «kontinuerlig forbedring» (Skogen og Holmberg, 2002, s. 20). Det tredje forholdet handler om total deltagelse for å drive kontinuerlig forbedring. Det innebærer at de involverte rundt eleven må delta i arbeidet med tilpasset opplæring, noe som krever «... organisering, systemutvikling og ledelse» (Skogen og Holmberg, 2002, s. 20). Det fjerde og siste forholdet «... er etablering og bruk av sosiale nettverk» (Skogen og Holmberg, 2002, s.20). Erfaringsdeling og samarbeid i nettverksgrupper er viktig forutsetning for vellykket kvalitetsutvikling.

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for den historiske bakgrunnen for tilpasset opplæring og hvordan utviklingen i norsk skolepolitikk har påvirket dens fremvekst. Jeg har gitt eksempler på styringsdokumentenes forklaringer av begrepets innhold og hensikt. Til slutt har jeg oppsummert hvordan relevant fag- og forskningslitteratur presenterer kompleksiteten i møtet mellom ideologien og praksisfeltet. For å belyse problemstillingen for min undersøkelse: «Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole?» ønsket jeg å konkretisere begrepet og definere dets meningsinnhold. Gjennomgang av skolehistorikken og styringsdokumentene viser at begrepet er en utdanningspolitisk kameleon som skifter mening og innhold i henhold til politisk vindretning. I fag- og forskningslitteraturen knyttes begrepet til en helhetlig pedagogisk og didaktisk kontekst og blir derfor definerbart innenfor konteksten. På den måten kan ulike sider og oppfatninger av begrepet konkretiseres. I kapittel fire vil jeg presentere undersøkelsens

funn og diskutere sammenhenger og motsigelser opp mot pedagogisk fag- og forskningslitteratur.

### 3.0 Metode

Jeg har valgt en kvalitativ design for å undersøke hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Denne studien er basert på intervjuer og observasjoner av to lærere i to videregående skoler. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for undersøkelsens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodene jeg har benyttet meg av ved informasjonsinnhenting og analyse av data. Jeg støtter meg til Kvale og Brinkmann (2009) for å systematisere beskrivelsen av ivaretagelse av metodisk redelighet. Jeg presenterer mine informanter og mine kriterier for utvalg av deltagere. Avslutningsvis redegjør jeg for forskningsetiske hensyn ved gjennomføring av denne undersøkelsen.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Som jeg nevnte innledningsvis i kapittel 1.3 ble det tidlig klart for meg at jeg ønsket å benytte meg av en kvalitativ design ved gjennomføring av denne undersøkelsen. Jeg ønsket innsyn og forståelse av pedagogers tolkninger og håndtering av prinsippet om tilpasset opplæring i videregående skole. Ved søk i faglitteraturen etter definisjoner på kvalitativ tilnærming fremheves gjerne motsetningen til kvantitativ forskning; det vil si bruk av metoder som måler bredde og kvantitet. Søken etter forståelse av sosialt samspill, menneskelige handlinger og oppfatninger er som regel utgangspunktet for kvalitativ forskning. I min undersøkelse handler dette om å innhente informasjon om pedagogenes læringsaktiviteter i klasserommet, spillet mellom lærer og elever, samt lærernes oppfatninger av tilpasset opplæring.

Forståelse og fortolkning av sosiale fenomener står sentralt innen den kvalitative tilnærmingen og de metodiske utfordringene knyttes dermed til innsamling av data, analyse og fortolkning (Thaagaard, 2009). Denne studien ga meg muligheter til å gå mer systematisk til verks i min søking etter forståelse ved å benytte meg av metoder som semi-strukturerte intervjuer og observasjon for å innhente informasjon.

I kapittel 1.3 presenterte jeg undersøkelsens problemstilling og mine forskningsspørsmål som jeg anser som hjelpemidler i prosessen med å belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene knyttes opp til ulike stadier i forskningsprosessen og har forskjellige formål. Jeg har forsøkt å lage en skjematisk

oversikt over studiens oppbygging for å forklare sammenhengen mellom metoder og forskningsspørsmål hvor problemstillingen er overordnet i forhold til undersøkelsens formål:

Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole?		
<b>Informanter:</b>	<b>Metode:</b>	<b>Forskningsspørsmål:</b>
Lærer 1 Lærer 2	Førintervju	Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?
Lærer 1 Lærer 2 Elever i klasserom	Observasjon	Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærernes valg av aktiviteter i undervisningen?
Lærer 1 Lærer 2	Intervju	Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever?  Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?

**Tabell 3:** Undersøkelsens design

Som det fremgår av forskningsspørsmålene er denne rekkefølgen i bruk av metoder ikke nødvendig eller fastlåst for gjennomføring av undersøkelsen, men omfanget og mitt utgangspunkt for observasjonene har derimot konsekvenser for analyse og tolkning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel i 4.2 hvor jeg presenterer min analyse av observasjonene.

Thaagaard (2009) bruker begrepene *systematikk* og *innlevelse* som hun utpeker som sentrale aspekter innen kvalitativ forskning. Med innlevelse viser hun til forskerens evner til å fange opp varianter i informantenes uttrykksform som kan påvirke og



nyansere meningsinnholdet i datainnsamlingen. I min studie handler innlevelsen om å stille utdypende og oppklarende spørsmål i intervjuene for å få rikere beskrivelser av pedagogenes oppfatninger og tolkninger, samt min evne til å fange opp forskjellige kommunikasjonsformer i klasserommet. Systematikk henviser til forskerens reflekterte holdning i forhold til beslutninger gjennom forskningsprosessen. Jeg går nærmere inn på refleksjoner rundt valgene som jeg har gjort i prosessen i kapittel 3.5 og vedrørende analysen i kapittel 3.7. Systematikk og grundighet avgjør forskningens kvalitet og påvirker undersøkelsens reliabilitet; jeg er derfor opptatt av å gi innsyn i hele forskningsprosessen.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsmåte som handler om tolkning av menneskelige handlinger og uttrykk. Utgangspunkt for min studie er muntlige uttrykk, menneskelige handlinger og resultater av handlinger; det vil si lærernes uttalelser om tilpasset opplæring, valg av aktiviteter og samhandling i klasserommet, og hvordan de tolker sin håndtering av prinsippet om tilpasset opplæring. Mennesker tolker egne handlinger og fenomener rundt seg. Dette medfører at jeg må forholde meg til mine informanters forhåndstolkninger og oppfatninger av verden (Gilje og Grimen, 1993). Jeg anser fenomenologien som godt egnet for å søke etter kunnskap om andres oppfatninger og forståelse av fenomenet tilpasset opplæring ettersom jeg ønsker kunnskap og forståelse av hvordan pedagogenes tolkninger omsettes i deres undervisningspraksis.

Innen hermeneutikken finnes det to tradisjoner på hvordan forskeren forholder seg til aktørenes oppfatninger og tolkninger. Den ene er å se bort fra aktørenes oppfatninger fordi at disse er ensidige og ikke vitenskapelige. Den andre er å bruke aktørenes beskrivelser som grunnlag for forskningen. Begge synspunktene har sine mangler. Dobbelt hermeneutikk forener begge synspunktene, jeg som forsker må forholde meg til mine informanters tolkninger av egne handlinger og verdensoppfatning og samtidig: «... rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper» (Gilje og Grimen, 1993, s.146). Dette vil si at i forskningsprosessen vil «aktørenes erfaringsnære beskrivelser» og uttrykk integreres i «teorienes erfaringsfjerne begreper og beskrivelser» (Gilje og Grimen, 1993, s.147). I dette spenningsfeltet ligger mine utfordringer som forsker; mellom det allmenne og det

vitenskapelige. I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på sammenhenger mellom informantenes tolkninger og forvaltning av begrepet tilpasset opplæring i praksis på den ene siden og på den andre siden styringsdokumentenes og utdanningsvitenskapens tolkninger og føringer.

Forforståelse spiller en stor rolle i hermeneutikken, alle våre tolkninger og oppfatninger er forankret i våre bakgrunnskunnskaper og forutsetninger. I den klassiske hermeneutikken var målsetningen å oppnå objektivitet ved at forskeren måtte være bevisst på sine forutsetninger i møte med forskningsobjektene samt å distansere seg fra egen forforståelse eller fordommer (Hjardemaal, 2011). I nyere hermeneutikk rettes oppmerksomheten til komponentene som inngår i forforståelsen som for eksempel språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Disse komponentene har konsekvenser for aktørens valg og tolkninger av egne handlinger og måten disse påvirker deres livsverden. De danner et holistisk system hvor delene påvirker hverandre, er mer eller mindre bevisst for aktørene og som rekonstrueres i møte med nye erfaringer (Gilje og Grimen, 1993). Min forforståelse ved undersøkelsens oppstart fremgår tydelig av forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet for å belyse problemstillingen. Endringsprosessen frem til ny forståelse fremgår av mine beskrivelser av fremgangsmåten ved analysen og av kapitel fire og fem som omhandler analyse og drøfting av funn. I tillegg til forforståelse og bakgrunnskunnskap er kontekst viktig grunnlag i hermeneutikken. Fenomenet tilpasset opplæring må derfor forstås ut ifra den konteksten de oppstår i, samspillet mellom mine informanternes handlinger og uttrykk og den sammenhengen som disse inngår i er mitt utgangspunkt.

Den hermeneutiske sirkels dynamiske prosess fører oss til en sentral utfordring i mitt arbeid med å tolke datamaterialet, fortolkningspluralisme. I og med det at underveis i tolkningsprosessen vil vokse frem ny forståelse og fortolkning, hvordan kan jeg vite hvilken av disse som er den beste? Jeg kan forholde meg til to kriterier. Det ene kriteriet er det holistiske kriteriet hvor detaljenes harmoni og indre sammenheng er avgjørende for korrekt tolkning. Det andre er aktørkriteriet hvor samsvaret mellom aktørens hensikter og fortolkning av det meningsfulle fenomenet er sentralt for den korrekte forståelsen (Gilje og Grimen, 1993). I min undersøkelse ble fortolkningspluralismen ganske fremtredende ettersom jeg oppfattet misforhold mellom lærernes definisjon av begrepet tilpasset opplæring og deres beskrivelser av egen praksis og handlinger i klasserommet. Jeg valgte å analysere dette misforholdet i lys av det smale og det brede

perspektivet i forståelsen av tilpasset opplæring. Jeg går nærmere inn på mine analyser av dette i kapittel 4.3.

### 3.3 Observasjon

Jeg har som nevnt tidligere, valgt å benytte meg av observasjon i kombinasjon med intervju som metode for innsamling av informasjon om tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se hva lærere faktisk gjør i klasserommet for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring i fag. I intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan de tolker prinsippet om tilpasset opplæring og hvilke grep de gjør i planlegging og gjennomføring av undervisning for å ivareta dette. Jeg anser observasjon som egnet metode for å få kunnskap og informasjon om de ubevisste eller automatiserte handlingene i klasserommet, det vil si det som lærere gjør på grunn av erfaring og verdiforankring i yrkesutøvelsen. Johannessen, Tufte og Christoffersen skriver at observasjon er i mange sammenhenger den eneste måten for å skaffe seg gyldig informasjon, «... fordi kunnskap ikke alltid er formulerbar, mulig å huske eller mulig å konstruere i et intervju» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 118). De nevner også at vi ikke alltid gjør det vi sier at vi gjør. Det vi ønsker eller tilstreber å få til i praksis, kan være vanskelig å få overført til handling. Opplevelser av handlinger er alltid subjektive. Hatch referer til Patton (1990) om noen av fordelene ved observasjon som metode og skriver: «Firsthand experience allows the researcher to be open to discovering inductively how the participants are understanding the setting » (Hatch, 2002, s. 72)

Kleven og Strømnes (1998) sier at interessen for systematiske observasjonsstudier i klasserommet er knyttet til forskning om lærerdyktighet, som i denne studien betyr tilpasset opplæring. De stiller seg undrende over at mesteparten av lærerdyktighetsforskning faktisk finner sted på andre arenaer enn i klasserommet. Kleven og Strømnes definerer systematisk observasjon slik: «Med systematisk observasjon menes vanligvis observasjon hvor det er spesifisert på forhånd både det som skal observeres (objektene) og hvordan det observerte skal registreres på et skjema (instrumentet)» (Kleven og Strømnes, 1998, s.36). De presiserer at observatøren har en begrenset valgfrihet når det gjelder hva oppmerksomheten kan rettes mot i feltet. Forhåndsspesifiseringen er idealet ved systematisk observasjon. I min undersøkelse var objektene definert på forhånd med utgangspunkt i forskningsspørsmålet som jeg knyttet opp mot observasjonen: Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i

lærernes valg av aktiviteter i undervisningen? I forkant av gjennomføring av undersøkelsen hadde jeg utarbeidet en intervju- og observasjonsguide (vedlegg 5) hvor jeg spesifiserte de kjennetegnene som jeg ville fokusere på. De er: om læreren tydeliggjør kompetansemål og læringsmål for elevene, lærerens valg og bruk av arbeidsmåter og metoder, lærerens valg av arbeidsoppgaver og tempo i undervisningen, lærerens bruk av læremidler og lærerens vurderingsform og tilbakemeldinger til elevene.

Thagaard omhandler den kontinuerlige seleksjonen i observasjonsarbeidet og påpeker at det er problemstillingen som styrer hvor fokuset legges. Samtidig kan problemstillingen endres i lys av ny informasjon. Dette vil si at det er «... et gjensidig påvirkningsforhold mellom seleksjon av relevante situasjoner og de forskningsspørsmålene undersøkelsen stiller» (Thagaard, 2009, s.66). I mine observasjoner i klasserommene ble jeg raskt oppmerksom på misforholdet mellom relevante situasjoner og forskningsspørsmålet. Det gjaldt på den ene siden misforhold mellom lærernes definisjoner av tilpasset opplæring og deres handlinger i klasserommet som jeg har nevnt i kapittel 3.2 her ovenfor. På den andre siden gjaldt det uoverensstemmelse mellom mine predefinerte kjennetegn på tilpasset opplæring og den faktiske samhandlingen mellom lærere og elever i klasserommene. Det ble derfor naturlig, og nødvendig, for meg å endre min seleksjon i observasjonen slik at min problemstilling ble styrende i forhold til fokus: «Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering på videregående skole?» Som jeg viste til i tabell 3 i kapittel 3.1 er problemstillingen overordnet forskningsspørsmålene i gjennomføringen av studien.

Ettersom observasjonen ble filmet, foregikk skjematisk registrering i etterkant. Det åpnet også for muligheten til å fange opp andre faktorer som påvirker konteksten. Systematisk observasjon har fått kritikk for nettopp å se bort fra konteksten som undervisningen finner sted innenfor. Ved å fokusere kun på lærerens handlinger som aktør i klasserommet kan samspillet mellom lærer og elever bli undervurdert: «De vekslingene i atferd som en lærer bevisst gjennomfører for å tilpasse undervisningen til ulike situasjoner, ble ikke tillagt interesse» (Kleven og Strømnes, 1998, s.49). I min undersøkelse er det akkurat denne tilpasningen som er objektet i observasjonen, og samspillet mellom aktørene i konteksten var derfor viktig informasjonskilde. Metoden har også fått kritikk for kun å vektlegge ytre observerbar atferd, mens personlighet og holdninger som gode egenskaper for en lærer blir mindreverdige (Kleven og Strømnes,

1998). I og med at jeg har kombinert metodene observasjon og intervju fikk jeg mulighet til å få kunnskap om ytre observerbare handlinger ved klasseromsobservasjonene, og informasjon om holdninger og verdier gjennom samtalene.

I forkant av observasjonen måtte jeg ha gjennomtenkt egen rolle i settingen.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) bruker begrepene feltrelasjoner og feltroller om forskerens egen deltagelse i miljøet som studeres. De presenterer fire typer av feltroller som varierer i grad av åpenhet og deltagelse:

	<b>Skjult</b>	<b>Åpen</b>
<b>Deltager</b>	Deltagende observatør	Observerende deltager
<b>Ikke deltager</b>	Ren observatør	Tilstedeværende observatør

**Tabell 4:** Feltroller (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 127)

Denne skjematiske fremstillingen ga meg god oversikt over min egen rolle i feltarbeidet. Forhåndskunnskaper om miljøet som skal undersøkes og mål med observasjonen er faktorer som påvirker valg av feltrolle. Jeg valgte å observere i klasserommet uten å delta i aktivitetene som foregår i undervisningen. Forutsetningen for å kunne velge denne rollen er at jeg kjenner konteksten godt etter mange års erfaring som lærer og vet hva som er relevant å fokusere på i observasjonen (Thagaard, 2009).

Forskerens rolle i observasjonen er absolutt et forskningsetisk dilemma; hvordan påvirker mitt nærvær konteksten? Vil min tilstedeværelse føre til endringer i samspill og relasjoner i den etablerte konstruksjonen i klasserommet? Hvordan vil min forforståelse og mine medbrakte oppfatninger påvirke tolkning av samhandlingen mellom lærer og elever? Andresen (2010) skriver om metodiske refleksjoner om forskning som relasjon mellom forsker og informant, at bevissthet om egen påvirkning på miljøet med sitt nærvær er et krav til forskeren. Andresen påpeker også interaktiviteten mellom mennesker og fenomener som forskeren blir en del av: «Hendelser skjer i en kontekst som er sammensatt, og kompleksiteten må ivaretas i genereringen av kunnskap» (Andresen, 2010, s.63). I og med at omfanget av mine observasjoner i klasserommene er såpass begrenset, blir mine beskrivelser av hendelsene snevre, men de har samtidig stor betydning for helhetsbildet i forhold til hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring.

Med utgangspunkt i sosialkonstruksjonistiske teorier vil mitt nærvær påvirke interaksjonen i miljøet som jeg observerer. Mine tolkninger av samspillet og relasjonene i miljøet vil prege min konstruksjon av virkelighetsoppfatningen. Det er også viktig å ha i mente kompleksiteten og antall relasjoner i et sosialt system. Nordahl påpeker at antall mulige relasjoner vokser etter formelen:  $\frac{n^2 - n}{2}$ . Dette vil si at i en gruppe på 25 individer er antall mulige relasjoner 300 (Foredrag, 2. desember 2010). Ifølge Nordahls formel vil min tilstedeværelse påvirke relasjonene i konteksten selv om min rolle er definert som ikke deltagende.

Thagaard (2009) påpeker, i likhet med Andresen (2010), viktigheten av at jeg reflekterer over interaksjonen mellom meg og mine informanter, og at det er mitt ansvar å ivareta forskningsetiske prinsipper. Jeg går nærmere inn på mine refleksjoner rundt forskningsetikk i forbindelse med metodene som er valgt for undersøkelsen i kapittel 3.8.

### 3.4 Intervju

I kvalitativ forskning er intervju den mest dominerende metoden for innsamling av informasjon. Intervju gir fyldig og detaljert informasjon av menneskers opplevelser og hvilke synspunkter og perspektiver de har på de temaene som blir tatt opp i intervjuene. Intervjuet handler i stor grad om menneskers gjenfortellinger av egen forståelse av hendelser og erfaringer, og opplevelser knyttet til disse (Thagaard, 2009). Jeg valgte å benytte intervju for nettopp å innhente opplysninger om hvordan lærere forstår og tolker begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de opplever sin håndtering av oppdraget i klasserommet. Det semi-strukturerte intervjuet som «en planlagt og fleksibel samtale» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.325) anser jeg som godt egnet metode for informasjonsinnhenting. I forkant av gjennomføring av de semi-strukturerte intervjuene utarbeidet jeg intervjuguide som inneholder spørsmål eller temaer som inngår i problemstillingen. Problemstillingen er intervjuets overordnede formål; spørsmålene som jeg stilte skulle bidra til å belyse og forklare denne. Det semi-strukturerte intervjuet ga meg mulighet til å være fleksibel og tilpasse spørsmålene til situasjonen og eventuelle nye temaer som kommer opp i samtalen og «... kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet» (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 139). Jeg opplevde intervjuguiden (vedlegg 5) som svært nyttig som rettesnor for å holde samtalen innenfor den gitte rammen som problemstillingen og

forskningsspørsmålene gir. Enkelte ganger måtte jeg omformulere de forhåndslagde spørsmålene for å tilpasse dem til samtalesituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som håndverk som produserer kunnskap sosialt. Dette vil si at personlige ferdigheter og evner i den sosiale interaksjonen mellom meg og mine intervjuobjekter er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som jeg vil produsere. Håndverksbegrepet står i motsetning til tidligere etablerte oppfatninger av strenge metodologiske krav i vitenskapelig forskning som innebærer mekanisk og rigid overholdelse av forhåndsbestemte regler, og som samtidig er kriterium for legitimitet. Disse oppfatningene gir ikke rom for forståelse av at det intersubjektive samspillet i intervjusituasjonen vil føre til konstruksjon av kunnskap som er «... kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.37).

Kvale og Brinkmann forklarer den håndverksmessige dyktighet med «... mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter, og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 103). Med praktiske ferdigheter refereres både til tekniske ferdigheter ved gjennomføring av intervjuet og til overordnet systematikk ved gjennomføringen.

### 3.5 Forskningens redelighet

Som redskap for å ivareta metodologiske krav om struktur og redelighet skisserer Kvale og Brinkmann (2009) syv faser i kvalitative undersøkelser. Jeg vil gjøre rede for innholdet i de ulike fasene og hvordan disse ivaretas i min undersøkelse.

**Tematisering** viser til innholdet i undersøkelsen og dens formål. Undersøkelsens tema fremgår som regel av problemstillingen og gir begrunnelse for valg av metode for informasjonsinnhenting (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg ønsker å undersøke hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Hvordan prinsippet om tilpasset opplæring fremstår i lærernes praksis avhenger av oppfatninger og forståelse av begrepet, både hos den enkelte lærer og på skolens systemnivå. Som nevnt ovenfor valgte jeg å bruke observasjon i kombinasjon med intervjuer som metode for informasjonsinnhenting om temaet. Begrunnelsen for mine valg av metoder er å forsøke å gi undersøkelsen mer dybde ettersom informantene er få. Hatch har skrevet

om balansen mellom bredde og dybde i undersøkelser og fremhever viktigheten av forskjellige innsamlingsmetoder av data ved få informanter (Hatch, 2002). Forskjellige metoder vil forhåpentligvis også gi et mer variert bilde av den reelle praksisen i klasserommet.

**Planlegging** - i denne fasen designes hele undersøkelsesprosessen. Planlegging viser til prosjektets *hvordan* som innebærer valg av metoder, utvalg av informanter og hvilke analyseteknikker som skal brukes. Dette stadiet innebærer også å legge planer for gjennomføring av alle syv fasene i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Planleggingsfasen er krevende når det gjelder å ta beslutninger, forsøke å forutse og overveie fremgangsmåter og konsekvenser i et ukjent terreng. Jeg utarbeidet en prosjektplan som redegjorde for prosjektets design, refleksjon rundt forskningsetiske spørsmål, tidsramme og foreløpig litteraturliste. Planen ble revidert etter første veiledning, problemstillingen ble spisset, utvalget ble redusert fra fire informanter til to og tidsplanen ble justert i forhold til realistiske målsettinger. Forespørsler om deltagelse (vedlegg 2,3 og 4) og intervjuguide (vedlegg 5) ble utarbeidet og deretter sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) for godkjenning (vedlegg 1). Etablering av kontakt med informantene startet med søknad om tillatelse til rektorene ved skolene (vedlegg 2). Det viste seg å være mer tidskrevende enn forventet, og tidsplanen for gjennomføring av undersøkelsen ble forskjøvet med mer enn to måneder.

**Intervjuing** - dette stadiet omhandler gjennomføring av intervjuene på grunnlag av intervjuguide. Forskeren bør ha «... en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.118).

Jeg avtalte tid for første intervju med lærerne som takket ja til å delta i undersøkelsen i henhold til deres timeplaner og arbeidstid. Intervjuene og observasjonene ble gjennomført på skolene der de jobber. I og med at intervjuene foregikk på lærernes arbeidssted, tok de ansvaret for å finne egnet rom for samtalen der vi kunne snakke uforstyrret. Jeg utarbeidet intervju- og observasjonsguide på forhånd med forskningsspørsmålene som utgangspunkt for utdypende spørsmål (vedlegg 5). Førintervjuenes varighet var på omtrent 20 minutter og intervjuene etter observasjonene varte i 40 – 45 minutter. Observasjonene i klasserommene hadde varighet på en økt, det vil si to undervisningstimer.



**Transkribering** - ved transkripsjon oversettes talespråk til skriftspråk og materialet gjøres dermed tilgjengelig for analyse. Denne overføringsprosessen kan by på en rekke utfordringer når det gjelder tolkning og videreformidling av ikke-verbale uttrykk i kommunikasjonen. Transkripsjoner av intervjuer blir «... kunstige konstruksjoner ...» som hverken hører til muntlig språk eller skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009, s.187).

Jeg transkriberte intervjuene raskt etter gjennomføring. Transkriberingen var en tidkrevende oppgave, men jeg opplevde arbeidet som svært nyttig for refleksjonen relatert til tolkningsprosessen. Den muntlige kommunikasjonen i observasjonene ble ikke transkribert, men handlinger og interaksjon mellom lærere og elever ble notert.

**Analysering** - forskeren velger analysemetode som står i samsvar med undersøkelsens formål (Kvale og Brinkmann, 2009). Hatch påpeker at analyse av kvalitative data handler om fortolkning og det å se og skape mening ut av materialet; «It's about making inferences, developing insights, attaching significance, refining understandings, drawing conclusions, and extrapolating lessons» (Hatch, 2002, s.180).

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for mine valg analysemetode og begrunnet hvorfor jeg mener at fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er egnet for analyse av min studie. Jeg gir nærmere beskrivelse av fremgangsmåten ved analysen i kapittel 3.7.

**Verifisering** - Kvale og Brinkmann beskriver denne fasen som undersøkning av «... intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.118).

Det blir kunstig å tenke seg verifisering som et isolert trinn i en forskningsprosess. Dette bekrefter Kvale og Brinkmann som sier at spørsmålet om validitet «... gjennomsyrrer hele forskningsprosessen» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253). Spørsmålet om verifisering er viktig å stille seg i alle faser av undersøkelsen, det handler i stor grad om gjennomsiktighet og nøyaktighet. Jeg beskriver i dette kapitlet min fremgangsmåte ved planlegging og gjennomføring av undersøkelsen og gir begrunnelser for mine valg. Jeg vil gjøre rede for mine refleksjoner rundt undersøkelses- og tolkningsprosessens validitet og reliabilitet i kapittel 5.4.

**Rapportering** - handler om at undersøkelsens funn, bruk av metoder og etiske sider ved gjennomføring av undersøkelsen presenteres i skriftlig form i henhold til vitenskapelige kriterier (Kvale og Brinkmann, 2009).

Min undersøkelse om tilpasset opplæring på utdanningsprogram for studiespesialisering på videregående skole rapporteres i denne masteroppgaven. Jeg forsøker å gi leseren innsyn i alle sider ved forskningsprosessen med detaljerte beskrivelser av fremgangsmåter og mine refleksjoner underveis.

### 3.6 Utvalg av informanter

Jeg har nevnt at prosessen med å få tak i informanter ble mer tidskrevende enn jeg hadde forventet. Jeg ville intervju og observere lærere som underviste på studiespesialisering og som fikk gode tilbakemeldinger fra elevene. Omtrent en måned etter utsendt forespørsel til to rektorer sendte jeg en påminnelse om forespørselen og fikk da avslag fra en av rektorene. Begrunnelsen var at skolen hadde fått mange henvendelser vedrørende deltagelse i forskjellige forskningsprosjekter og at de hadde derfor valgt å avslå slike henvendelser resten av skoleåret. Jeg sendte ny forespørsel til en annen skole, men innrømmer at opplevelsen av tidsklemma gjorde at fristelsen for å rekruttere fra egen skole var stor. Det å bruke utvalg som er tilgjengelig og er kjent fra før, ville spare meg for mye arbeid, og ikke minst tid. Hatch siterer Patton (1990) om at denne typen bekvemmelighetsutvalg (*convenience sampling*) er sannsynligvis den mest vanlige strategien, men samtidig den som er minst ønsket (Hatch, 2002, s.50).

Bekvemmelighetsutvalg kan øke mulighetene for undersøkelsens gjennomføring, men reduserer funnenes troverdighet. Hatch advarer også mot tilknytning mellom forsker og studieobjekt som rekruttering fra egen skole ville ha medført: «The phrase *familiarity breeds inattention* summarizes my biggest concern for anyone proposing a “backyard” study» (Hatch, 2002, s.47). Raskt etter utsendt påminnelse og ny forespørsel fikk jeg heldigvis positivt svar fra begge rektorene og kunne ta kontakt med leder for utdanningsprogram for studiespesialisering for utvelgelse av aktuelle lærere. Mine kriterier for utvalg av informanter var gode resultater fra kartleggingsundersøkelsen Respons – et bli bedre verktøy. Kartleggingsverktøyet brukes på alle videregående skoler i fylkeskommunen. Målsetningen er anonym tilbakemelding fra elever til lærere og skal brukes som utgangspunkt for samtale og utvikling av bedre undervisningspraksis. Mine føringer for valg av deltagere var gode tilbakemeldinger fra

Respons undersøkelsen, det vil si dyktige og engasjerte lærere. Tanken bak mine utvalgs-kriterier var å rekruttere lærere som var villige til å reflektere over og diskutere sin undervisningspraksis og sitt pedagogiske grunnsyn. Aktuelle lærere ble kontaktet med e-post og aksepterte å delta i undersøkelsen, men begge ønsket informasjon om undersøkelsens varighet og tidsramme før de bestemte seg. Begge lærerne jobber på middels store videregående skoler i samme fylkeskommune. Skolene tilbyr både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Jeg gir en kortfattet beskrivelse av informantene og gir dem fiktive navn som jeg vil bruke videre i drøftingen i kapittel fire.

**Ina** har tidligere jobbet i grunnskolen og har allmennlærerbakgrunn. Hun har tatt etterutdanning og underviser i to fag. Hun underviser både på yrkesfag og på studiespesialisering, og har vært ansatt ved skolen i omtrent fem år.

**Mia** har vært ansatt ved skolen i fjorten eller femten år. Hun underviser i to fag og har undervisning på flere utdanningsprogrammer.

### 3.7 Fremgangsmåte ved analyse

Etter å ha gjennomført intervju i forkant av observasjonene valgte jeg analysere disse med en enkel typologisk analyse for å identifisere sammenfallende mønstre hos informantene. Jeg fulgte Hatch (2002) sine beskrivelser av metoden som sier at den er kjennetegnet ved at forskeren begynner analysen av helheten ut fra forhåndsbestemte kategorier. Jeg valgte to temaer eller kategorier som var fremtredende hos begge informantene i de første intervjuene. De to sammenfallende temaene var viktigheten av interesse som motivasjonsfaktor og fokus på eksamen. Jeg markerte disse i transkriberingen og noterte fellestrekk i informantenes uttalelser som samsvarte med utvalgte kategorier. Deretter gikk jeg tilbake til helheten for å se om mine notater stemte overens med begge transkriberingene. Formålet med denne frem- og tilbake-prosessen er ifølge Hatch å verifisere kategoriene; «..., it's a matter of deciding if the evidence is strong enough to support your case» (Hatch, 2002, s.157). Hatch anbefaler at mønstrene eller kategoriene generaliseres i en setning, jeg valgte å oppsummere med ett spørsmål som jeg tok opp med informantene i oppstarten av intervjuene etter observasjon. På denne måten fikk informantene mulighet til å bekrefte eller avkrefte mine påstander og gi begrunnelser for sine meninger.

Mitt utgangspunkt for gjennomføring av undersøkelsen er å søke kunnskap om læreres forståelse, tolkning og praktisering av fenomenet tilpasset opplæring. Nilssen (2012) skriver i boken *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren* at begrepet «... hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse» (Nilssen, 2012, s. 71). Vi møter ny informasjon med vår eksisterende forforståelse og prøver å tolke den nye informasjonen ut ifra den. Nilssen (2012) påpeker at forskere må være bevisst sin egen forutinntatthet og referer til Gadamer (1989) om at materialet ikke alltid stemmer med forskerens forforståelse og det innebærer at «... vi må justere og tilpasse («adjust») vår forforståelse («fore-meanings» og «prejudices») ... » (Nilssen, 2012, s. 69). Det at forforståelsen ikke alltid står i samsvar med funnene fra undersøkelser ble ganske åpenbart i mitt tilfelle. I forkant av observasjonene i klasserommene hadde jeg utarbeidet en guide hvor forskningsspørsmål ble utdypet med kjennetegn på tilpasset opplæring som jeg skulle fokusere på i observasjonen. Kjennetegnene var forankret i min forforståelse av begrepet tilpasset opplæring, men disse sto ikke i samsvar med praksisen til lærerne som jeg observerte. Gilje og Grimen (1993) deler forforståelsen i 3 komponenter, «... språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer» (Gilje og Grimen, 1993, s. 148). Min forforståelse bygger på mine tolkninger av begrepet tilpasset opplæring gjennom styringsdokumenter og faglitteratur, og mine erfaringer med å forsøke å omsette begrepet til praksis i klasserommet. Det viste seg å være i uoverensstemmelse med mine informanternes håndtering av tilpasset opplæring i praksis. Jeg går nærmere inn på funn fra observasjonene i kapittel fire.

Ved analyse av intervjuene etter observasjon valgte jeg å bruke et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv ettersom jeg ønsker å få innsyn og forståelse av lærernes tolkninger av prinsippet om tilpasset opplæring og hvordan deres tolkning og forståelse omsettes til handling i klasserommet. Jeg anser den fenomenologiske tilnærmingen for å være godt egnet for min undersøkelse ettersom jeg ønsker å «... forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.45). Å ha forhåndskunnskap om den verden som er utgangspunktet for samtalen er en fordel i møtet mellom forskeren og informantene. Dalen (2011) påpeker at «innsikt» og «førforståelse» er viktige forutsetninger for gjennomføring av kvalitative intervjuer. Jeg opplevde at det var en

kollegial tone i samtalene på grunn av felles erfaringsverden som lærere i videregående skole, noe som også gjorde det enklere for meg å stille relevante utdypende spørsmål.

Jeg støtter meg til Hatch (2002) og Kvale og Brinkmann (2009) når det gjelder fremgangsmåten ved den fortolkende analysen. Jeg hadde som tidligere nevnt, utarbeidet intervjuguide der jeg brukte forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt for mer konkrete spørsmål. I intervjusituasjonen stilte jeg flere oppfølgings- eller utdypningsspørsmål for å få fyldigere beskrivelser fra informantene. I ettertid ser jeg at det kan reises etiske betenkeligheter ved at oppfølgingssspørsmålene blir for ledende eller at de kan oppfattes som styrende av informantenes ytringer. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) påpeker at i møtet med informantene må forskeren være bevisst sine forutinntatte holdninger og meninger rundt fenomener som skal undersøkes, - forforståelsen er avgjørende for tolkningen av andres opplevelser og erfaringer og meningen som skapes i bestemt kontekst. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel fire.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) sine seks trinn i analysen starter fortolkningen allerede under intervjuene ved at intervjupersonene og forsker forklarer, utdyper og beskriver meninger. Jeg transkriberte intervjuene raskt etter at hvert av intervjuene var gjennomført. Deretter lyttet jeg til lydfilen og leste gjennom transkripsjonene samtidig flere ganger for å kontrollere at tekst og lyd stemte overens. Selv om prosessen med transkriberingen er tidkrevende er den absolutt nyttig ved at den setter i gang refleksjon og innledende fortolkning at materialet.

Jeg brukte «meningsfortetting» (Kvale og Brinkmann 2009) for å komprimere teksten i alle intervjuene. Selv om mine intervjutekster ikke er komplekse eller omfattende, fant jeg det nyttig å trekke frem «meningsenhetene». Deretter leste jeg gjennom hele intervjuteksten på nytt og markerte meningsenhetene i teksten. Neste trinn var å sammenligne enhetene, samtaletemaene i henhold til intervjuguiden og mine notater fra intervjuene. Begrepet den hermeneutiske sirkel er hermeneutikkens nøkkelbegrep. Den gir en forklaringsmodell for bevegelsen og viktigheten mellom deler og helhet. Forskeren studerer delene og helheten både samtidig og hver for seg. Hver undersøkelse av delene skaper en ny forståelse som endrer helhetsforståelsen. Noen velger å bruke betegnelsen hermeneutisk spiral for å utdype den dynamiske prosessen som vekselvirkningen skaper (Kleven, 2011). I min undersøkelse innebar en ny

helhetsforståelse en ny forforståelse av fenomenet tilpasset opplæring som jeg vil utdype nærmere i kapittel fire.

### 3.8 Etske hensyn

Kvale og Brinkmann skisserer fire områder som tradisjonelle etiske retningslinjer for forskere, «informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 86). Prosjektplanen ble meldt inn og godkjent av NSD i forkant av kontaktetablering med informanter (vedlegg 1). Kriteriet om «informert samtykke» ivaretas både skriftlig og muntlig i undersøkelsen som omhandles her. Skriftlig forespørsel er sendt til rektorene ved skolene (vedlegg 2) og lærernes overordnet er informert om undersøkelsen tema og formål. Informantene fikk muntlig og skriftlig informasjon om bakgrunn, formål og fremgangsmåte for undersøkelsen (vedlegg 3). Muligheter for å trekke seg når som helst i prosessen fremkommer tydelig i informasjonsskrivet, samt opplysninger om anonymitet og tidsfrist for makulering av data. Informantene skriver under samtykkeerklæring før undersøkelsens oppstart. Elever som ble involvert i undersøkelsen som deltagere i observasjonssituasjonen ble informert muntlig og skriftlig. Elevene måtte bekrefte at de var over 15 år og for å kunne samtykke i deltagelse uten tillatelse fra foresatte (vedlegg 4).

«Fortrolighet» eller konfidensialitet er ivaretatt med anonymisering av informanter og av skolene som er involvert i undersøkelsen. Forsvarlig oppbevaring av data og skjerming av innsyn for andre enn forsker, og eventuelt veileder, er forskerens plikt for å ivareta anonymiteten til informantene.

Forskeren har ansvar for å overveie hvilke «konsekvenser» undersøkelsen vil få for informantene eller den gruppe som informantene representerer. Fordelene ved deltagelse bør veie tyngre enn eventuelle negative konsekvenser (Kvale og Brinkmann, 2009, s.91). I denne undersøkelsen vil informantene være bidragsytere og ressurspersoner gjennom å kaste lys på sider ved læring som mange lærere synes er strevsom. En av lærerne ga uttrykk for at hun opplevde deltagelsen som nyttig ved at den bidro til refleksjon over egen praksis.

Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på hvordan forskerens nærvær påvirker observasjonskonteksten. Ifølge Nordahls (2010) sosialkonstruksjonistiske formel for hvordan antall deltagere påvirker samspillet i et sosialt miljø vil min deltagelse i

konteksten føre til endringer i samspillsmønsteret. God og åpen informasjon om observasjonens fokus og mål vil kunne minske forskereffekten. Refleksjoner rundt forskerens nærvær er tydelige eksempler på viktigheten av bevissthet om «forskerens rolle» i alle faser av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann påpeker flere sider av asymmetriske maktforhold i gjennomføringen av kvalitative forskningsintervjuer-, forskeren setter agendaen og definerer innholdet i intervjuet. Intervjuet er ikke gjensidig kommunikasjon, men en enveisdialog av instrumentell karakter. Intervjueren kan manipulere dialogen med ønske eller intensjon om å få fram informasjon som ikke er gjort rede for på forhånd. Jeg har tidligere nevnt at jeg funderte på om mine utdypningsspørsmål kunne oppfattes som ledende eller om jeg har brukt spørsmålsformuleringen til å holde samtalen innenfor rammen som forskningsspørsmålene gir. Forskeren har makt over fortolkning og rapportering av informasjonen som ble formidlet i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52-53). For å redusere opplevelsen av asymmetrien i intervjusituasjonen bør forskeren møte informantens kompetanse og erfaring med ydmykhet og respekt. Det er tross alt deres informasjon som er kjernen i undersøkelsen og skal gi svar på forskningsspørsmålet. Hummelvoll (2010) peker på at i praksisnær forskning er ydmykhet faktisk en forskningsetisk holdning. På den ene siden viser han til ydmykhet overfor hva som oppfattes som gyldig kunnskap på feltet som undersøkes, og at kunnskapens holdbarhet er begrenset. På den andre siden viser Hummelvoll til den menneskelige faktoren i kvalitativ forskning som innebærer risiko for at feil kan oppstå i det relasjonelle eller de metodiske og etiske valg. Jeg ble spesielt bevisst på det asymmetriske maktforholdet først i arbeidet med transkribering og deretter ved analysen av transkripsjonene. Det hadde definitivt vært en kvalitetssikring av arbeidet å være flere som samarbeidet i prosessen og dermed bedre ivaretagelse av informantens budskap og meninger. Med makt følger ansvar, det forskningsetiske ansvaret ligger i gjennomsiktighet og nøyaktighet.

## 4.0 Analyse og diskusjon av funn

Denne undersøkelsen belyser problemstillingen «Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole»?

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for undersøkelsens funn og diskutere disse der det er relevant. For å strukturere innholdet og øke lesbarheten har jeg valgt å bruke forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt for temaene som jeg presenterer;

- Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?
- Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærerens valg av aktiviteter i undervisningen?
- Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever?
- Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?

Jeg har som beskrevet i kapittel 3.7, benyttet meg av to analysestrategier; innledningsvis brukte jeg typologisk analyse for å identifisere sammenfallende temaer eller mønstre hos informantene. Deretter gjorde jeg en fortolkende analyse hvor jeg komprimerte informantenes uttalelser med hjelp av meningsfortetting. Med utgangspunkt i den hermeneutiske spiral studerte jeg siden meningsenhetene og helheten vekselvis. Jeg bruker sitater fra intervjuene for å gi eksempler på grunnlaget for min analyse, og for å gi leseren innsyn og oppfatning av innholdet og samspillet i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009). Fra observasjonene presenterer jeg mine analyser og fortolkninger av lærernes handlinger i klasserommet. Kvale og Brinkmann poengterer at rapporteringen «... er i seg selv en sosial konstruksjon,...»; der informantenes oppfatninger blir lagt frem i forskerens fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2009, s.270). For å øke gyldigheten av mine fortolkninger vil jeg se etter sammenhenger eller motsigelser i funnene sett opp mot skolepolitisk historie, styringsdokumentene og pedagogisk fag- og forskningslitteratur som er beskrevet i kapittel to.



#### 4.1 Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?

Begge lærerne valgte å ta utgangspunkt i engelskfaget ettersom de har flest undervisningstimer i det faget. De fortalte at de bruker de nasjonale prøvene i engelsk fra UDIR for å kartlegge elevenes kunnskaper i faget, men ga uttrykk for at de syntes prøvene er for omfattende. De mente det dermed er en fare for at elevene gjetter og at resultatene blir tilfeldige og gir derfor ikke riktig informasjon. Begge var opptatt av å bli kjent med elevene og deres forhold til faget. Hos elevene som hadde et dårlig forhold til faget fra grunnskolen, ønsket de å få kjennskap til hvilke faktorer eller erfaringer ved tidligere undervisning hadde påvirket deres opplevelser. Mia startet skoleåret med å la elevene skrive et brev til henne hvor de skulle fortelle om seg selv; på den måten opplevde hun at hun ble raskere kjent med elevene. Når det gjelder spørsmålet om hva lærerne vektlegger i planlegging av undervisningen, ble to temaer fremtredende hos begge lærerne; viktighet av fange elevenes interesse og eksamen. Ina mener lærerens engasjement og kunnskap om emnet kan skape motivasjon og interesse hos elevene; hun forsøker å få elevene til å se sammenheng mellom engelskfaglige temaer og norske forhold, eller elevenes egen hverdag. Denne pedagogiske vinklingen vil forhåpentligvis kjennes relevant og dermed øke motivasjonen for læring:

... det at læreren synes det spennende selv så vil det lyse gjennom så at elevene blir fanget inn av det, selv om de ikke synes nødvendigvis temaet er så veldig interessant (Ina).

Ina mener også at interesse er viktig forutsetning for å tilpasse opplæringen til både de svake og de sterke elevene; de svakere elevene lærer grunnleggende kunnskaper knyttet til temaene og de sterke elevene har mulig til å fordype seg i emnene eller å bli utfordret på å reflektere over årsaker og sammenhenger.

Mia er også inne på at hvis læreren klarer å vekke nysgjerrigheten hos elevene går arbeidet lettere og det vil dermed fremme elevenes læring. Hun trekker frem varierte arbeidsmåter som viktig faktor i forhold til å opprettholde motivasjonen hos elevene.

Lærerne opplever at eksamensoppgavene er uforutsigbare i forhold til kompetansemålene for faget og at de har mye fokus på å forberede elevene for eksamen. Begge synes eksamen kan være en motivasjonsfaktor for elevene; en målsetning som de må jobbe mot, men samtidig kan eksamenspresset hemme læring i den forstand at de

ikke kan dvele ved temaer som de ser at interesserer og gir læringsutbytte for elevene, men må sørge for at undervisningen dekker så mange av kompetansemålene som mulig.

Lærerne fremstår som svært opptatt av å skape et godt læringsmiljø for elevene med å treffe elevene der de er i sin læringsprosess i faget. Dales (2008a) beskrivelser av den kritiske tilstanden i skolesystemet som resultat av at det ikke er overenstemmelse mellom informasjonen som læreren formidler og elevenes forutsetninger til å motta og nyttiggjøre seg av budskapet som er utgangspunkt for læring og utvikling, stemmer derfor ikke for de to lærerne som har deltatt i denne studien. Mia og Ina er opptatt av å tilpasse undervisningen til elevenes ståsted i faget for legge forholdene til rette for læringsutbytte for den enkelte. Lærerne forsøker dermed å opprette organisk tilstand (Dale 2008a) gjennom å tilpasse undervisningsformen og fagstoffet.

#### **4.2 Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærerens valg av aktiviteter i undervisningen?**

Slik lyder forskningsspørsmålet som jeg utarbeidet i forkant av observasjonen i klasserommene. Observasjonen er det svakeste punktet i min undersøkelse av to grunner; den ene svakheten er omfanget av data fra observasjon. For å få et riktig bilde av den reelle praksisen burde jeg ha hatt flere observasjoner i undervisningen hos lærerne. En økt eller to undervisningstimer gir kun informasjon om en liten brøkdel av læringsaktivitetene i klasserommet og blir på en måte løsrevet fra en kontekst. Den andre svakheten er at forskningsspørsmålet ikke er i overenstemmelse med den informasjonen som jeg hadde fått i intervjuene med lærerne i forkant av observasjonene. Lærerne fortalte at de var opptatt av å vekke elevenes interesse med å knytte temaene i faget til elevenes virkelighet, samt å sørge for at de tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter for å bestå eksamen. Min forforståelse sto derfor i veien for informasjonsinnhenting – eller ble på en måte en forstyrrelse i forhold til det jeg skulle fokusere på. I tråd med Kleven og Strømnes (1998) sine presiseringer av forhåndsspesifisering av objekter i en systematisk observasjon hadde jeg spesifisert på forhånd de følgende faktorene som jeg skulle rette oppmerksomheten mot i observasjonssituasjonen;

- om læreren tydeliggjør kompetansemål og læringsmål for elevene,
- lærerens valg og bruk av arbeidsmåter og metoder,
- lærerens bruk av læremidler i undervisningen,
- lærerens vurderingsform og tilbakemeldinger til elevene.

På en annen side er observasjonen også en styrke i denne studien; den gir verdifull informasjon om hvordan lærerne omsetter sine tolkninger av prinsippet om tilpasset opplæring i praksis. Jeg kommer tilbake til hvordan observasjonene påvirker undersøkelsens reliabilitet og validitet i kapittel 5.4.

Ina begynte timen med at elevene står ved pultene og ønsker god dag. På den måten hadde hun samlet elevenes oppmerksomhet og satt agendaen. Undervisningsøkten var tredelt; den startet med en dialog mellom lærer og elever som repetisjon av film fra forrige time. Ina oppsummerte og stilte spørsmål til elevene som svarte, eller de rakk opp hånd for å formidle sine meninger. Læreren presenterte deretter nytt tema med en forelesning og bruk av PowerPoint. Ina stilte spørsmål til elevene underveis i forelesningen om deres kunnskaper eller tanker om temaet. Øktens siste aktivitet var at elevene leste en faktatekst om temaet og skrev tre til fire viktige setninger fra teksten. Ina går rundt i klasserommet og snakker med elever som ikke har vært aktive i diskusjonene og fulgte opp fraværsgrunner hos elevene som ikke var til stede i forrige time.

Mia begynte timen med en kort uformell samtale med elevene for deretter å presentere dagens tema. Hun startet med en forelesning om temaet med gjennomgang og forklaring av kompetansemålet temaet er knyttet til. Mia brukte PowerPoint i forelesningen og stilte elevene spørsmål underveis. Hun forsøkte å få elevene til å relatere nøkkelord og begreper til lokale forhold i kommunen eller i fylket. Med dette lyktes hun i å engasjere elevene til å diskutere og reflektere over temaet. Elevene skulle deretter jobbe med tekst og oppgaver knyttet til emnet.

Som det fremgår av disse beskrivelsene er det mulig å identifisere mine forhåndsspesifikke kjennetegn på tilpasset opplæring i lærernes valg av aktiviteter i undervisningen, men det å isolere enkelte faktorer blir kunstig og lite hensiktsmessig med tanke på å belyse problemstillingen. Svaret på hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring i undervisningen ligger i helhetsinntrykket, og med tanke på Dale og Wærness (2003) sine sju differensieringskategorier som står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, kan de ikke løsrives fra hverandre eller dekonstrueres for å brukes som analyseredskap.

Det samlede inntrykket og fortolkningene fra observasjonene var begge lærernes utøvelse av fremragende klasseledelse og ivaretagelsen av et inkluderende

læringsfellesskap. Klasseledelsen kom til uttrykk ved at de fremstår i klasserommet som ledere med godt planlagt opplegg for undervisningsøkten og at de stadig jobber med å holde elevenes oppmerksomhet på arbeidsoppgavene. Alle forstyrrende elementer som mobiltelefoner og skravling med sidemann ble umiddelbart fanget opp og avbrutt på en bestemt, men vennlig måte. Ivaretagelse av læringsfellesskapet ble fremtredende ved lærernes dialogpregete undervisningsmåte, riktignok deltok ikke alle elevene i plenumsdiskusjoner eller svarte på lærerens spørsmål, men lærerne brukte tid til å gå rundt i klasserommet og snakke med de som ikke hadde deltatt i diskusjoner eller stilt spørsmål når tiden skulle brukes til individuelt arbeid med oppgaver og tekst.

Nordahls (2010) beskrivelser av de tre hoveddimensjonene ved lærerautoriteten som jeg viste til kapittel to er gjenkjennelige i Mia og Inas yrkesutøvelse. Institusjonsautoritet er forbundet med deres yrkesfaglige status som faglærere i videregående skole, profesjonsautoritet kommer til syne i deres engasjement for faget og didaktisk kompetanse og deres personlige autoritet er tydelig i møtet med elevene som er preget av gode relasjons- og ledelsesferdigheter, samt tiltro og forventninger til elevenes utviklingsmuligheter.

### **4.3 Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever?**

Lærerne er ganske enstemmige i hvordan de definerer tilpasset opplæring og ordlyden fra paragraf § 1-3 i Opplæringslova er gjenkjennelig i deres uttalelser:

For meg så betyr tilpasset opplæring at hver enkelt skal få utbytte av opplæringa ut fra sine forutsetninger og på sitt nivå (Mia).

Ina definerer begrepet på lignende måte, men tilføyer at det å få det til er en annen sak. Hun tar også opp at det virker som at med nye regjeringer eller nye læreplaner er det store visjoner, men det som faktisk fungerer blir ikke etterspurt eller videreført. Hun bruker yrkesretting av fellesfag som eksempel; fra 2006 har studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer hatt samme eksamen i engelsk. I dag er det stort fokus på å yrkesrette fellesfagene som er vel og bra, men gir ikke utslag i ulik utforming av eksamensoppgaver. Ina mener at samme eksamen for yrkesfag og studiespesialisering er motstridende hvis læreplanen eller vektlegging av kompetansemålene ikke er den samme. Blir utformingen av eksamensoppgavene endret

er det samme som å snu klokka tilbake til før 2006, altså forskjellig vurderingsformer av kompetansen hos elever på studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Lærerne snakket om forskjellen på elevforutsetninger mellom studiespesialisering og yrkesfag. I undervisningsgrupper på yrkesfag med 15 elever er det større utfordringer og generelt større sprik i elevenes ferdigheter enn det er i grupper opptil 31 elever på studiespesialisering. De forklarer dette med at elevene har valgt yrkesfagene på grunn av at de interesserer seg ikke for fellesfagene, eller at det er en enklere vei til kompetanse i form av fagbrev for elever som har vansker for teoretisk læring og som mangler motivasjon for skolearbeid. Begge nevner at lærerne på studiespesialisering også møter utfordringer som har konsekvenser for elevenes forutsetninger for læring; som for eksempel hos elever som sliter med psykiske vansker.

Når lærerne ble stilt spørsmålet om hva må til for å vektlegge eller øke tilpasset opplæring i videregående skole, uttrykker begge to ønsker om økt voksentetthet i klasserommet. Ina sier at lærerne, på grunn av gruppestørrelsen, ofte ikke vil ha muligheter eller kapasitet til å følge opp alle elevene like godt, noe som deres ulike forutsetninger egentlig krever. Hun forteller at det kreves mye av læreren, og det fører til at læreren må prioritere oppgaver. Mia ønsker at det hadde vært mulig med å prøve ut tolærersystem eller å bruke assistenter i klassen; det ville gi læreren anledning til å bruke mer tid med hver enkelt elev og dermed mulighet til å gi eleven utfordringer i forhold til sitt nivå.

På spørsmålet om elever og foresatte stiller krav om tilpasset opplæring, forteller Mia at hun opplever at elever og foresatte etterspør støttetimer og smågruppetiltak fordi det er de vant til fra ungdomsskolen. Mia sier at det ikke er tradisjon for denne type tiltak i videregående skole, og at hun har ikke tro på å ta elevene ut av klassen i grupper:

Jeg har tro på at tilpasset opplæring skal skje i klassen, jeg har ikke noe tro på å ta ut elever i smågrupper. Det er heller viktigere å gjøre variasjoner innenfor klassen i timene (Mia).

Begge lærerne opplever også at elevene selv undervurderer eller er lite bevisste på betydningen av sin egeninnsats i læringsarbeidet. Elevene er heller fornøyd med middels karakter enn å yte noe ekstra for å heve sin faglige kompetanse. Livet utenfor skolen, sosiale medier og dataspill prioriteres og får større fokus i det daglige enn skolefaglige prestasjoner.

Ina sier at det må en diagnose og involvering av PP-tjenesten til for at det settes inn ekstra ressurser i en klasse på studiespesialisering. Hun deler Mias syn på viktigheten av deltagelse i klassefellesskapet:

Jeg tenker at selv de med svakeste evnene vil likevel få utbytte av å være i klasserommet. Det er når klassen jobber individuelt at du kan sette deg ned med dem og hjelpe de å komme videre (Ina).

Om det er praktisk mulig å gi tilpasset opplæring i en gruppe på over 30 elever sier Mia at det ville være en umulig oppgave å følge alle opp like godt hele tiden; men likevel mulig, i mange av temaene i engelskfaget, å lage differensierte oppgaver slik at svake elever får forenklete opplegg, og at de sterke har nok utfordringer.

I kapittel to viste jeg til rapporten *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* hvor Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) bruker betegnelsen «god- klasse- effekt» for klasser med høyt presterende elever. De presenterer funn som indikerer at elever med svake karakterer fra ungdomsskolen får økt læringsutbytte og bedre karakterer ved å inkluderes i klasser med læringstrykk fremfor å plasseres i segregerte gruppetiltak. Jeg har også vist til Hatties (2009) metaanalyse av skoleforskning som rangerer lærerens relasjonskompetanse høyt i forhold til faktorer som påvirker elevenes læring. Mia og Inas holdninger i forhold til inkludering og samspill mellom lærer og elever korrelerer med nevnte forskningsresultater i forhold til læringsfremmende faktorer. De har heller tro på å inkludere elever som har faglige utfordringer i klassen enn å ta dem ut til undervisning i smågrupper. Med å gi uttrykk for dette viser de samtidig vilje og ønske om å ta vare på enkeltelevens læring innenfor fellesskapets rammer.

Jeg ønsket å få informasjon om tilpasset opplæring var oppe som tema på avdelings- eller teammøter på skolene og om lærerne hadde fått tilbud om kursing eller veiledning om temaet. Begge lærerne svarte at tilpasset opplæring i og for seg ikke var et tema som ble satt ord på;

Jeg tror ikke vi bruker akkurat begrepet, men vi snakker om de enkelte elevene, hvordan de mestrer fagene og hvordan de ligger an, og vi tenker på hva må til for at de skal lykkes (Ina).

... jeg føler vel egentlig ikke at vi har en sånn veldig ensartet oppfatning ..., men det har egentlig like mye med at vi snakker nok ikke så mye om det (Mia).

Lærerne sier at selv om begrepet tilpasset opplæring ikke blir brukt i samtaler i kollegiet, mener de at det er en innebygd forståelse eller oppfatning blant lærere om temaet som er knyttet til en ikke uttalt forventning fra ledelsen. Jeg går nærmere inn på ledelsesaspektet i forhold til tilpasset opplæring i kapittel 4.4.

Tilbud om kurs eller veiledning er ikke noe som lærerne blir oppfordret til. De finner kursinvitasjoner på nettet og kan få tillatelse til å delta. Begge mente at innholdet i kurstilbudene måtte være relevant i forhold til praktiske tips i akkurat deres undervisningsfag for at de skulle oppleves av nytteverdi.

Dale og Wærness (2003) påpeker i *Differensieringsprosjektets* sluttrapport at mangel på en felles faglig identitet og kollektiv oppfatning av oppdraget kan være et hinder for skoleverkets evne til å realisere forventingen om tilpasset opplæring og dermed også et hinder i forhold til å forbedre kvaliteten av opplæringen. Manglende språkliggjøring, og dermed bevisstgjøring blant lærerne av sentrale kvalitetsfaktorer i opplæringen, står i veien for den kollektive oppfatningen av mandatet. Dette medfører en risiko for at primæroppgaven, undervisningen, blir overlatt til individuelle preferanser til den enkelte lærer. Dermed kan det konstateres at barn og unge er prisgitt trekning i lærerlotteriet noe som Befring uttrykker som overskridelse av «... rimelig ansvarlighetsgrense,... » og «... en risikopreget forskjellsbehandling av barn» (Befring, 2008, s.381). At Mia og Ina fremstår og opererer som profesjonelle pedagoger som er bevisste sitt oppdrag, deres profesjonalitet er forankret i deres personlige egenskaper og faglige kompetanse, noe som også var hensikten med utvalgskriteriene for rekruttering til undersøkelsen. Det ser ut til at det skorter på kollektiv faglig bevissthet og oppfatning av hvordan fremme kvalitet i gjennomføring av primæroppgaven. Det er viktig å understreke her at denne vurderingen er basert på intervjuer med to lærere; Mia og Ina, og at hverken andre lærere ved skolene eller ledelsene har fått anledning til å kommentere eller uttale seg om min analyse.

#### **4.4 Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?**

Lærerne formidler som nevnt her ovenfor, at de ikke oppfatter at ledelsen direkte stiller krav i forhold til tilpasset opplæring, men at det ligger en udefinert forventning i lufta:

Det ligger nok det i grunn, selv om de ikke ytrer det sånt åpent fordi det er en del av læreplanen vår så er vi jo forpliktet til å følge det, så ... (Ina).

Jeg husker nå at vi har faktisk mål, ... ett mål i utviklingsplanen om tilpasset opplæring, ... jeg husker ikke helt hvordan det er, men vi har det ... (Mia).

Begge lærerne forteller at det er mye fokus på å få ned fraværet og at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring. De sier at fraværet er størst på yrkesfaglige utdanningsprogrammer og der er det også de største utfordringene med å få elevene til å fullføre og bestå opplæringsløpet.

... det er så mange elementer å jobbe med for å få ting til å fungere, men det er det som er det viktigste på videregående skole i dag; det er klart for hvis vi får ned fravær og frafall så igjen kommer det an på om elevene lykkes på skolen; fordi hvis de lykkes så vil de også være her. Så jeg vet ikke om de bruker andre ord enn tilpasset opplæring, selv om det kanskje er det de er på jakt etter (Ina).

Ina gir her en god oppsummering av manglende ledelsesforankring av skolens satsningsområder, i dette tilfellet tilstedeværelse, fullført og bestått, i styringsdokumentene og i pedagogisk forskning. Skolens satsningsområder er eksempler på utviklingsprosesser som krever ledelse og systematisk oppfølging. Hva må til for å få elevene til å lykkes på skolen og dermed ønske å være der? Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) rapporterte om mangel på føringer og visjoner i forhold til grenseoppgangen mellom det allmenn- og spesialpedagogiske opplæringstilbudet i videregående skole. I Inas beskrivelser er visjonene fra ledelsen klare og tydelige, men føringene om hvordan oppnå resultater er vanskelig å identifisere. Når føringene ikke blir tydelig uttalt og definert fra ledelsens side, blir ansvaret overlatt til hver enkelt lærer.

Som nevnt i kapittel to rapporterte Opheim og Wiborg (2012) fra prosjektet *Ressurser og resultater i grunnopplæringen* der de viser til Bakke og Danielsen (2011) for å beskrive kjennetegn ved skoler med høyt læringstrykk; at det må være samstemthet blant lærerne i forhold til krav og forventninger til elevenes oppførsel, undervisningens struktur og organisering, klare læringsmål og relativt høyt tempo i undervisningen, samt tilpassete undervisningsopplegg. Denne beskrivelsen formidler, som Dale og Wærness (2003) uttrykker det, en kollektiv forståelse og en felles faglig identitet av arbeidsoppgavet og som forutsetter en helhetlig tilnæringsmåte og ledelsesforankring. I mine analyser av intervjuene med Mia og Ina har jeg vanskeligheter med å se hvordan ledelsen ved skolene legger til rette for helhetsforståelse hos lærerne eller om den har klare føringer for iverksetting og gjennomføring av skolens satsningsområder.



«Kvalitetssikring» er populært ord hos myndighetene og blant skoleledere. Hvordan kan ledelsen ved skolene der Mia og Ina jobber kvalitetssikre at alle i organisasjonene har fokus på elevenes tilstedeværelse og at de driver et systematisk læringsarbeid for å sikte mot det overordnede målet om fullført videregående opplæring og bestått? Jeg har i kapittel to referert til Skogen og Holmberg (2002) som viser til Shiba og medarbeideres (1993) sine beskrivelser av fire kjerneområder i forhold til kvalitetssikring av tilpasset opplæring som er en utgangspunkt for å oppnå resultater på skolenes satsningsområder. For det første må fokuset være eleven, systemet rundt skal fungere som støttefunksjoner for primæroppgaven. Kvalitetsutvikling har ikke noe sluttpunkt, fokuset skal ligge i forbedringspotensialet. For det tredje krever kvalitetsutvikling total deltagelse hvor alle involverte i elevenes opplæring må delta. Total deltagelse krever at arbeidet organiseres, systemene utvikles og ledes. Det fjerde og siste området er erfaringsdeling og samarbeid i nettverksgrupper. Som fremgår av mine analyser av hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole kan jeg identifisere Mia og Inas ivaretagelse av de to første områdene i denne beskrivelsen med sin lærerpraksis; fokuset ligger hos elevene og de forsøker å legge forholdene til rette for at hver enkelt skal ha mest mulig læringsutbytte. Punkt tre og fire forutsetter ledelse i alle ledd i forhold til organisering, utvikling og at forholdene for samarbeid og erfaringsdeling legges til rette, samt føringer for innhold i samarbeidet. Det er skoleledelsens oppgave å operasjonalisere opplæringens overordnede mål med å skape en helhetsforståelse av oppdraget; det innebærer tydelige og definerte føringer vedrørende iverksetting av tiltak og med å legge forholdene til rette for samarbeidskultur og en kollektiv forståelse av de overordnede målsetningene.

#### **4.5 Refleksjoner rundt undersøkelsens funn**

I kapittel to refererte jeg til Bachmann og Haug (2006) sin rapport *Forskning om tilpasset opplæring* hvor de hevder at utdanningsforskning tradisjonelt er karakterisert av individfokus og endimensjonalt syn på tilpasset opplæring. De presiserer at undervisning er et komplisert felt hvor det ikke finnes standardiserte løsninger. I likhet med Nordahl (2012) advarer Bachmann og Haug (2006) mot at ansvaret for kvalitetsutvikling av opplæringen, i form av iverksetting av tiltak og satsningsområder, overlates til den enkelte lærer. Konsekvensene dette medfører er at kvaliteten på opplæringen blir svekket. Dårligere kvalitet på opplæringstilbudet vil i sin tur påvirke elevenes helhetlige kompetanse som er opplæringens overordnede mål (Dale og

Wærness, 2003). I tabell to i oppgavens kapittel to presenterte jeg forskjellene på et smalt og et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter, 2009). Overgangene mellom de to perspektivene er ikke absolutte, men gir uttrykk for hvor tyngdepunktet i oppfatningene av tilpasset opplæring ligger.

Funnene fra min undersøkelse indikerer at lærerne, Mia og Ina, i praksis operer i stor grad innenfor det brede perspektivet på tilpasset opplæring. Jeg velger å videreføre den skjematisk oversikten fra kapittel 2.3 for å sammenligne mine funn med det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring. Med forbehold om at denne skjematisk framstillingen kan synes noe rigid, og på den måten øve vold på nyansene i mine funn, vil jeg likevel gi en slik stikkordspreget oppsummering for å lage en kortfattet sammenligning mellom de to perspektivene og mine informanters praktisering av tilpasset opplæring:

<b>Smalt perspektiv på tilpasset opplæring</b>	<b>Bredt perspektiv på tilpasset opplæring</b>	<b>Undersøkelsens funn om praktisering av tilpasset opplæring</b>
Individuell opplæring med individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering.	Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever.	Det synes som om de to lærerne er opptatt av å inkludere alle i et læringsfellesskap. Fellesskapsfølelsen ivaretas med diskusjoner i klassen og dialogpreget undervisningsform.
Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering.	Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning.	Lærerne gir uttrykk for at de ikke har tiltro til smågruppetiltak, men at alle vil få læringsutbytte i klassen. De tilpasser det individuelle oppgavearbeidet til forutsetningene til den enkelte.
	Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur.	De to lærerne forteller at elevenes utvikling er tema i avdelings- og teammøter, men det synes som om ledelsen ikke har klare føringer i forhold til innhold i samarbeidet.
Fokuset rettes på den	Elevenes problemer i	Mia og Ina er opptatt av å

enkelte elev når eleven har problemer i skolen.	skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes mot læringsmiljøet og undervisningen.	finne gode løsninger innenfor klassens rammer for elever som strever; f eks muligheter for individuelle muntlige fremføringer for de som engster seg for fremføring foran klassen eller ved å tilpasse nivået på oppgaver og ha tett oppfølging og veiledning med elever som har svake forutsetninger i faget.
Fokus på indre motivasjon.	Fokus på både indre og ytre motivasjon.	Viktigheten av å fange elevenes interesse er fremtredende hos begge lærerne. De knytter temaer opp til elevenes erfarings- og livsverden for å motivere elevene til å se sammenhenger. De jobber systematisk med elevenes faglige utvikling med gode resultater på eksamen som den endelige målsetningen.
Vektlegging av individet fremfor fellesskapet.		Det synes som om lærernes kollektive tilnærming til læringsmålene med individuelle tilpasninger som er beskrevet her ovenfor, kan danne grunnlaget for et inkluderende læringsfellesskap.
Flertallet av lærere tolker tilpasset opplæring smalt.	Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen.	Det ser ut til at lærernes utøvelse av tydelige klasseledelse og deres tydelige profesjonsautoritet bidrar til at gjennomføring av undervisningen er strukturert og målrettet.

**Tabell 5:** Sammenligning mellom undersøkelsens funn og smalt og bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter, 2009, s. 44)

Sammenligningen i tabell 5 mellom perspektiver på tilpasset opplæring og lærernes praktisering av tilpasset opplæring i undervisningen støtter mine påstander om at de operer innenfor det brede perspektivet. Lærernes holdninger og pedagogiske grunnsyn kommer til uttrykk gjennom deres ønsker om å inkludere elevene i et godt

læringsfellesskap. De vektlegger struktur og tydelighet i undervisningen og deres dialogpregete undervisningsform fremhever en kollektiv tilnærming og fokus på deltagelse. At de i intervjuene definerer begrepet tilpasset opplæringen innenfor et smalt og individorientert perspektiv kan eventuelt forklares med formuleringen i lovteksten.

Lærernes uttalelser om egne opplevelser av ledelsens føringer og vektlegging gir derimot grunnlag for å reise spørsmålet om hvor tyngdepunktet i ledelsens forståelse ligger når det gjelder undervisning og tilpasset opplæring. Vanskelighetene med å identifisere ledelsens rolle i forhold til å utvikle en samarbeidsorientert skolekultur og kollektiv helhetsforståelse av oppdraget aktualiserer dette spørsmålet. Følgende uttalelser fra informantene gjør det ikke enklere å forstå hvordan skoleledelsen ved de to skolene, forvalter og operasjonaliserer opplæringens overordnede målsetninger:

... jeg husker ikke at det [tilpasset opplæring] har vært oppe som tema og vektlagt (Ina).

... men altså det er sikkert forventning og krav om det, men ... det er ikke uttalt eller snakket særlig om ... (Mia).

Per Tronsmo, stabsdirektør i Utdanningsdirektoratet, skriver i artikkelen *Implementering og endring* at utdanningssektoren skiller seg fra andre sektorer ved at skolen ikke blir oppfattet som organisasjon. Han mener at skolens tradisjonelle elevfokus nedtoner fellesskapet, og dette fører til svake støttefunksjoner rundt læreren. Tronsmo understreker at dette ikke handler om personer i systemet, men karakteriserer det som en systemsvikt ved å uttale: «Men først og fremst handler det om vår tilnærming til utvikling, implementering og endring» (Tronsmo, 2012, s. 22).

I det brede perspektivet på tilpasset opplæring derimot ville skolenes satsningsområde i forhold til tilstedeværelse, fullført og bestått innebære at elevenes utfordringer settes i en kontekstuell sammenheng hvor læringsmiljø og undervisning er i fokus.

## 5.0 Avsluttende drøfting

I innledningen i første kapittel nevnte jeg at på grunn av oppgavens avgrensning måtte jeg velge hva jeg skulle fokusere på i gjennomføring av denne undersøkelsen om tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Dette fremgår også av undersøkelsens problemstilling. Noen av temaene som jeg valgte bort, er høyst aktuelle med hensyn til undersøkelsens funn og oppfordrer til videre studier når dette prosjektet er avsluttet. Jeg vil i dette kapitlet samle sammen og drøfte de trådene som jeg har presentert som undersøkelsens bakgrunn og formål, den teoretiske rammen og mine analyser av intervjuer og observasjoner. Jeg vil også ta på meg etterpåklokskapens briller overfor de valgene jeg har gjort med hensyn til undersøkelsens avgrensning, samt diskutere undersøkelsens reliabilitet og validitet.

### 5.1 Pedagogiske begreper i teori og praksis

Prinsippet om tilpasset opplæring berører mange sider ved undervisningen og opplæringens formål. Begrepet har mange slektninger, - noen av dem er så nære at de til tider blir fremstilt og oppfattet som tvillinger. Andre er ikke like nære, men slektsbåndene er sterke og tydelige. I tabell 1 i kapittel 2.1 refererte jeg til Jenssen og Lillejord (2009) sin fremstilling av hvordan begrepet tilpasset opplæring har vært brukt som politisk virkemiddel med forskjellige intensjoner i fire utdanningspolitiske epoker fra 1975 til dags dato. I den første epoken, 1975-1990, var baktanken at skolen skulle bidra til samfunnsendringer, og at tilpasset opplæring var redskap for å integrere segregerte grupper, først i skolen og deretter i samfunnet. I perioden 1990-1996 ble fokuset flyttet fra bestemte grupper til å gjelde for alle elevene i skolen og deres inkludering og deltagelse i fellesskapet. Bachmann og Haug (2006) hevder at inkluderingsbegrepet er i mange tilfeller sidestilt med tilpasset opplæring, og de blir ofte brukt som synonymmer. Begrepene er delvis forutsetning for hverandre og kan i noen tilfeller overlappe hverandre. Mine informanternes uttalelser om at de ikke har tro på å ta elever ut av klassen og at alle elever vil ha utbytte av å være i klasserommet, understøtter Bachmann og Haug (2006) sine påstander om den sterke sammenhengen mellom inkludering og tilpasset opplæring.

Lærernes vektlegging og tro på fellesskapet som viktig faktor for læringsutbytte og utvikling fremstår derimot som motargument mot Dales (2008a) uttalelser om generelle oppfatninger av lektortradisjon og formidlingspedagogikk i videregående skole. I Dales beskrivelser av utviklingen fra en organisk til en kritisk tilstand i videregående skole som jeg har referert i kapittel 3.3, poengteres det sterke fagfokuset i videregående skole hvor lærerne som regel er høyt utdannet innenfor bestemte fag. Dette førte til at lærerne vurderte sin egen «... profesjonelle tilfredsstillelse og prestisje ...» i forhold til elevenes prestasjoner i deres fag (Dale, 2008a, s. 284). Strukturen og fagsammensetningen på utdanningsprogram for studiespesialisering bidrar på en måte til å opprettholde lektortradisjonen og det isolerte fagfokuset. Tverrfaglighet er ikke et læreplanfestet krav slik som det er på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Ettersom lærestedets oppdrag er å utvikle helhetlig kompetanse hos elevene (Dale og Wærness, 2003), blir det desto viktigere at skoleledelsen arbeider systematisk med å utvikle samarbeidskultur og en kollektiv oppfatning av opplæringens overordnede mål. Uten tydelige føringer fra ledelsen blir konsekvensen at ansvaret er overlatt til hver enkelt lærer (Nordahl, 2012). Som fremgår av mine analyser og presentert i kapittel 4.4 virker det som om dette er tilfellet hos mine informanter. Ledelsen ved de to skolene har uttrykt konkrete og tydelige målsetninger, men arbeider ikke systematisk med en kollektiv tilnærming og forståelse av gjennomføring av oppdraget blant lærerne.

Jenssen og Lillejord (2009) gir en beskrivelse av tilpasset opplæring i perioden 1997-2005 som en individualiseringsepoke. Fokuset ble flyttet fra inkludering i fellesskapet til en sterkere fremtoning av den enkeltes vekst og utvikling. Individfokuset innebar samtidig vektlegging av målbart utbytte og resultater; undervisningen skulle differensieres til den enkelte elevs behov for å oppnå best mulig resultater. Nordahl (2012) påpeker at denne vektleggingen av individperspektivet kan føre til at tilpasset opplæring står i motsetningsforhold til målsetningen om inkluderende opplæring. Med tanke på det smale og det brede perspektivet for tilpasset opplæring som er oppsummert i tabell 2 i kapittel 2.3, innebærer individfokuset samtidig at ansvaret for gjennomføring av opplæringen plasseres hos den enkelte faglærer. Jenssen og Lillejord (2009) hevder at individualisering av opplæringen kan gi grunnlag for å tro at alle elever skal ha individuelle opplæringsplaner, og at grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning dermed blir uklar. I Stortingsmelding nr. 20: *På rett vei – Kvalitet*

*og mangfold i fellesskolen* som nettopp har kommet ut, understreker Kunnskapsdepartementet at det ikke er slik tilpasset opplæring skal tolkes:

I utgangspunktet innebærer bestemmelsen ikke en individuell særrett som kan påklages, at hver elev har krav på en individuell opplæringsplan, eller at uforholdsmessig mye tid må gå med til individuelt arbeid. Det skal tilstrebes at alle elever kan få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. (Meld. St. 20 (2012-2013), s.87-88)

Med dette presiserer departementet også en klar grenseoppgang mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Sitatet støtter også Jenssen og Lillejord (2009) sine beskrivelser av forståelsen av tilpasset opplæring i den utdanningspolitiske epoke fra 2005 til dags dato. De hevder at i inneværende epoke vektlegges oppfatning av tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Tilrettelegging av utdanningen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller og gi flere elever muligheter til å lykkes.

I rapporteringen fra Differensieringsprosjektet peker Dale og Wærness (2003) på ettergivenhet som en gjennomgående holdning hos lærere i videregående skole. Ettergivenheten uttrykkes i form av at lærerne reduserer sine krav og forventinger til elevenes læring, det vil si at læringstrykket er minimalt i skolens gjennomføring av opplæringen. Lærernes holdning fører igjen til at elevene senker sine forventinger og krav til lærerne ettersom de ønsker best mulig karakter med minst mulig innsats. Mine informanter, Mia og Ina, uttaler seg begge om elevenes holdninger til skolearbeid. De opplever at skolefaglige prestasjoner nedprioriteres til fordel for andre interesser utenfor skolen. Det at elevene ikke viser ambisjoner for å heve sin faglige kompetanse, men er tilfreds med middels måloppnåelse, understøtter Dale og Wærness sine evalueringer om ettergivenhet i skolesystemet. Det krever mer enn en eller to lærere til å heve læringstrykket i skolen (Opheim og Wiborg, 2012, Dale og Wærness, 2003, Dale, Wærness og Lindvig, 2005, Skogen og Holmberg, 2002). For at skolen skal kunne hjelpe alle elever til å oppnå best mulig læringsutbytte, er det behov for strukturelle endringer av den interne samarbeidskulturen og det kollektive ansvaret i skolene.

## 5.2 Språkets funksjon og betydning

Jeg nevnte innledningsvis at på grunn av oppgavens avgrensing har jeg gjort noen valg når det gjelder studiens fokusområder. Jeg valgte å utelate å fokusere på språkets betydning og funksjon i forhold til tilpasset opplæring. Med etterpåklokskapens briller ser jeg at det hadde vært svært interessant å gå nærmere inn på hvordan tilpasset opplæring blir formidlet i offentlige dokumenter og hvordan diskursen rundt begrepet preger tolkningene. Språkets betydning er allikevel ikke helt fraværende i denne oppgaven. I innledningen har jeg forklart at ettersom begrepet tilpasset opplæring ofte er omtalt som noe diffust og u håndterlig, har jeg valgt å forestille meg at jeg har begynt dette prosjektet med et tomt begrep uten innhold, som jeg gradvis fyller opp med innhold og forhåpentligvis mening. Det skjedde underveis i prosessen hvor ny forståelse og mening vokste frem etter intervjuene med lærerne, og ikke minst etter observasjonene i klasserommene. Med pedagogisk fag- og forskningslitteratur som bakteppe i tolkingen av innhentet informasjon ble det brede perspektivet av tilpasset opplæring sentralt i forståelsen av hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen hos de to lærerne på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole.

Jenssen og Lillejord (2009) sin artikkel: *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis* er et godt eksempel på hvordan formidling og fremstilling av begreper kan gi forskjellige tolkninger av hva som er den faktiske betydningen. Jeg synes at de har gode argumenter for hvordan ulik vektlegging kan føre til at meningsinnholdet endres med tanke på å vurdere hvordan formidlingen av politiske intensjoner blir oppfattet i praksisfeltet: «Vi finner at når det gjelder tilpasset opplæring er de politiske budskapene til dels uklare og motstridende fordi meningsinnholdet skifter med skiftende regjeringer i perioden fra 1975 og frem til i dag» (Jenssen og Lillejord, 2009, s. 2). I kapittel 2 stilte jeg spørsmålet om hvilke konsekvenser det har at et politisk skapt begrep som også har vært ilagt ulikt meningsinnhold, har overordnet betydning i den praktiske gjennomføringen av opplæringen. Funnene fra min undersøkelse støtter under Jenssen og Lillejord sine antagelser om at usikkerhet rundt tolkning av tilpasset opplæring kan føre til en handlingslammelse, det vil si at skolene utelater å operasjonalisere prinsippet i virksomheten. Mine analyser indikerer at ansvaret for ivaretagelsen av tilpasset opplæring blir overlatt til den enkelte lærer.



Språkets betydning og funksjon blir en fremtredende faktor i mine analyser vedrørende lærernes opplevelser av at skoleledelsen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisning. Som det fremgår av kapittel 4.4, er ledelsens målsetninger og visjoner tydelige og konkrete, men manglende språkliggjøring og dermed bevisstgjøring rundt oppdragets gjennomføring kan oppfattes som ansvarsfraskrivelse hos ledelsen. Ansvaret for kvalitetssikring av undervisningen som er nødvendig for å oppnå skolenes målsetninger, er overlatt til lærerne. Jeg nevnte også i kapittel 4.3 at denne ansvarsfraskrivelsen dermed gjør at elevene er prisgitt trekningen i lærerlotteriet. Den enkelte lærers personlige egenskaper og faglige kompetanse blir avgjørende for kvaliteten i undervisningen. En handlingslammelse og ansvarsfraskrivelse hos ledelsen kan føre til en smitteeffekt i lærernes praksis. Denne smitteeffekten vil kunne fremstå som ettergivenhet (Dale og Wærness, 2003). Ettersom ledelsen ikke har tydelige krav og forventinger til lærerne, kan det være sannsynlig at lærerne senker sine krav og forventninger til elevene.

### **5.3 Elevenes opplevelser av tilpasset opplæring**

Som nevnt i innledningen har jeg valgt å utelate elevenes opplevelser av tilpasset opplæring. Grunnen for valget er først og fremst undersøkelsens avgrensning, intervjuer med elever i tillegg ville overskride tidsrammen for denne studien. Det finnes en del kvantitative undersøkelser om elevenes opplevelser og erfaringer, både lokale og nasjonale. Respons-undersøkelsen som er brukt i forbindelse med utvalgsriteriene i denne studien, er en lokal variant. Elevene blir bedt om å vurdere sin egen innsats, læringsmiljø og kvaliteten på lærernes undervisning i bestemte fag. Målsetningen er anonym tilbakemelding fra elever til lærere og skal brukes som utgangspunkt for samtale og utvikling av bedre undervisningspraksis, både mellom læreren og elevene, og i utviklingssamtalen mellom læreren og leder. Forventningen fremgår også av navnet på undersøkelsen, *Respons – et bli bedre verktøy*. Respons brukes av alle videregående skoler i fylkeskommunen der min studie er gjennomført. Verktøyet er en god indikator på kvaliteten i opplæringen ved skolen og gir dermed skoleledelsen utmerket anledning til å innhente informasjon om det som foregår i klasserommene, og for å velge ut fokusområder som trenger systematisk oppfølging og videreutvikling.

*Elevundersøkelsen* er en nasjonal undersøkelse som gjennomføres i videregående skoler. I undersøkelsen måles flere faktorer, som for eksempel trivsel, elevdemokrati,

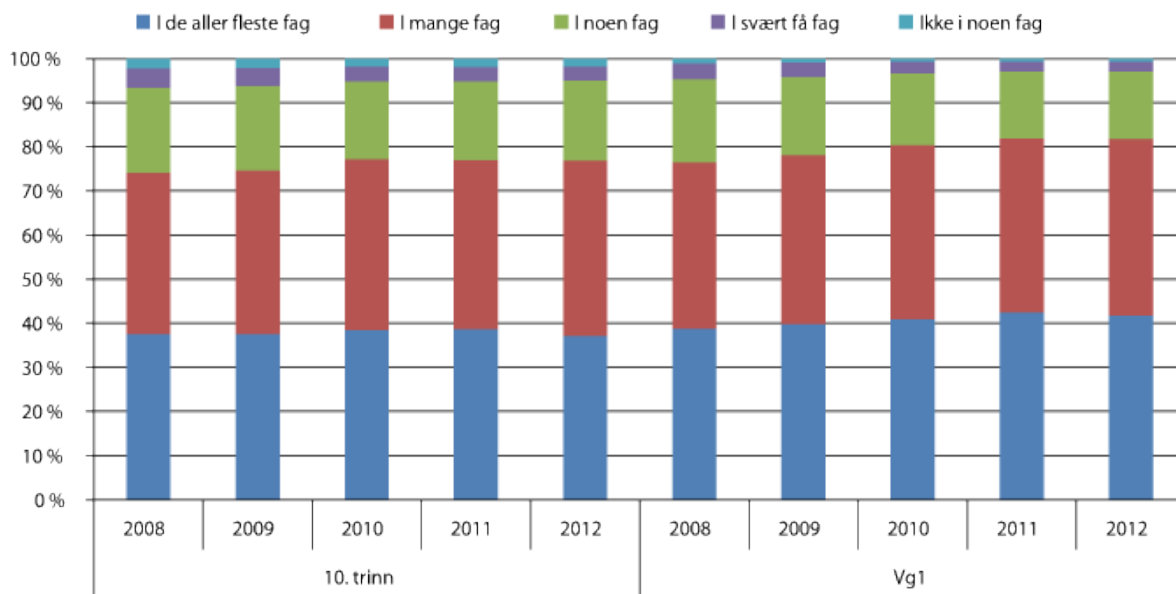
motivasjon og mestring. Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* rapporterer om elevenes opplevelser av tilpasset opplæring.



**Figur 1:** Andel elever som rapporterer at undervisningen/opplæringen er tilpasset deres nivå. (Meld. St. (2012-2013), s. 88, kilde: Utdanningsdirektoratet, 2012).

Som det fremgår av diagrammet, opplever elevene i stor grad at undervisningen er tilpasset deres nivå i mange eller i noen fag. Kunnskapsdepartementet skriver at det er små variasjoner i elevenes opplevelser av grad av tilpasset opplæring i tidsrommet fra 2008- 2012. Min bekymring ligger hos de 10 til 15 % av elevene som rapporterer at de får opplæringen tilpasset til sitt nivå i svært få eller i ingen fag. Jeg relaterer dette til trekningen i lærerlotteriet, som resultat av mangel på tydelige føringer fra skoleledelsen for å utvikle en kollektiv forståelse og faglig identitet som er grunnlaget for en helhetlig oppfatning av mandatet.

I Stortingsmeldingen rapporteres det også om elevenes vurderinger om de får faglige utfordringer på skolen. Departementet viser også til forholdsvis små endringer i elevenes vurderinger over tid.



**Figur 2:** Andel elever som rapporterer at de får nok utfordringer på skolen. (Meld. St. (2012- 2013), s. 89, kilde: Utdanningsdirektoratet, 2012).

Figur 2 fremstiller svarresultater fra elevene om de får nok utfordringer på skolen. Rundt 75-80 % av elevene opplever at de får nok utfordringer i de aller fleste eller mange fag. Det er vel og bra, men det hadde vært interessant å se og sammenligne resultater for hvordan elevene samtidig vurderer sin egen innsats i fagene. Med tanke på mine informanternes uttalelser om elevenes holdninger til egeninnsats og tilfredshet med underytelse og middelmådige resultater og Dale og Wærness (2003) sine forklaringer av hvordan elevene påvirkes og blir påvirket av ettergivenhet i skolen, mener jeg at det behov for utdypende informasjon om hva som er *nok* utfordringer. Er det nok utfordringer i forhold til å få greie karakterer uten å måtte anstrenge seg for mye? Eller er det nok i forhold til å få mest mulig læringsbytte og utvikling av kompetanse i faget?

#### 5.4 Validitet og reliabilitet

Med undersøkelsen ønsket jeg å få innsikt og kunnskap om læreres forståelse og tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring på utdanningsprogrammet for studiespesialisering i videregående skole, og hvordan lærerne omsetter forståelsen i praksis. Jeg ønsket også informasjon om hvordan lærerne opplever ledelsens oppfølging av føringene fra styringsdokumentene. Vurdering av reliabilitet og validitet handler om i hvilken grad studien er pålitelig og resultatene gyldige.

Reliabilitet refererer til studiens pålitelighet. Dalen (2011) sier at i kvalitativ forskning handler reliabiliteten om hvorvidt det ville være mulig å gjennomføre samme prosjekt på nytt, det vil si forskningsprosessens gjennomsiktighet. Det medfører at alle ledd i prosessen må være nøyaktig beskrevet. Jeg har gjort rede for prosessen i min undersøkelse i oppgavens kapittel tre. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at spørsmålet om reliabilitet er relevant i forhold til forskerens rolle i intervjuene, i transkriberingen og analysen. Jeg har tidligere nevnt at jeg har tenkt gjennom hvordan min forforståelse av temaet har påvirket hvordan jeg har utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg har valgt å stille i intervjusituasjonen. Jeg har vært bevisst på ikke å uttrykke mine egne meninger eller oppfatninger i intervjuene selv om intervjupersonene kanskje forventet det ettersom de var klar over vår felles erfaringsbakgrunn fra videregående skole. Det blir allikevel vanskelig å avgjøre om utdypende spørsmål kan oppfattes som ledende. Transkriberingen er en sårbar prosess ettersom at jeg har sittet alene med dette arbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) er inne på viktigheten av nøyaktighet og at tegnsetting kan ha store konsekvenser for mening i skriftlig tekst. Det samme gjelder prosessen med analysen. Å være to om å gjennomføre transkriberingen og analysen hadde derfor styrket undersøkelsens reliabilitet.

Validitet handler om resultatenes gyldighet. Indre validitet viser til gyldigheten av forskningens funn, eller om «... hvor korrekt forskningens funn kartlegger det fenomenet den er ute etter å kartlegge» (Østerud, 1998). Kvale og Brinkmann fremhever at validering er ikke en fase i undersøkelsen, men at den «... gjennomsyrer hele forskningsprosessen» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253) og at den omhandler undersøkelsens kvalitet. I min undersøkelse handler den indre validiteten om i hvilken grad min studie gir gyldige beskrivelser av hvordan de to lærerne oppfatter og praktiserer tilpasset opplæring. Jeg har vært inne på at i forberedelsesfasen før observasjonene hadde jeg utarbeidet en guide for observasjonen som inneholdt konkrete kjennetegn på tilpasset opplæring som jeg skulle fokusere på i klasserommene. Kjennetegnene var forankret i min erfaringsverden og min forforståelse, men absolutt ikke i tråd med lærernes praktisering av tilpasset opplæring i undervisningen. Jeg vil derfor si at observasjonene gir særlig viktig og nyttig informasjon i forhold til undersøkelsens formål. For å øke validiteten burde observasjonene hatt større omfang

og kjennetegnene skulle vært utarbeidet i etterkant av første intervju, det vil si knyttes til lærernes praksis. Kombinasjonen av metoder og gjennomføring av intervju med lærerne før og etter observasjonene styrker derimot studiens validitet. Etter gjennomføring av de første intervjuene hadde jeg inntrykk av at tilpasset opplæring var ganske fraværende i lærernes undervisning. Fokus på eksamen, samt interesse for og ønsker om å motivere elevene for temaene i opplæringen var derimot fremtredende hos begge informantene. Observasjonene og gjennomføring av andregangs intervjuer skapte en helt ny forståelse av hvordan lærerne omsatte prinsippet om tilpasset opplæring i praksis.

Når det gjelder validitetsbedømming av fortolkningsprosessen synes jeg Kvale og Brinkmann (2009, s. 219) sine forklaringer av «partisk og perspektivisk subjektivitet» er nyttige som rettesnor overfor spørsmål vedrørende fortolkningsmangfold. En partisk subjektivitet betyr at forskeren fokuserer kun på de delene av datamaterialet som støtter egne meninger, men den perspektiviske subjektiviteten følger opp de ulike trådene og bringer frem de ulike perspektivene i materialet. Dette utfordrer forskerens forforståelse og forhåndskunnskaper og korrelerer derfor med den hermeneutiske vitenskapsfilosofi. Min forforståelse har gjentatte ganger vært utfordret i undersøkelses- og fortolkningsprosessen. Møtet med nye perspektiver og andres oppfatninger og tolkninger har ført til at min forståelse av tilpasset opplæring har vært dekonstruert og rekonstruert underveis i prosessen.

Når det gjelder ytre validitet påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at intervjubasert kunnskap er kontekstuell og gir derfor ikke grunnlag for generalisering utenfor den konteksten den har oppstått i. Dette vil si at min undersøkelse hvor utvalget kun er to lærere i to videregående skoler på Østlandet har ikke overføringsverdi til å gjelde for alle lærere som underviser på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skoler. Det har heller ikke vært hensikten med studien.

Misforholdet mellom min identifisering av kjennetegn og lærernes praksis gir også grunnlag for å diskutere undersøkelsens begrepsvaliditet (Kleven, 2011). I kapittel 2 viste jeg til hvordan begrepet tilpasset opplæring har skiftet meningsinnhold gjennom skolehistorien i henhold til politiske preferanser, og hvordan styringsdokumentene gir en diffus og utydelig fremstilling av begrepet. Kleven definerer begrepsvaliditet som «... grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi

lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s. 86). Som jeg har vist til i kapittel 2 og i kapittel 4.2, er det en utfordring å identifisere den teoretiske definisjonen av begrepet tilpasset opplæring, ulike regjeringer har ilagt begrepet ulikt meningsinnhold og vektlagt forskjellige innfallsvinkler ved å tolke det. Min tanke bak tredeling av oppgavens teoridel var å presentere ulike fremstillinger av begrepet tilpasset opplæring. Tilbakeblikk på skolehistorien setter begrepets opprinnelse inn i en samfunnsorientert og politisk kontekst. Politiske styringsdokumenter uttrykker myndighetenes målsetninger og visjoner for opplæringen i fellesskolen. Den pedagogiske fag- og forskningslitteraturen beskriver kompleksiteten i møtet mellom idealene og virkeligheten i skolehverdagen. Jeg anser mine valg av flere stemmer og ulike synsvinkler på tilpasset opplæring å være en styrke for begrepsvaliditeten i denne studien.

Min planlegging av undersøkelsen i form av valg av design og utarbeiding av intervju- og observasjonsguide er preget av min forforståelse av hva tilpasset opplæring faktisk betyr. Operasjonaliseringen bygger derfor på mine oppfatninger og tolkninger. Kleven påpeker «triangulering» eller «multippel operasjonalisme» som tiltak for å forbedre validiteten (Kleven, 2011, s. 99). At jeg har benyttet forskjellige metoder ved å innhente informasjon for å belyse problemstillingen styrker derfor begrepsvaliditeten i min studie. To intervjuer og observasjon i undervisningen hos begge lærerne utgjør flere og ulike operasjonaliseringer av begrepet tilpasset opplæring. Mine metodevalg vil sågar styrke undersøkelsens begrepsvaliditet selv om studiens utvalg er lite.

## 5.5 Avslutning

Jeg begynte prosessen med denne undersøkelsen med en ganske åpen problemstilling: «Hvordan praktiseres tilpasset opplæring i undervisningen på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole?» Mine fire forskningsspørsmål ble derfor svært nyttige for å snevre inn og holde fokus underveis i arbeidet:

- Hvilke grep gjør lærerne i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?
- Er det mulig å identifisere kjennetegn på tilpasset opplæring i lærernes valg av aktiviteter i undervisningen?

- Hvordan tolker lærerne prinsippet om tilpasset opplæring? Mener lærerne at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper med 30 elever?
- Opplever lærerne at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?

Som det fremgår av både problemstillingen og forskningsspørsmålene er mitt utgangspunkt for undersøkelsen meget praksisrettet, hvor jeg søker etter konkrete svar når det gjelder planlegging, kjennetegn og aktiviteter i undervisningen. Jeg har i kapittel 4.2 gjort rede for hvilke erfaringer jeg gjorde i observasjonene, og at jeg innså at det var ikke var overenstemmelse mellom min forforståelse av tilpasset opplæring og mine informanternes ivaretagelse av prinsippet i sin undervisningspraksis. I intervjuene ble jeg raskt oppmerksom på at tilpasset opplæring ikke var et tema i lærernes samarbeidsforum på skolen og at de ikke opplevde noen føringer eller uttalte forventninger fra skoleledelsen når det gjaldt skolens ansvar og operasjonalisering av prinsippet. Eller som en av informantene uttalte:

Det var mye mer snakk om tilpasset opplæring for noen år siden ... men, ... i det siste har det ikke vært det ... (Mia).

Det virker som om tilpasset opplæring har vært lagt i en skuff et eller annet sted på skolen, om det er fordi ledelsen tror og mener at den allerede er godt implementert i lærernes praksis og det ikke er behov for å presisere slike selvfølgeligheter, kan jeg ikke uttale meg om. Mine funn indikerer at lærerne gjør så godt de kan i henhold til sine oppfatninger og tolkninger av prinsippet, men sett utenifra fremstår de på en måte som mange solister i et orkester uten dirigent.

Ledelsesperspektivet har fått større plass i denne oppgaven enn problemstilling og forskningsspørsmålene tilsier. Det kan jeg begrunne med å forankre i den pedagogiske fag- og forskningslitteraturen som jeg har valgt for belyse problemstillingen og presentert i kapittel 2.3. Forskningsresultatene som jeg viser til, tilsier at all pedagogisk utvikling, implementering og kvalitetssikring er avhengig av forankring og systematisk arbeid og oppfølging fra ledelsen. Skoleåret er komprimert og tettpakket med oppgaver og føringer fra lokale og sentrale hold, samt forespørsler fra andre aktører som vil bruke skolen for diverse undersøkelser eller prosjekter. Tid blir derfor et verdifullt element i skolehverdagen. En av informantene uttalte seg slik om forholdet mellom arbeidsoppgaver og ressurser:

... så må du bare bite tenna sammen og gjøre det beste ut av det, men problemet er da at for at læreren skal komme seg gjennom hverdagen, så må de et eller annet sted gi slipp på noe... (Ina)

Jeg lurer på hvilke overveielser som ligger bak prioriteringene i skolen – hvem har ansvaret for å ta valgene, og hvilke konsekvenser har de for elevenes læringsutbytte og helhetlige kompetanse?



## Litteratur

- Andresen, R. (2010). Feltarbeid i barnehagen – noen metodiske refleksjoner om forskning som relasjon mellom forsker og informanter. I Arnesen, A-L., Lundahl, L. (red) *Metoder i forsknings- og utviklingsarbeid i utdanning og lærerutdanning.* ( s. 59-66). Halden: Rapport (Høgskolen i Østfold); 2010:11
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda: Rapport (Høgskulen i Volda og Møre forskning); 2006:62. Hentet 10.august 2012 fra: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk.* (s. 372-392). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E.L. (2008a). *Fellesskolen- reproduksjon av sosial ulikhet.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E.L., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet.* Oslo: Læringslabens publikasjon 2005:10.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og dikning.* Oslo: Cappelen.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering.* Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings.* New York: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- Helgesen, J.E. (2012, 15.mai). Barnekonvensjonen. I *Store norske leksikon.* Hentet fra: <http://snl.no/Barnekonvensjonen>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A. (Red.) *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* (s. 179-216) 2.utgave Oslo: Unipub
- Hummelvoll, J. K. (2010). Praksisnær forskningsetikk. I Hummelvoll, J.K., Andvig, E. & Lyberg, A. (red) *Etiske utfordringer i praksisnær forskning.* (s. 17-32). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Imsen, G. (2002). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 3. utgave Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2011). Hattie- feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*. 8(4), 18-25.
- Jenssen, E.S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(13) 1-15.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kleven, T.A. & Strømnes, Å.L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I Klette, K. *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam
- Kleven, T.A. (red). Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 2. utgave. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). (1998). Hentet 10. august 2012 fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP: Rapport 17/2009. Hentet 25. januar 2013 fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport\\_Spesialundervisning\\_videregående.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport_Spesialundervisning_videregående.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T & Hausstätter, R.S.(2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark. Hentet 25.januar 2013 fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B. (Red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (s. 91-107) Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Opheim, V. & Wiborg, Ø. (2012). *Resultater fra spørreundersøkelse blant elever og lærere i 9.trinn og på videregående trinn 1. Delrapport 4 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. NIFU: Rapport 37/2012. Hentet 10.februar 2013 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU4.pdf?epslanguage=no>

- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008 – et felt på fremmarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 10(5), 16-24.
- St. Meld. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St. Meld. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- St. Meld. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St. Meld. 31 (2007-2008). (2008) *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- St.Meld. 20 (2012-2013). (2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Fakta om utdanning 2013 – nøkkeltall fra 2011*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/89691?ts=13c2976a960>
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 128-153). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tronsmo, P. (2012). Implementering og endring. *Bedre skole*, 9(2), 22-29.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(3), 119-130.

## Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hank Håkonsen gate 29  
N-2011 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 11  
Fax: +47 55 58 66 50  
nsd@nsd.no  
www.nsd.no  
Org nr: 985 321 884

Vorill Strand  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Østfold  
Rennetun  
1757 HILDEN

Vår dato: 25.10.2012

Vår ref: 830 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2012. Meldingen gjaldt prosjektet:

31830	<i>Tilpasset opplæring i praksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vorill Strand</i>
<i>Student</i>	<i>Margret Yr Vigfusdottir</i>

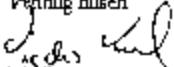
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er midlertidig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helsepersonelloven 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.no/personvern/forakstud/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal ikke skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, sette en henverdelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Nantvedt Kvalheim

  
Hilde Thorsen

Hilde Thorsen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Margret Yr Vigfusdottir, Havnebogen 12, 1533 MOSS

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 31830

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonskrivene tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet gjør oppmerksom på om at dersom noen elever ikke samtykker til å delta, må kameratet plasseres slik at de ikke inngår i videoopptak.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Vedlegg 2: Forespørsel til rektorer

### Til rektorer ved X og Y videregående skoler

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen, og om det jobbes systematisk med temaet på skolene.

Undersøkelsen består av observasjon i klasserommet og intervju med lærerne før og etter observasjonen.

Jeg ønsker å rekruttere dyktige og engasjerte lærere til undersøkelsen, og planlegger å bruke resultater fra Respons som kriterier for utvalget. Rekrutteringen må derfor være i samråd med lærernes overordnet på skolen.

Jeg søker med dette om deres tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen på X og Y videregående skoler, og til å innlede samarbeid med studierektor/ fagleder for studiespesialisering vedrørende rekruttering og rammer.

Med vennlig hilsen

Med vennlig hilsen  
Margret Yrr Vigfusdottir  
Havnehagen 12  
1533 Moss

### Vedlegg 3: Forespørsel til informantene

Forespørsel om å delta i intervjuer og observasjon i forbindelse med en masteroppgave. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen, og om det jobbes systematisk med temaet på skolene.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju og observere 2 lærere på 2 skoler. Spørsmålene vil dreie seg om lærernes og skolens tolkninger av prinsippet om tilpasset opplæring, og hvilke konkrete grep lærerne gjør i planlegging og gjennomføring av undervisningen i forhold til å møte elevenes forutsetninger for læring. I observasjonen vil jeg se etter kjennetegn på tilpasset opplæring og hvilke strategier lærerne bruker for å tilrettelegge undervisningsopplegget. Jeg vil bruke videokamera i observasjonen og lydopptaker i intervjuene. Observasjonen som vil vare i 2 undervisningstimer innledes med et kort intervju. Oppfølgingsintervju gjennomføres noen dager etter observasjonen og vil vare i omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du vil delta i undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 24 89 35, eller sende en e-post til [margretv@vfk.no](mailto:margretv@vfk.no). Du kan også kontakte min veileder Torill Strand ved Høgskolen i Østfold på telefonnummer 6921 5034.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Margret Yrr Vigfusdottir  
Havnehagen 12  
1533 Moss

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## Vedlegg 4: Forespørsel til elever

### Forespørsel til elever om å delta i observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring på utdanningsprogram for studiespesialisering i videregående skole. Jeg ønsker å undersøke hvordan tilpasset opplæring praktiseres i undervisningen, og om det jobbes systematisk med temaet på skolene.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju og observere 2 lærere på 2 skoler.

Spørsmålene vil dreie seg om lærernes og skolens tolkninger av prinsippet om tilpasset opplæring, og hvilke konkrete grep lærerne gjør i planlegging og gjennomføring av undervisningen i forhold til å møte elevenes forutsetninger for læring. I observasjonen vil jeg se etter kjennetegn på tilpasset opplæring og hvilke strategier lærerne bruker for å tilrettelegge undervisningsopplegget. Jeg vil bruke videokamera i observasjonen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du samtykker å delta i observasjonen, må du underskrive samtykkeerklæringen nederst på arket. Du må være over 15 år for å samtykke uten underskrift fra foresatte.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 24 89 35, eller sende en e-post til margretv@vfk.no. Du kan også kontakte min veileder Torill Strand ved Høgskolen i Østfold på telefonnummer 69 21 50 34.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Margret Yrr Vigfusdottir  
Havnehagen 12  
1533 Moss

Samtykkeerklæring:

Jeg er over 15 år: ..... JA / .... NEI

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur ..... Telefonnummer .....



## Vedlegg 5: Intervju- og observasjonsguide

### Intervju- og observasjonsguide

#### **Intervju i forkant av observasjon:**

- Innledning:
  - Forespørsel om deltagelse som er sendt i forkant gjennomgås.
  - Informasjon om undersøkelsen og underskrift av samtykkeskjema.
  - Følgende forskningsspørsmål er utgangspunkt for første intervju:
- Hvilke grep gjør du i planleggingen av undervisningen for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger for læring?
- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hvordan innhenter du informasjon om elevenes forutsetninger for læring?
  - Hvordan planlegger du undervisningen for å møte elevenes forutsetninger for læring?
  - Hva vektlegger du i planleggingen? Hvorfor?
  - Hvordan påvirker fagets egenart muligheter for tilpasset opplæring?

#### **Observasjon:**

- Innledning:
  - Gjennomgang av forespørsel om deltagelse med elevene.
  - Innhenting av underskrevet samtykkeskjema
  - Følgende forskningsspørsmål er utgangspunkt for observasjonen:
- Hva kjennetegner lærerens valg av aktiviteter i undervisningen?
  - Er kompetansemål og læringsmål tydelige for elevene?
  - Hvilke arbeidsmåter og arbeidsmetoder brukes?
  - Arbeidsoppgaver og tempo.
  - Bruk av læremidler.
  - Vurderingsform/ tilbakemelding.

#### **Intervju etter observasjon:**

- Innledning:

- Gjennomgang av kjennetegn og utdypende spørsmål vedrørende hvordan disse fremstod i observasjonen.
- Følgende forskningsspørsmål er utgangspunkt for intervjuet:
- Hvordan tolker du prinsippet om tilpasset opplæring? Mener du at prinsippet om tilpasset opplæring er praktisk mulig i undervisningsgrupper på 30 elever?
- Opplever du at ledelsen ved skolen vektlegger systematisk arbeid med kvalitet i undervisningen, og hvordan blir da dette arbeidet fulgt opp?
- Oppfølgingsspørsmål:
  - Hva betyr tilpasset opplæring? Hva legger du i begrepet?
  - Stiller elever og foresatte krav i forhold til tilpasset opplæring? Hvordan?
  - Hva må til for å få økt tilpasset opplæring i videregående skole?
  - Har skolen/ avdelingen felles forståelse for begrepet?
  - Hva er utfordrende med å jobbe med tilpasset opplæring på studiespesialisering?
  - Hvor går grensen for tilpasset opplæring innenfor klassens rammer?
  - Er tilpasset opplæring tema i fag- og klasseteammøter?
  - Samarbeides det på tvers av fag i forhold til å tilpasse opplæringen?
  - Har du fått tilbud om veiledning eller opplæring om tilpasset opplæring? Har du ønsker om det?
  - Vektlegger ledelsen bruk av tid til å jobbe med temaet? Hvordan?
  - Stiller ledelsen krav om tilpasset opplæring i alle fag? Hvordan blir dette kravet fulgt opp?