

Tilpasset opplæring i en baseskole

-Hvilken betydning har teamsamarbeidet?

Masteroppgave i pedagogikk: Studieretning for didaktikk og
organisasjonslæring



Ingrid Kjerschow Lohne

Høst 2008

Universitetet i Oslo
Utdanningsvitenskapelig fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<u>TITTEL:</u> Tilpasset opplæring i en baseskole – hvilken betydning har teamsamarbeidet?
<u>AV:</u> Ingrid Kjerschow Lohne
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i pedagogikk, <u>SEMESTER:</u> Høst 2008 Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring
<u>STIKKORD:</u> Lærersamarbeid, tilpasset opplæring, differensiering, sosiokulturell læringsteori

Problemstilling:

I 2003 ble klassesdelingsreglene opphevet. Dette skapte et handlingsrom som gjorde det enklere å etablere skoler med annen organiseringsform enn den tradisjonelle. Dette skulle tjene hensikten å gjøre det enklere for skolene å tilpasse opplæringen. Inspirasjonen til å skrive denne oppgaven kom fra debatten om nye organiseringsformer i aviser og skoleblader høsten og vinteren 2007-2008. Peder Haug er blant dem som frykter at opphevingen av klassesdelingsreglene kan føre til at fellesskapet i skolen går i oppløsning, både ved at a) klassen som enhet oppløses og ved at b) tilpasset opplæring blir tolket som individualisering slik at individuelle arbeidsformer vil dominere (Opseth 2007).

Denne oppgavens fokus er snevret inn til å omhandle tilpasset opplæring i en baseskole. Dette fordi baseskolene er eksempler på skoler som utnytter det nye handlingsrommet som opphevingen av klassesdelingsreglene har gitt. Masteroppgaven belyser problemstillingen:

-Hvilken betydning har teamsamarbeidet for tilpasset opplæring i en baseskole? Det stilles tre underspørsmål: -Hvordan fortolkes tilpasset opplæring? -Hva skjer med organiseringen av elevene og med arbeidsmåtene i undervisningen? -Hva skjer med elevenes læringsfellesskap?

Teori- og forskningsgrunnlag:

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 og Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) "Kvalitet i skolen" er benyttet som bakgrunn både for den teoretiske og forskningsmessige fremstillingen av begrepene tilpasset opplæring og lærersamarbeid, og for mine innsamlede intervjudata. Framstillingen av tilpasset opplæring er basert på Erling Lars Dale/Jarl Inge Wærness` og Peder Haug/Kari Bachmanns forståelse av tilpasset opplæring. Teori om lærersamarbeid er basert på Erling Lars Dales teori om lærernes profesjonelle kompetanse i de tre praksiskontekstene, på Judith Warren Littles forskning om kollegarelasjoner og samarbeid, og på Hans Åke Scherps modell om sammenhengen mellom læreres og elevers læringsmiljø. I tillegg er nyere empirisk forskning på lærersamarbeid brukt, hovedsakelig rapporten fra evalueringen av satsing på kvalitetsutvikling i skolen, av Thomas Dahl med flere.

Metode:

Første del av oppgaven kan regnes som en teoristudie. Andre del av oppgaven er en liten empirisk studie. Det ble foretatt kvalitative halvstrukturerte intervjuer med et lite utvalg lærere i en baseorganisert barneskole i Oslo. I oppgavens drøftingsdel settes disse funnene opp mot teori og forskning fra oppgavens første del.

Hovedslutninger:

Oppsummert kan det sies at funnene fra de to basene ved Blikket skole i hovedtrekk ikke styrker Haugs teori om at klassesdelingsreglene fører til oppløsning av læringsfelleskapet i skolen. I oppgavens drøftingsdel har jeg forsøkt å vise hvordan teamsamarbeid kan spille en viktig rolle i arbeidet med å tilpasse opplæringen, og dette har jeg gjort med støtte i de nevnte teoretikerne. Scherps modell om parallellen mellom elever og læreres læringsmiljø brukes for å tydeliggjøre hvordan teamsamarbeidet skaper et læringsmiljø for lærerne. Via lærernes ervervede kompetanser, egenskaper og forestillinger skaper dette læringsmiljøet et bestemt læringsmiljø for elevene. Scherps modell impliserer at lærernes erfaringer med samarbeidslæring i teamet kan styrke deres tro på sosiokulturelle læringsprosesser. Dette kan igjen bidra til en økt vekt på sosiokulturelle læringsprosesser i undervisningen. En slik teori støttes delvis av funnene i oppgaven. Med hensyn til problemstillingen i oppgaven, kan det konkluderes med følgende:

- ⊙ Tilpasset opplæring ser ut til å være et svært viktig prinsipp for opplæringen hos de to teamene som informantene tilhørte. Det virker som om lærernes tolkning av tilpasset opplæring, og deres praksis for å forsøke å tilpasse opplæringen, i stor grad samsvarer med viktige sider ved Dale og Wærness` forståelse av tilpasset og differensiert opplæring. Det ser ut til at lærernes kollektive arbeidsform bidrar til dette.
- ⊙ Det nære teamsamarbeidet muliggjør en variert organisering av elevene i undervisningen, der hovedvekten av undervisningen i basisfagene ser ut til å ligge i de dynamiske (mer homogene) mestringsgruppene. Teamene kunne muligens hatt nytte av å øke sin kompetanse i arbeidsmåter som egner seg innenfor mer heterogene grupper, som for eksempel samarbeidslæring, for slik i større grad å kunne utnytte læringspotensialet i disse gruppene.
- ⊙ Datamaterialet støtter ikke teorien om at nye organiseringsformer nødvendigvis må føre til individualiserte arbeidsformer. Tvert imot kan det se ut til at det på baseskolen Blikket skjer en revitalisering av fellesundervisningen innenfor mestringsgruppene. Begge teamene har kuttet ut arbeidsplan, da de erfarte at mange elever har lite utbytte av en slik arbeidsform. Det kan se ut til at teamsamarbeidet spiller og har spilt en viktig rolle med hensyn til planlegging og evaluering av disse ulike arbeidsformene. Dette tyder på at teamsamarbeidet er en viktig mellomliggende faktor mellom organiseringsform og arbeidsformer, og dermed også har betydning for tilpasset opplæring.
- ⊙ Datamaterialet tilsier ikke at teamenes fortolkning og praktisering av tilpasset opplæring svekker læringsfellesskapet på basene. Dette kan begrunnes i at både organisering av elevene og arbeidsformene varierer. Det er likevel grunn til å ta et forbehold med hensyn til bruken av mestringsgruppene. Dersom disse gruppene utvikler seg til å bli den dominerende organiseringsformen, vil læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller med ulik kulturell bakgrunn kunne bli truet.

Forord

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært spennende og intenst. Muligens er det litt trist at arbeidet temmelig snart er over. Jeg vil takke min veileder Brit Bolken Ballangrud for konstruktiv kritikk og god oppfølging. Dersom leseren lar seg provosere eller inspirere av denne oppgaven, setter jeg pris på å motta kommentarer! Se min mailadresse nedenunder.

Oslo, desember 2008

Ingrid

[\(kjerringrid@hotmail.com\)](mailto:kjerringrid@hotmail.com)

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 AVGRENSNING	2
1.3 KAPITLENE	3
1.4 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	4
2. TILPASSET OPPLÆRING	6
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I UTDANNINGSPOLITISKE DOKUMENTER	6
2.1.1 <i>Tilpasset opplæring i Opplæringsloven og i læreplanen</i>	6
2.1.2 <i>Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) "Kvalitet i skolen"</i>	7
2.2 HVORDAN BØR TILPASSET OPPLÆRING FORSTÅS?	10
2.2.1 <i>Dale og Wærness</i>	11
2.2.2 <i>Haug og Bachmann</i>	13
2.2.3 <i>Likheter og forskjeller i Dale/Wærness` og Haug/Bachmanns perspektiv</i>	16
2.3 TILPASSET OG DIFFERENSIERT OPPLÆRING.....	18
2.3.1 <i>Tilpasset opplæring gjennom variasjon i organisering</i>	18
2.3.2 <i>Tilpasset opplæring gjennom variasjon i arbeidsmetoder og arbeidsmåter</i>	21
3. LÆRERSAMARBEID	26
3.1 LÆRERSAMARBEID I UTDANNINGSPOLITISKE DOKUMENTER	26
3.2 TEAMSAMARBEID I TRE ULIKE PRAKSISKONTEKSTER	27
3.3 SAMMENHENGEN MELLOM LÆRERES OG ELEVERS LÆRINGSMILJØ - LÆRINGSMILJØPARALLELLEN I SKOLEN	30
3.3.1 <i>Begrensninger ved Scherps modell</i>	33
3.4 NYERE FORSKNING OM SAMMENHENGER MELLOM ORGANISERING, LÆRERSAMARBEID OG TILPASSET OPPLÆRING	33
3.5 KORT AVRUNDING	38
4. METODE	39
4.1 BEGRUNNELSE FOR METODEVALGET; DET KVALITATIVE INTERVJUET	39
4.2 VALG AV INFORMANTER OG UTVALGET	40
4.3 VALIDITET	41
4.3.1 <i>Datainnsamlingen</i>	42
4.3.2 <i>Den videre fortolkningen av data fra intervjuene</i>	44
4.4 MITT STÅSTED, MIN FORFORSTÅELSE	45
5. HVA FORTALTE LÆRERNE? – EN TOLKNING AV INTERVJUENE.....	46

5.1	OM BLIKKET SKOLE	46
5.2	TEAMSAMARBEIDETS INNHOLD OG FORM.....	47
5.3	TEAMSAMARBEIDETS BETYDNING FOR TILPASSET OPPLÆRING	50
5.3.1	<i>Teamsamarbeidets betydning for lærernes læring</i>	50
5.3.2	<i>Teamsamarbeidets betydning for undervisningen generelt.....</i>	51
5.3.3	<i>Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring</i>	52
5.3.4	<i>Variasjon i organisering av elever og tilpasset opplæring</i>	53
5.3.5	<i>Variasjon i arbeidsmetoder og arbeidsmåter og tilpasset opplæring</i>	56
5.3.6	<i>Tilpasset opplæring i et læringsfellesskap?.....</i>	60
5.4	OPPSUMMERING AV FUNNENE	61
6.	DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN UT FRA TEORI, FORSKNING OG EGNE	
	INNSAMLEDE DATA	64
6.1	TEAMENES FORTOLKNING AV TILPASSET OPPLÆRING	64
6.2	TEAMSAMARBEIDET OG ARBEIDSMÅTENE I UNDERVISNINGEN - SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI I PRAKSIS?	66
6.3	HOMOGENISERING OG HETEROGENISERING SOM ORGANISERINGSFORM.....	73
6.4	SAMMENFATNING; TILPASSET OPPLÆRING I ET LÆRINGSFELLESSKAP?	76
7.	AVSLUTNING.....	80
	KILDELISTE	82
	VEDLEGG 1.....	87
	VEDLEGG 2.....	91

1. Innledning

Et par år etter årtusenskiftet, nærmere bestemt i 2003, vedtok stortinget en endring i opplæringsloven; klassedelingsreglene ble opphevet. Denne endringen innebærer at skoler kan organisere undervisningen annerledes enn tidligere. Omtrent samtidig med at de nye reglene trådte i kraft, åpnet flere skoler med arkitektur tilpasset nettopp disse nye reglene. Ved disse skolene kan vi derfor se tydelige endringer i organiseringen av lærere og elever. Der det i barneskolen i flere hundre år har vært slik at en lærer underviser sin klasse i de fleste fag, finner vi nå skoler som er delt inn i mindre enheter, ofte kalt baser, der en gruppe lærere deler ansvaret for en større gruppe elever, og hver lærer underviser innenfor flere mindre grupper.

Dette er ikke en endring som har gått upåaktet hen. Høsten og vinteren 2007/2008 pågikk en debatt i avisene og skolebladene om konsekvensene av disse endringene. Her kom det frem synspunkter både fra lærere og fra skoleforskere. Skolehistorikeren Telhaug skrev en nostalgisk kronikk om sin tid som elev i det tradisjonelle klasserommet, der frøken alltid kunne se ham fra sin plass ved kateteret (Telhaug 2007). Peder Haug uttrykte at han fryktet at fellesskapet i skolen var i oppløsning, til fordel for et økende individfokus (Opseth 2007).

Da opphevingen av klassedelingsreglene ble innført, ble dette, ifølge tidligere statsråd Djupedal, begrunnet ut fra hensikten å skape et mer fleksibelt regelverk som skulle gjøre det enklere å realisere tilpasset opplæring (Brøyn: 2007). Med dette som bakgrunn blir det dermed interessant å undersøke under hvilke vilkår prinsippet om tilpasset opplæring forsøkes realisert i skoler som nettopp utnytter handlingsrommet med de nye reglene. I perioden forut for og etter at regelverket ble endret, har også lærersamarbeid fått en tiltagende sentral rolle i skolen; skoler som lærende organisasjoner har blitt en del av retorikken i utdanningspolitiske dokumenter. Også lærersamarbeid knyttes til nye organiseringsformer, og derfor ble det interessant å studere også lærersamarbeidets rolle i en baseskoles streben mot å realisere tilpasset opplæring.

Men både lærersamarbeid og tilpasset opplæring er kjente utdanningsvitenskapelige forskningsområder. De to er grundig behandlet i forskningslitteratur, både gjennom teoretiske og empiriske tilnærminger. Det er også enkeltstudier som har koblet de to feltene sammen, og dette på oppdrag fra utdanningsmyndighetene (Dahl et. al 2004), noe som igjen speiler

interessen for denne koblingen fra politisk hold. Lærersamarbeid har blitt vurdert til å være en av flere faktorer av betydning for hvordan tilpasset opplæring fortolkes og praktiseres i skolen.

Skoleforskningen jeg presenterer i denne masteroppgaven kan karakteriseres som dels å være teoretisk og dels empirisk. I ulik grad har forskerne konstruert teori med basis i empiri, men i mange tilfeller har konklusjoner blitt trukket, og noe som kan ligne anbefalinger er blitt gitt for praksis. Ved å sette egne innsamlede intervjudata fra en baseskole opp mot teori og annen empiri, vil jeg mot slutten av oppgaven forsøke å drøfte de konklusjoner som tidligere har blitt foretatt av enkelte skoleforskere.

1.1 Problemstilling

Inspirasjonen til å skrive denne masteroppgaven kom kort oppsummert fra dette spørsmålet: ***”Gir opphevingen av klassedelingsreglene et handlingsrom som fører til oppløsning av fellesskapet i skolen?”***

Men det å skulle besvare dette, blir for ambisiøst i forhold til rammene for denne masteroppgaven. Derfor begrenser jeg mitt fokus til å forsøke å besvare dette spørsmålet:

- Hvilken betydning har teamsamarbeidet for tilpasset i en baseskole som utnytter det nye handlingsrommet for organisering av undervisningen?

Hovedspørsmålet har disse underspørsmålene:

- Hvordan fortolkes tilpasset opplæring?
- Hva skjer med organiseringen og arbeidsmåtene i undervisningen?
- Hva skjer med elevenes læringsfellesskap?

1.2 Avgrensning

Jeg har valgt å behandle problemstillingen i oppgaven kun fra et lærerperspektiv, og ikke fra et elevperspektiv. Jeg ønsker å få fram lærernes syn på hva som fremmer tilpasset opplæring,

og få fram hvilken funksjon teamsamarbeidet har i forhold denne hensikten. Det er altså forutsetningene for tilpasset opplæring jeg er ute etter, og ikke for eksempel resultatene av den tilpassede opplæringen. Da ville dessuten andre forskningsmessige fremgangsmåter vært nødvendig.

Av hovedspørsmålet ovenfor kommer det fram at det er teamsamarbeidet som er mitt hovedansvar, og ikke lærersamarbeid generelt. Det er altså teamsamarbeidet innenfor basen, altså på et slags mikronivå, og ikke lærersamarbeid på skolenivå, som jeg tar opp. Derfor blir ledelsens rolle for skoleutvikling ikke diskutert. Dette er det selvsagt ulemper ved, da skolen som helhetlig organisasjon også er av betydning for hvert enkelt teams arbeid.

1.3 Kapitlene

Kapittel 2 omhandler begrepet tilpasset opplæring. Først vil jeg plassere begrepet tilpasset opplæring i dagens utdanningspolitiske kontekst. Det gjør jeg først ved å se på hvordan begrepet omtales i Læreplanen for Kunnskapsløftet og i Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Dette blir å regne som en bakgrunn for den videre behandlingen av begrepet, og er altså ikke å regne som en analyse av deler av disse dokumentene. Så vil jeg presentere Dale/Wærness` og Haug/Bachmanns forståelse av begrepet, før jeg sammenligner de to perspektivene. Så går jeg dypere inn i to av Dale og Wærness` differensieringskategorier; kategori 4)organisering av skoledagen og kategori 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Disse to kategoriene blir benyttet videre gjennom hele masteroppgaven, både i empirien og i drøftingsdelen. Kapittel 3 omhandler lærersamarbeid. Først presenteres teori om lærersamarbeid. Jeg benytter her den amerikanske forskeren Little, Dales kompetansenivå, og Scherps læringsmiljømodell. Jeg går videre med å vise til nyere forskning om sammenhenger mellom organisering, lærersamarbeid og tilpasset opplæring i skolen. I kapittel 4 presenterer jeg metodevalget i masteroppgaven; det kvalitative intervjuet, og i kapittel 5 presenteres min tolkning av intervjuene. I kapittel 6 drøftes mine funn opp mot teori og tidligere forskning. Kapitlet munner ut i et forsøk på en sammenfattende drøfting av teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring i en baseskole. Kapittel 7 er en kort avslutning. Her skisseres noen momenter som jeg mener kan bidra til å nyansere debatten omkring nye organiseringsformer og baseskoler.

1.4 Sosiokulturell læringsteori

Vygotsky blir av flere ansett å være en av de første representantene for sosiokulturell læringsteori (Säljö 2001:66). Vygotsky så på læring og utvikling som et resultat av individets samhandling med andre. Et viktig verktøy for læring er språket. Gjennom blant annet språk som verktøy internaliserer individet den kunnskapen som finnes i det sosiale miljøet. Men sosiokulturell læringsteori finnes i flere varianter, og Dale skisserer tre ulike i det følgende: En variant finner vi hos Wenger, som har en antropologisk tilnærming til begrepet (Dale 2008a: 252). Her legges det vekt på at kunnskap er sosialt konstruert. Interessen her går mer i retning av kunnskap som foranderlig enn som noe universelt. Denne retningen vil kunne kritisere skolens praksis med å dele kunnskap inn i fag. En nyere variant av sosiokulturell læringsteori er å finne hos den engelske skoleforskeren Robin Alexander. Han kombinerer en fagorientert kulturkonservativ tradisjon med sosiokulturell teori, og legger vekten nettopp på formidling av faglig kunnskap i skolen gjennom klasseromssamtaler lærere og elever imellom. Skillet mellom førstnevnte og denne er dermed skarpt. Alexander er en av flere som nettopp fremhever tradisjonell klasseundervisning som gunstig for læring. Denne retningen kritiserer både progressiv, såkalt barnesentrert pedagogikk, og høyreliberal pedagogikk (Dale 2008a: 271). Førstnevnte forbindes med passive lærere og elevaktive arbeidsmåter (Haug og Bachmann 2006: 26), mens sistnevnte forbindes med L06 og dets instrumentelle kompetansemål (Dale 2008a: 23), uten fastlagt innholdsdimensjon, noe som antas å true dannelsesdimensjonen i utdanningen (Haug og Bachmann 2007a: 25). Den tredje varianten av sosiokulturell læringsteori er den progressiv-liberale, som jeg velger å la Dale selv være representant for. Innenfor denne tenkningen kritiseres tradisjonell klasseromsundervisning, mens samarbeidslæring trekkes fram som et bedre alternativ. Kritisk tenkning og metakognitive ferdigheter og kompetanse trekkes fram som viktig (Dale 2008a:271), og de kulturkonservatives holdning om at det nødvendigvis er en motsetning mellom dannelses og kompetanse avvises (Dale 2008b: 161). Det blir også fremhevet at elevaktivitet og lærerstyrt undervisning godt kan la seg kombinere (Dale og Wærness 2007a: 51). Dette vil framkomme av presentasjonen av samarbeidslæring, som er viet ganske stor plass i denne oppgaven. Det vil også komme frem at denne arbeidsformen settes i forbindelse med equity (likhet i muligheter og prestasjoner, min oversettelse) og democratic/relational equity (demokratisk væremåte/likeverdige relasjoner, min oversettelse) (Boaler 2007: 173), noe som også kan

kjennetegne den liberal-progressive tradisjonens idealer. Denne korte og noe forenklede presentasjonen av sosiokulturell læringsteori kan tjene som en bakgrunn for resten av oppgaven.

2. Tilpasset opplæring

2.1 Tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter

Før jeg presenterer teori og forskning om tilpasset opplæring, vil jeg plassere begrepet utdanningspolitisk. Dette skal ikke være en analyse av begrepets plass i dokumentene, men er mer å regne som en bakgrunn for videre behandling av begrepet. I forhold til empirien i oppgaven, blir denne bakgrunnen viktig, da det også er interessant å se i hvilken grad det ser ut til at de to teamene tolker og praktiserer tilpasset opplæring i tråd med det som ser ut til å være intensjonene i de utdanningspolitiske dokumentene.

2.1.1 Tilpasset opplæring i Opplæringsloven og i læreplanen

I Opplæringsloven har tilpasset opplæring en sentral plass.. Tidligere var begrepet å finne under §1-2. Formålet med opplæringa, men fra august 2008 har imidlertid tilpasset opplæring fått en egen paragraf i loven;

§1-3. Tilpasset opplæring. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten

Med dette er tilpasset opplæring endret fra å være en del av formålet til å bli et prinsipp for opplæringen. Denne lovendringen hadde til hensikt å presisere at tilpasset opplæring skal bidra til at eleven når målene i læreplanen best mulig. Tilpasset opplæring skal altså ikke være et mål i seg selv (Bjørnsrud & Nilsen 2008: 11).

Denne paragrafen utdypes i Læreplanen for Kunnskapsløftet, både i den generelle delen og i prinsippene for opplæringen. I "Generell del" er tilpasset opplæring nevnt i "Det arbeidende mennesket". Utrykket "Rom for alle, blick for den enkelte" har kanskje har hatt sin opprinnelse her.

I "Prinsipper for opplæringen" finner man allerede i innledningen fokus på at elevene er forskjellige, at skolen skal ta hensyn til at alle er forskjellige og har ulike behov. I "Læringsplakaten" samme sted er det en rekke punkter som støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring. De viktigste punktene i denne forbindelse er at

skolen og lærebedrifta skal:

- *gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre*
- *fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar*

(Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006: 31)

Av det første punktet ovenfor ser vi at skolen skal strebe mot å utviske de forskjellene som måtte eksistere mellom elevene. Skolen skal med andre ord prøve å kompensere for elevenes manglende forutsetninger. Det andre punktet bør dermed forstås ut fra det første punktet; tilpasset opplæring er et ledd i å forsøke å viske ut de nevnte forskjellene. At varierte arbeidsmåter kobles med tilpasset opplæring, tolker jeg som at det å variere arbeidsmåtene er et ledd i det å tilpasse opplæringen. Kanskje er koblingen et uttrykk for at de to er uatskillelige.

I prinsipper for opplæringen er også et langt avsnitt viet tilpasset opplæring; i ”Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006: 33-34). Her legges det vekt på at tilpasset opplæring skal skje i et fellesskap. Dette er et viktig punkt som utdypes i Stortingsmelding nr 31 (2007-2008), som jeg nå vil vise.

2.1.2 Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen”

I stortingsmeldingen har jeg valgt å se på hva som skrives om tilpasset opplæring knyttet til tre momenter; metoder i undervisningen, organisering av elever og individualisering. Grunnen til dette utvalget er at disse momentene er relevante i forhold til problemstillingen i masteroppgaven. De samsvarer også med de sidene ved tilpasset opplæring jeg har valgt å fokusere på. For eksempel blir det interessant å se hva stortingsmeldingen skriver om disse momentene i forhold til hvordan informantene i masteroppgavens datamateriale tolker og praktiserer tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring og metode

I kapittel 3 ”Hva fremmer elevers læring?” punkt 3.1.5. ”Varierte metoder og bruk av IKT” legges det vekt på at det å benytte flere undervisningsmetoder er positivt for elevers læring, men at det ikke er arbeidsformen i seg selv som gir resultatene. Det er selve prosessen det

kommer an på, noe som igjen kobles til lærerens kompetanse. Det å beherske en arbeidsform er med andre ord avgjørende for hvorvidt den fremmer læring eller ikke:

Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater og undervisning som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres, ikke hva slags arbeidsformer som benyttes. Forskning viser imidlertid at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater. (St. meld. nr 31 (2007-2008) : 30)

I stortingsmeldingen knyttes dette til det som står i læringsplakaten om at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Dette betyr at hvilken metode som velges må til enhver tid vurderes ut fra læringsmål og elevenes og lærernes forutsetninger for å beherske den. Meldingen definerer ikke noen metoder som bedre enn andre, den nøyer seg med å si at metoder som trekker elevene med i undervisningen gir bedre læring enn der elevene er passive. For å problematisere dette litt, vil man kunne innvende at hva det betyr at elever er aktive og passive, kanskje ikke alltid er åpenbart?

Tilpasset opplæring og organisering av elever

Under punkt 4.4.1. "Fellesskap og tilpasning", underavsnitt "Organisering av opplæringen" tar meldingen opp tilpasset opplæring og organiseringsformer. Meldingen tar opp at det går en diskusjonen blant forskere hvorvidt mer fleksible løsninger svekker sosial tilhørighet og læringsfellesskap eller om fleksible løsninger gir bedre trivsel og mer variert og tilpasset opplæring. Det vises til loven som opphevet klassesdelingsreglene fra 2003 og som er å finne i opplæringslovens § 8–2:

«Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal ivareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til ein lærar(kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen.» (St. meld nr 31 (2007-2008) : 75)

I stortingsmeldingen legges det vekt på at man foreløpig vet lite om de nye organiseringsformene gir endringer, og for eksempel hvordan de nye baseskolene fungerer. Dette skal evalueres. Departementet foreslår noen lovjusteringer som presiserer at gammel

klasseorganisering fortsatt er tillatt, og at alle elever har rett til å tilhøre en basisgruppe eller klasse. Men departementet uttrykker at de vil sende et forslag på høring der det fremgår at

i opplæringen skal elevene deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, men at for deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov. (St. meld. 31 (2007-2008) :75)

Dette siste punktet er vesentlig med tanke på hvordan en baseskole er organisert. Men av sitatet over ser man at føringene fra departementet er såpass generelle, slik at det vil være rom for tolkninger ved den enkelte skole, og kommune. Dette kommer jeg videre inn på senere i masteroppgaven.

Tilpasset opplæring og individualisering

I kapittel 3 "Hva fremmer elevers læring?" punkt 3.1.5. "Varierte metoder og bruk av IKT" tas også opp at det synes å være en økende tendens i norsk skole å individualisere undervisningen, og dette knyttes til skolens bestrebelser på å tilpasse opplæringen. Med henvisning til Klette (2007) går meldingen så langt som til å skrive at forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner. At dette ikke ser ut til å fungere etter hensikten er et problem. Svake elever viser seg å ha mindre utbytte enn sterke elever av individuelt arbeid dersom de ikke følges tilstrekkelig opp (St. meld. nr 31: 31 (2007-2008)). Departementet understreker under 4.4.1. "Felleskap og tilpasning", underpunkt "Tilpasset opplæring" fellesskapets rolle i tilpasset opplæring. Dette kan sees som en utdyping av det som står i Prinsipper for opplæringen om samme tema. Det står at tilpasset opplæring ikke innebærer at elevene har krav på individuelle planer for sin opplæring eller at mer tid bør benyttes til individuelt arbeid, men at:

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet (St. meld nr 31 (2007-2008) : 74)

Av dette mener jeg det kommer tydelig fram at departementet ikke mener at individualisering er den rette vei fram mot å tilpasse opplæringen. Det legges vekt på at læring skal skje i

arbeidsfellesskap der elevene er hverandres ressurser. Lenger ned i samme avsnitt kan man lese at lærerne må differensiere i formidling og tilrettelegging av elevens arbeid:

Dyktige lærere utnytter muligheter til differensiering både ved formidling av fagstoff til hele gruppen og når de tilrettelegger for elevenes eget arbeid. Lærerne må også ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen i planleggingen av undervisningen og i tilbakemeldingene og den faglige støtten til den enkelte elev. Det kan være fruktbart at elevene i avgrensede perioder inndeles i grupper som sikrer utfordringer og mestring for alle, eller at elevene arbeider mer individuelt. Dette forutsetter tett oppfølging fra lærerne slik at elevene gradvis utvikler ansvarsfølelse og selvstendighet i tråd med alder og modning. (St. meld nr 31 (2007-2008) : 74)

Her ser vi at også i dette avsnittet tar departementet opp organisering av elevene, med at det skal være rom for periodevis å gruppere elevene på en måte som sikrer alle elevene både mestring og utfordring. Dette innebærer at læreren må kunne balansere og veksle mellom ulike tilnærminger. Oppsummert kan det sies at det å balansere mellom ulike hensyn er beskrivende for avsnittene jeg refererer fra, og da spesielt balansen mellom å se den enkelte eleven som individ og som en del av fellesskapet. Denne balansegangen skrev også Haug og Bachmann om i sin rapport om tilpasset opplæring fra 2006. De skriver at forskningen bør studere *både fellesundervisning og individualiseringstiltak sett i forhold til hverandre, der tilpasset opplæring ikke kan ses isolert fra fellesskapet og den enkeltes mulighet for et likt, men samtidig likeverdig, utdannelsesstilbud* (Haug & Bachmann 2006: 47). Dette kan sies å være et dilemma, som denne masteroppgaven også forholder seg til. I den neste delen av kapitlet om tilpasset opplæring får vi se at forskere som Dale og Haug m. fl har noe ulikt syn på dette dilemmaet, noe som gir seg utslag i ulike oppfatninger om skolens praksis, og kanskje ulike oppfatninger av hvilken vei utviklingen av skolen bør gå.

2.2 Hvordan bør tilpasset opplæring forstås?

Mange norske forskere har diskutert begrepets betydning for norsk skoles opplæring i de siste 20 år. Når tilpasset opplæring ikke lenger er en del av formålet, altså et mål med opplæringen, men i dag et prinsipp, er begrepet mer å regne som et middel til god læring. Tilpasset opplæring skal ikke være hinder for læring, det skal ikke bli en sovepute, eller føre til ettergivenhet, som Dale og Wærness uttrykker. Haug bruker begrepet læringstrykk som en motsetning til denne uheldige og mulige utilsiktede konsekvensen av innføringen av dette begrepet.

2.2.1 Dale og Wærness

Dale og Wærness mener at vi har hatt en forståelse av tilpasset opplæring som har hindret elever i å inkluderes i gode skolefaglige læreprosesser, dvs. i å tilegne seg grunnleggende ferdigheter og utvikle skolefaglig kompetanse. Enhetsskolen har inkludert alle kun i den betydning å være tilgjengelig for alle, uten å inkludere elevene skolefaglig (Dale og Wærness 2007a: 39). Dale og Wærness nevner to ulike tendenser ved tilpasset opplæring som begge gikk i denne retningen. Den første tendensen handler om at skolen stilte ulike krav til ulike grupper av elever fra 70-tallet av, dvs. da sammenholdte klasser ble innført. Tilpasset opplæring var først og fremst rettet mot de teorisvake, og her skulle interesse, glede og opplevelse stå i sentrum. Tilpasset opplæring ble knyttet til positiv identitetsdannelse og sosialpedagogisk arbeid, og mindre til undervisning i fag (Dale 2008a: 230). Dette i motsetning til de sterke elevene som man kunne stille kunnskaps- og ferdighetskrav til. Skolens vurdering av elevene forsterket denne tendensen. Fra 70-tallet av ble den formelle vurderingen av elevene nedtonet, og den uformelle vurderingen ble i liten grad knyttet til faglige mål (Dale 2008a: 241). Dette førte til ettergivenhet fra skolens side; læreplanens målsetninger kom helt i bakgrunnen for store grupper av elever. Ettergivenhet representerte en slags ny type sortering av elevene; elevene sto fri til å velge seg selv bort fra videre skolegang (Dale 2008a: 306). Den andre tendensen handler om det som også Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) tok opp; at tilpasset opplæring ble tolket som tilpasning gjennom individualisering. På 60- og 70- tallet betydde tilpasset opplæring innfor sammenholdte klasser ideelt sett å individualisere undervisningen, skriver Dale og Wærness med henvisning til Dokka (1975) (Dale og Wærness 2007b: 305). De henviser også som Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) til Klettets klasseromsforskning om problemer som oppstår ved utstrakt bruk av arbeidsplaner. Resultatet av disse to tendensene er ifølge Dale og Wærness at skolen fortsetter å reproducere ulikhet på tross av de motsatte intensjonene hos myndighetene.

Dale og Wærness har de senere år forsøkt å blåse nytt i liv i begrepet differensiering, et begrep som ble brukt fram til tilpasset opplæring tok over på 70-tallet. Differensiering handlet tidligere om at skolen ga ulik opplæring til ulike lag av befolkningen, skolen hadde derfor en sorterende samfunnsfunksjon. Som eksempel kan nevnes at vi hadde linjedeling på ungdomstrinnet på 60-tallet. Dette var en form for organisatorisk differensiering; gruppering av mest mulig like elever, sett opp mot valg av fag, nivå og /eller hastighet. Homogene

elevgrupper over tid er en slik løsning (Dale og Wærness 2007b: 316). Fra 70-tallet var ikke dette lenger lovlig; fra nå var pedagogisk differensiering innenfor rammen av klassen eneste løsning. Innenfor den heterogene elevgruppa skulle man differensiere med hensyn til tempo og nivå.

Både på 70- og 80-tallet var tilpasset opplæring og differensiering knyttet til dette; ”å tilpasse undervisningen og skolearbeidet, så langt som mulig, til den enkelte elevs forutsetninger” (sitat fra Mønsterplanen av 1974: 29 i Dale og Wærness 2003: 46). I Mønsterplanen av 1987 brukes begrepet på samme måte; tilpasning av lærestoffet ut fra den enkelte elevens evner og forutsetninger, når det gjelder både mengde, vanskegrad og arbeidsformer (Dale og Wærness 2003: 46 siterer fra Mønsterplanen av 87: 42) Dale og Wærness mener ikke at dette i seg selv er galt, men hvis differensiering kun er et virkemiddel til å tilpasse undervisningen til den enkeltes forutsetninger og evner, blir tilpasset opplæring for snevert.

Dale og Wærness mener at Læreplaneverket for Kunnskapsløftet gir anledning til å knytte differensieringsbegrepet til selve læreprosessen, og ikke kun til det individualpsykologiske. Å differensiere betyr i følge Dale og Wærness å skille ut eller å skjelne mellom gjennom å skape forskjell og ulikhet innenfor en opplæring (Dale og Wærness 2007b: 318). Dette kan man oppnå gjennom variasjon i for eksempel arbeidsmåter, metoder, læringsstrategier og læringsarenaer. Uansett evner og forutsetninger har alle elever krav på en helhetlig kompetanse, så rendyrking av for eksempel enkeltmetoder eller spesifikke læringsstiler vil ikke være forenlig med dette perspektivet. Dale og Wærness er opptatt av at tilpasset og differensiert opplæring står i et komplementært forhold til hverandre. Differensiert opplæring handler om en skoles helhetlige opplæringstilbud; om å tilrettelegge for eksempel å mestre forskjellige metoder, mens tilpasning er orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Deres konklusjon er at differensiert opplæring bør være overordnet i opplæringen og bør ha en selvstendig bestemmelse i opplæringsloven, og da spesielt med tanke på lærestedets forutsetninger for og evner til å tilrettelegge for dette (Dale og Wærness 2003; 53). Dette siste peker fram mot teamsamarbeidet som er fokus i dette studiet.

Inspirert av didaktisk relasjonstenkning lager Dale og Wærness 7 ulike differensieringskategorier; 1) elevenes evner og læreforutsetninger, 2) læreplanmål og

arbeidsplaner, 3) arbeidsoppgaver og tempo, 4) organisering av skoledagen, 5) læringsarenaer og læremidler, 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) vurdering. Dale og Wærness mener at skolen eller lærestedet, systematisk og til alle elever, må kunne tilby variasjon innenfor hver eneste av disse kategoriene (Dale og Wærness 2007b:321). Dette er altså skolen som organisasjon sitt ansvar, og ikke enkeltlæreren alene. For at eleven skal kunne sies å få tilpasset og variert /differensiert opplæring er det da for eksempel ikke nok at skolen varierer vanskelighetsgrad og tempo innenfor individuell oppgaveløsning i for eksempel matematikk. Det er også nødvendig at eleven for eksempel løser oppgaver i grupper, diskuterer regnestrategier i helklasse, løser tverrfaglige og praktiske regneoppgaver fra arbeidslivet og lignende. Det er tydelig at den vanligste praktiseringen av tilpasset opplæring, altså individuelt arbeid med oppgaver av ulik vanskegrad og tempo, ikke er tilstrekkelig ut fra Dale og Wærness' definisjon,

2.2.2 Haug og Bachmann

Haug og Bachmann formulerer to måter å forstå tilpasset opplæring på. Den smale forståelsen

..er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes direkte, og de kan registreres. Vekten er mer på pragmatisk handling enn på de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på, og omtales derfor i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse og orientering (Engen, 2004). En slik tilnærming fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2004). (Haug og Bachmann 2006:7)

Haug mener altså at denne forståelsen i rendyrket form gir en instrumentalistisk holdning til opplæringen. Den vide forståelsen fokuserer mer på den generelle kvaliteten ved undervisning og opplæring i skolen, og går ut på at tilpasset opplæring skal være

..en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Da er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for om opplæring er tilpasset eller ikke. Det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med det som utgangspunkt at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. (Haug og Bachmann 2006:7)

Det er vanskelig å gripe hva som egentlig skiller ”den vide forståelsen av tilpasset opplæring” fra generell kvalitet i opplæringen. Kanskje er det ingen forskjell mellom disse. Haug og Bachmann bygger sin argumentasjon på Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori, og sidestiller tilpasset opplæring med kategorialt dannende opplæring. På linje med tilpasset opplæring, må kategorial dannende opplæring ta utgangspunkt i elevens forståelseshorisont:

Det innebærer at elevene med utgangspunkt i det spesielle, representert gjennom eksempler som knytter seg til elevenes forutsetninger, skal bevege seg mot en innsikt i hvordan disse spesielle eksempler henger sammen med andre mer generelle dimensjoner i de aktualiserte temaer og innhold (Klafki 2001 i Haug og Bachmann 2006:34).

Avhengig av hvilket generelle innhold som skal formidles, velger lærerne eksempler, tilnærming og metode. Haug og Bachmann knytter dette perspektivet også til Dale og Wærness` forståelse av tilpasset opplæring; at tilpasset opplæring ikke kan ses uavhengig av en differensiert opplæring. Haug og Bachmann mener at både fremstilling av innhold og valg av metoder alltid må forstås og bestemmes ut i fra situasjonen og de elevene som innholdet skal fremstilles for. Opplæringens kompleksitet innebærer således at det blir feil å favorisere enkeltmetoder som bedre enn andre, for tilpasset opplæring kan gis ulike meninger og innhold avhengig av hvilken sammenheng den settes inn i. De skriver at læreren er avhengig av et nødvendig handlingsrom i sin planlegging (Haug og Bachmann 2006: 33). Godt pedagogisk og faglig miljø ved opplæringsinstitusjonen blir dermed en forutsetning for å kunne operasjonalisere de målsetningene som er satt for skolen på dette området. (Haug og Bachmann 2007: 34).

Skillet mellom smal og vid tilnærming til tilpasset opplæring, knytter Haug og Bachmann også til forholdet mellom individuell- og fellesskapsorientering i skolen. Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep som har kommet inn i læreplaner og opplæringslov ved enighet mellom ulike utdanningspolitiske fløyer, men i følge Haug og Bachmann legger disse fløyene ulikt innhold i begrepet. Haug og Bachmann skiller mellom en sosialdemokratisk og en liberal forståelse av tilpasset opplæring (Haug og Bachmann 2007: 16). Ifølge Haug og Bachmann vil den liberale retningen kort fortalt legge mer vekt på den individuelle tilpasningen, valgfrihet og vekt på fag og resultater. De knytter retningen til Clemet som kunnskapsminister

og en borgerlig regjering i perioden fra 2001-2005 (Haug og Bachmann 2006: 12). Haug og Bachmann kaller ikke retningen høyreliberal, eller markedsliberal, men det ser ut til at det er slike former for liberalisme de legger i ordet liberal. Den sosialdemokratiske retningen legger mer vekt på sentral styring, fellesskap og læreprosesser (Haug og Bachmann 2007: 15). Det ser ut til at Haug og Bachmann mener at den smale forståelsen av tilpasset opplæring ligger nærmest den liberale retningen, mens den vide forståelsen ligger nærmest den sosialdemokratiske. De mener å se en utvikling bort fra den sosiale orden i retning av den liberale orden både i skolen og ellers i samfunnet, og er kritiske til et økende fokus på individet på bekostning av fellesskapet (Haug og Bachmann 2007: 16). Også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet ser de denne tendensen, og mener at planen i noen grad uttrykker en snever forståelse av tilpasset opplæring, i den betydning at tilpasset opplæring forstås som individualisering i innhold og arbeidsmåter. Idealet blir at hver elev har sine egne planer, opplegg og lærestoff (Haug og Bachmann 2007: 20). De frykter at en dominerende smal forståelse vil føre til at tilpasset opplæring i skolen ikke vil virke sosialt utjevne, da sosial utjevning er avhengig av et inkluderende fellesskap. Ifølge Haug og Bachmann har også det sosialdemokratiske perspektivet fått prege Kunnskapsløftet i noen grad. For eksempel står det i ”Prinsipper for opplæringen”, at ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006: 33). Haug og Bachmann mener likevel at totalt sett har den individuelle orienteringen fått økt vekt i opplæringsloven og læreplanen de senere år. Eksempler på dette er ifølge de to forskerne opphevingen av klassesdelingsreglene, prinsippet om kontaktlærer og innføringen av programfag (Haug og Bachmann 2007: 21).

Ovenfor ser vi at Haug og Bachmann vurderer liberalistisk ideologi på det politiske plan å være årsak til flere konkrete endringer i skolen, og antar at dette vil få følger for fellesskapet på praksisplanet i skolen. Hvorvidt de har rett i at en slik ideologi og totaliteten av endringer i skolen gir slike konsekvenser, er ikke opp til denne masteroppgaven å ta stilling til. Men en av endringene, nemlig opphevingen av klassesdelingsreglene blir behandlet her, og utover i masteroppgaven blir denne endringen, løsrevet fra andre endringer, vurdert i forhold til elevenes læringsfellesskap i skolen, og mer spesifikt, læringsfellesskapet i en baseskole.

Peder Haug uttalte til Utdanning nr 17 2007:

-oppløsningen av klassen som organiseringsform, svekkelsen av felles rammer og den økte vektleggingen av individuell oppgaveløsning har ført til den største forandring i norsk skole på lang tid. Det er oppsiktsvakkende at klassen er lagt ned som et administrativt tiltak uten faglige diskusjoner. Dette skjer til tross for at nesten alle pedagoger støtter seg til den sosiokulturelle tenkningen som sier at læring foregår best i sosiale settinger der mange samhandler (Opseth 2007).

Her ser vi at Haug også knytter manglende forståelse for den sosiokulturelle tenkningen om læring, ikke kun til hans kritikk av vektleggingen av individuell oppgaveløsning, men også til kritikken av opphevingen av klassesdelingsregelen. Han mener altså at dette nye handlingsrommet kan gi dårlige vilkår for sosiokulturelle læreprosesser. Hvorvidt dette er en rimelig slutning, kommer jeg tilbake til senere.

Haug og Bachmann mener at mye tyder på at man ikke har lyktes med tilpasset opplæring hittil. De oppsummerer etter evalueringen av L97 at idealene om tilpasset opplæring har bred oppslutning i skolen, men at det er langt igjen for idealene er nådd (Haug og Bachmann 2006: 11). Haug og Bachmann nevner som eksempel at PISA 2003 viste at spredningen mellom elever er stor i lesing og matematikk (samme tendens finner man i PISA 2006). Men Haug og Bachmann påpeker at dette ikke nødvendigvis skyldes svakheter i den tilpassede opplæringen i seg selv, men kan like gjerne skyldes et generelt svakt læringstrykk i skolen. Med dette mener de at prioriteringen av faglig læring i skolearbeidet mange steder er lav. Her henviser de til blant andre Klette (2003) og Dale (2005) (Haug og Bachmann 2006: 12).

2.2.3 Likheter og forskjeller i Dale/Wærness` og Haug/Bachmanns perspektiv

Jeg kan ikke se at Dale/Wærness` og Haug/Bachmanns syn skiller seg spesielt fra hverandre med hensyn til hvordan man bør forstå tilpasset opplæring som begrep. Haug og Bachmann støtter seg nettopp til Dale og Wærness` forståelse av tilpasset opplæring, nemlig tilpasset opplæring som både tilpasset og differensiert i deres rapport. Men det er også viktige forskjeller mellom de to perspektivene. Presentasjonen av Haug og Bachmanns perspektiv er basert på deres forskningsrapport ”Forskning om tilpasset opplæring” som ble gitt ut i 2006, og den er således et forsøk på en deskriptiv gjennomgang av begrepet. (I tillegg er en artikkel fra 2007 av samme forfattere benyttet). Bortsett fra å anbefale en vid tilnærming til tilpasset opplæring, uttrykker også Haug og Bachmann, som beskrevet over, at de er forbeholdne med

å si noe konkret om hva tilpasset opplæring skal være. De uttrykker at de kompetente lærerkollegiene ved opplæringsinstitusjonene må gis handlingsrom til å ta ansvar for en slik konkretisering. Dale og Wærness går som teoretikere noe lenger i å argumentere for hvordan tilpasset opplæring bør praktiseres, noe som i utgangspunktet innebærer at deres fremstilling har et mer normativt preg enn Haug og Bachmanns. Min vurdering er at dette er villet og eksplisitt i deres fremstilling; de ønsker å gi anbefalinger for praksis, dog generelle anbefalinger for praksis. Differensieringskategoriene er et eksempel på dette. Dale og Wærness åpner for eksempel for muligheten for å organisere elevene på andre måter enn i tradisjonelle klasser for å tilpasse opplæringen bedre, hvilket forutsetter handlingsrommet som opphevingen av klassesdelingsregelen gir. Muligens mener Haug at et slikt handlingsrom blir for stort, i og med deres kritikk av opphevingen av klassesdelingsregelen. Tross Haug og Bachmanns antatte deskriptive hensikt mener jeg normative slutninger preger deres fremstilling. Opphevingen av klassesdelingsreglene tar de som et uttrykk for at fellesskapet er truet, at det sosiokulturelle læringssynet er svekket, og at individuell orientering og liberalistisk orden er på fremmarsj.

Dale og Wærness har et litt annen tolkning av Kunnskapsløftets intensjoner. Det kan virke som om de er litt mer optimistiske på fellesskapets vegne enn Haug og Bachmann. De mener at forståelsen av tilpasset opplæring som ren individualisering ikke finner støtte i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette betyr ifølge Dale og Wærness at en tilpasning som ikke øker elevens muligheter for å delta i samhandlingsprosesser innenfor opplæringen ikke lenger er legal (Dale og Wærness 2007b: 306). Dette ser de blant annet i læreplanens formulering ”opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og kunne oppleve glede ved å mestre sine mål” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet: 33).

Dale og Wærness mener også at den nye forståelsen av differensieringsbegrepet er representert i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Dale og Wærness 2007b: 318). Kanskje er dette sitatet fra læringsplakaten et godt eksempel:

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel, og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. (L06:34)

Vi har sett at Haug og Bachmann lager et skille mellom sosialdemokratisk og liberal ideologi, knytter sosiokulturell tenkning til førstnevnte og kritiserer sistnevnte for manglende forståelse

for sosiokulturelle læringsprosesser. Dale har en annen tilnærming. Han viser at det på 90-tallet skjedde en sammensmelting mellom den sosialdemokratiske ideologien og den kulturkonservative retningen innenfor sosiokulturell læringsteori. Illustrerende for denne sammensmeltingen er L97, og dens vekt på innholdet i læreplanen, utformet av den sosialdemokratiske ministeren Gudmund Hernes (Dale 200b: 251). Haug, som jeg plasserer innenfor den kulturkonservative retningen, anser som nevnt L06 å være et resultat av markedsliberal tenkning, og at altså sosiokulturell læringsteori får et tilbakeslag i og med denne læreplanen. Dale ser derimot antydninger til progressiv-liberal forståelse av sosiokulturell læringsteori innenfor Kunnskapsløftet. En opplæring i tråd med Dale og Wærness` differensieringsbegrep, ser for eksempel ut til å være mulig innenfor Kunnskapsløftet. Opphevingen av klassesdelingsreglene muliggjør for eksempel differensieringskategorien ”organisering av skoledagen”. (Dersom de midlertidige kompetansemålene i læreplanen fornyes, ser Dale også muligheter for å realisere den progressiv-liberale forståelsen av danning i skolen, men dette kan jeg ikke gå videre inn på her (Dale 2008b: 335))

2.3 Tilpasset og differensiert opplæring

Som jeg nevnte i 2.2.1 har Dale og Wærness sju kategorier for arbeid med tilpasset opplæring. Jeg vil nå prøve å gå nærmere inn i to av dem; organisering av skoledagen og arbeidsmåter og -metoder. For å unngå å falle i den samme grøfta som Haug og Bachmann kritiserer, ved ensidig å fokusere på enkelte av differensieringskategoriene, må jeg presisere at tilpasset opplæring handler om lærernes bevisste valg innenfor alle de sju differensieringskategoriene. Valg av arbeidsmåte i en bestemt situasjon må sees i forhold til for eksempel et delmål innenfor et større læringsmål, hvordan arbeidet skal vurderes, elevgruppa, hvilke læringsarenaer og lærerkrefter som er tilgjengelig osv. I tillegg må det sees i forhold til en totalitet av læringserfaringer elevene gjør seg.

2.3.1 Tilpasset opplæring gjennom variasjon i organisering

Differensieringskategorien ”organisering av skoledagen” handler om rammene for læreprosessene på skolen, som for eksempel organisering slik at elevene får tilgang til ulike læringsarenaer og læremidler. Her inngår timeplanlegging for lærere og elever, som

organisering av lærertetthet ut fra ulike typer undervisning, arbeidstidsordning for lærere; tid til arbeid i team osv. Ved å variere organiseringen gir man for eksempel mulighet for periodeundervisning og tverrfaglig arbeid (Dale og Wærness 2003: 94).

Differensieringskategorien ”organisering av skoledagen” kan også handle om organisering av elevene. Dette blir hovedfokus i dette avsnittet. Et spørsmål som dukker opp i denne forbindelse er gruppering ut fra homogenitet eller heterogenitet, altså likhet eller ulikhet. Hva er gunstig for læring?

Aldersblanding er en tilnærming til gruppering av elever. Det viser seg at det praktiseres to ulike tolkninger av aldersblanding; heterogenisering og homogenisering. Aldersblanding som heterogenisering legger vekt på at elever i ulike alder lærer mye av å lære sammen. Fådelte skoler i Norge har praktisert dette, og Edvard Befring har evaluert et aldersblandingsprosjekt på Vestlandet. Her fant han at de yngste elevene lærer mye av å ha de store elevene som modeller. De blir trygge på de større elevene. De eldste elevene utvikler seg personlig og holdningsmessig ved å være sammen med yngre elever; de hjelper, viser omsorg og tar ansvar. De kan også lære mye av å forklare de yngre. Skoler som praktiserer aldersblanding kan fortelle at 1.trinns elever raskere sosialiseres inn i skolekulturen når de går sammen med 2. og 3.trinn (Befring 2002). Det finnes amerikansk forskning som peker på de samme fordelene som Befring ved aldersblandede grupper (multiage-classrooms). Anderson og Pavan (1993) gjennomgikk 64 studier og fant at barna tjente både akademisk, sosialt og emosjonelt på aldersblanding (Debra Johnson 1998). Joan Gaustad (1996) har forsket på implementering av aldersblanding og legger vekt på at det krever ny kompetanse hos lærerne; lærerne må samarbeide med andre lærere, må vite når homogene og heterogene grupper er mest hensiktsmessig, og må mestre andre måter å undervise på, som blant annet samarbeidslæring (Gaustad 1996).

Aldersblanding som homogenisering er motsatt av den første. Her er prinsippet at en aldersblandet storgruppe av elever gir mulighet til å gruppere elever på tvers av klassetrinn, og slik få til en mer homogen elevgruppe. Likheten kan gjelde modenhet og ferdighetsnivå, men det kan også gjelde interesse, behov, bosted, kultur osv. Slik oppnår man en undervisning mer tilpasset den enkelte, og man anser at likhet vil kunne fremme læringen. Et eksempel på

dette kan være at en elev på høyt nivå i matte på sitt trinn, vil kunne ha utbytte av å grupperes med elever på trinnet over i matte. Ferdighetsnivå i matte følger nemlig ikke alltid alder.

Her kan man altså se to måter å anvende aldersblanding på; enten som heterogene grupper, der ulikhet mellom elevene vurderes å kunne fremme læring, eller som homogene grupper, der man antar at likhet mellom elever vil kunne fremme læring.

Dette gir en overgang til begrepet mestringsgrupper som anvendes i skolen i dag, og er et viktig organiserende prinsipp på Blikket skole, noe jeg kommer tilbake til når jeg presenterer funnene i oppgaven. Som vist i 2.1.2 Tilpasset opplæring og organisering av elever, sier Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) at for deler av opplæringen har skolen anledning til å dele elevene inn i andre grupper etter behov (St. meld nr 31:75 (2007-2008)). Denne muligheten realiseres på Blikket skole.

Dale og Wærness tar også opp undervisning i homogene elevgrupper. De tar flere forbehold med hensyn til disse gruppene og tilpasset opplæring. De går kanskje noe lenger enn Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) når de presiserer at slike grupper ikke må være permanente (Stortingsmeldingen sier at ”for deler av/i avgrensede perioder av opplæringen kan elevene deles inn i grupper..” se avsnitt 2.1.2) For det andre mener de at det å utvikle homogene grupper der elevene har såkalt like læringsmuligheter, nærmest en umulig oppgave, da det er så mange faktorer som spiller inn. I tillegg til å bruke tester og kartlegging, burde man da ideelt sett også vurdere læringsmotivasjon, læringstempo, holdninger, verdier, vilje, interesse, motivasjon osv. Dale er også opptatt av at evner foranderlige, mens permanente grupper ikke tar hensyn til dette. Ved permanent gruppering vil man kunne overse at elevene gjør fremskritt og endrer seg, og slik blir den kontinuerlige vurderingen av elevene svekket (Dale 2008a: 279). En slik inndeling vil også kunne føre til at lærerne ubevisst har bestemte forventninger til ulike grupper av elever, selv om de har de motsatte intensjoner. Videre vil en slik permanent inndeling av elevene i grupper kunne virke negativt inn på elevenes selvforståelse, for hvis eleven ser på seg selv som prestasjonssvak kan dette få negativ innvirkning på deres læringsmotivasjon, arbeidsinnsats og selvtillit, og dermed videre læring. Ut fra det man vet om sosialiseringens betydning for elevers utvikling, vil dessuten en konsekvent homogenisering slik kunne føre til en atskillelse av elever fra ulike sosiale lag,

og vil derfor ikke være forenlig med fellesskolen som utdanningspolitisk prosjekt (Dale 2008a: 298).

Men bruk av midlertidige homogene grupper mener Dale kan forsvares, fordi denne bruken er forenlig med synet på evner som foranderlige (Dale 2008a: 279). For eksempel for å styrke innlæringen av spesifikke ferdigheter, kan midlertidig deltakelse i spesielle mestringsgrupper være effektivt. Han knytter en slik bruk av mestringsgrupper til tidlig innsats, slik at oppøving av for eksempel lesekompetanse i neste omgang vil bidra til økt selvtillit og arbeidsinnsats. Det å kartlegge grunnleggende ferdigheter tidlig, blir slik viktig for å unngå store ulikheter senere (Dale 2008a: 298).

Hensvold (2006) gjennomgikk diverse studier om organisering av elever og arbeidsformer. Hun viser til Slavins forskning (1996) som fant at heterogene klasser gir bedre resultater på tester, men at under deler av skoledagen kan homogene grupper fremme læring i fag som er hierarkisk organiserte, som i for eksempel morsmål og matte. Hensvold påpeker at forskningen ikke er entydig på dette punktet. Slavin fant også at faste homogene klasser ikke fremmer elevers prestasjoner, og her er forskningen entydig (Hensvold 2006: 101).

Men organiseringsform kan ikke sees uavhengig av undervisningsform og aktivitet i klasserommet. Kanskje har felles gjennomgang av nytt stoff, altså en type kateterundervisning, bedre vilkår i en mestringsgruppe enn i en heterogen gruppe, mens samarbeidslæring har bedre vilkår innen mer heterogene grupper? En slik praksis mener jeg i så fall vil være forenlig med Dale og Wærness' forståelse av tilpasset og differensiert opplæring. Dette eksemplet illustrerer differensiering under kategorien "arbeidsmåte og arbeidsmetode". Dette kommer jeg tilbake til i neste punkt.

2.3.2 Tilpasset opplæring gjennom variasjon i arbeidsmetoder og arbeidsmåter

Dale og Wærness anbefaler at man skiller mellom arbeidsmetode og arbeidsmåte. Førstnevnte er knyttet til systematikk og prosedyrer, som et program med underpunkter som skal gjennomføres. Samarbeidslæring kan under disse betingelsene være et eksempel på en metode, og innenfor denne kan flere ulike arbeidsmåter benyttes, som bruk av tavla, gruppearbeid, elevpresentasjon osv (Dale og Wærness 2007b: 319). Selv om bruk av tavla i

overnevnte eksempel er en arbeidsmåte innenfor en metode, kan bruk av tavla også utgjøre en metode; tavlemetodikk (Dale 2008b: 302). I denne oppgaven er ikke skillet mellom arbeidsmetode og arbeidsmåte lagt vekt på. Begge de to anser jeg å falle inn under betegnelsen ”arbeidsformer”, som også brukes i en del litteratur.

Det er nevnt at individualisering trolig har vært den vanligste tilnærmingen til tilpasset opplæring. Haug uttrykker at hvorvidt lærerne tilnærmer seg tilpasset opplæring på annet vis enn via elevaktive og individualiserte arbeidsformer, er et spørsmål det er forsket lite på (Haug og Bachmann 2006:44). Dette er en litt problematisk uttalelse fra Haug og Bachmann, da elevaktiv og individualisert er to begreper med ulik betydning. Haug har spesielt kritisert tendensen til individualisering, og her er betydningen klar. Men hva betyr egentlig det at en arbeidsmåte er elevaktiv? Elevpassive arbeidsmåter er det vel ingen i dag som direkte kjemper for. Det som har vært forbundet med passive elever er tavleundervisning med enveiskommunikasjon fra lærer til elevgruppen. Det er også dette Haug beskriver etter evalueringen av L97:

Skulen går mest ut på lærerstyrt klasseromsundervisning, med instruksjon og spørsmål-svarekvensar. Elevane er mykje passive mottakarar, dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren og dei arbeider individuelt med oppgåver (Haug 2004: 254)

Men i dag beskriver forskningen at det stadig skjer en fornyelse av arbeidsformen tavleundervisning, også betegnet som fellesundervisning eller helgruppeundervisning. Kirsti Klettes forskning viser at mye helgruppeundervisning i dag har preg av dialog mellom lærere og elever, slik at elevene i større grad enn før får bidra i samtalen. Tavleundervisning trenger ikke lenger bety at læreren stiller spørsmål som elever gir korte svar på. Formen gir mulighet for elevinnspill, og lærerne som ble observert i Klettes studie viste stor vilje til å ta elevene på alvor og verdsette deres forslag uavhengig av om de var korrekte eller ikke. Med andre ord kan også fellesundervisning være en elevaktiv arbeidsmåte, noe jeg skal komme inn på om litt ved å vise til Hans-Åke Scherps forskning. Klette beskriver mulige kvaliteter ved fellesundervisning, som individualiserte arbeidsformer ikke rommer. Felles samtale, undersøkelse og diskusjon kan gi mye god læring, men dette avhenger av at læreren aktivt og systematisk bruker, og responderer på elevenes ytringer (Klette 2004: 33). Men denne varianten av fellesundervisning ble i et spørreskjema relativt sjelden krysset av i Klettes materiale (varierer mellom 2,19 % på 1.trinn og 7,05 % på 9. trinn.) (Klette 2004: 28).

Scherp er, i likhet med Klette, opptatt av at en arbeidsmåte i seg selv ikke kan defineres som elevaktiv eller elevpassiv. Dette vil avhenge av kvaliteten på arbeidsmåten, dvs. i hvilken grad eleven deltar aktivt i sin egen læreprosess. Fellesundervisning kan dermed gi rom for elevaktive læreprosesser når læreren utfordrer eleven og lar eleven være medskapende (Scherp 2007: 146). Scherp skriver også at hans forskning i svenske skoler har vist at mye av de individualiserte (som Scherp foretrekker å kalle privatiserte) arbeidsformene står i direkte motsetning til elevaktivitet. Dette fordi at læreren her i liten grad utfordrer eleven eller knytter an til elevens egne forestillinger, slik at eleven sitter i verste fall "inne i sin egen boble" uten å lære (Scherp 2007: 267). Disse funnene stemmer også overens med det PISA+-gruppen har sett i forbindelse med deres forskning på bruk av arbeidsplaner; mange elever er passive, og mange opplever individuelt arbeid som ensformig, kjedelig og demotiverende (Bergem 2007). Individuelt arbeid kan slik fungere mot sin hensikt; istedenfor å gi alle elever mulighet til å lære og å gjøre fremgang, kan arbeidsformen virke sosialt reproduserende.

Samarbeidslæring

Jeg har nå nevnt to hovedtyper av arbeidsformer; individuelt arbeid og fellesundervisning/helgruppeundervisning. Både Imsen (2003) og Klettes (2003) forskning tyder på at det er disse to formene som er mest utbredt i den norske skolen (Hensvold 2006: 76). Den tredje hovedtypen av arbeidsformer; samarbeidslæring, er mindre utbredt enn de to andre. Samarbeidslæring er ifølge Hensvold en samlebetegnelse på arbeidsmodeller der elever arbeider i gruppe og hjelper hverandre med innholdet. Arbeidet avsluttes når alle elevene har løst oppgaven (Hensvold 2006: 92). Hensvold bruker uttrykket arbeidsmodeller, og jeg er usikker på om dette begrepet har samme betydning som Dale og Wærness' begrep arbeidsmetode, men i denne sammenhengen er ikke dette så relevant.

I Klettes spørreskjema til lærerne er andelen gruppearbeid relativt stor, men i gruppearbeid som Klette mfl. observerte, jobbet elevene først og fremst individuelt. Det var også en tendens til at lærerne primært forholdt seg til og hjalp enkeltelever selv om de var engasjert i gruppearbeid (Klette 2004: 27). I praksis kan dette bety at samarbeidslæring er lite utbredt. Etter L97 lå det føringer i læreplanen om bruk av prosjektarbeid og tema-arbeid i undervisningen, og dette er arbeidsmåter som gir mulighet for samarbeidslæring. Den påfølgende forskningen viste at lærerne ikke følte at de mestret disse arbeidsmetodene; de var usikre på sin egen rolle, og usikre på om elevene ville klare å arbeide på egenhånd (Hensvold

2006: 132). Noen av observasjonene av prosjektarbeid viser også at det er særlig de svakeste elevene som faller utenfor i prosjektarbeid. Dette er spesielt paradoksalt da innføringen av disse arbeidsmetodene ble knyttet til tilpasset opplæring (Anvik 2004: 198) Lærerne fikk dessuten liten opplæring i disse metodene på tross av læreplanens krav. Med dette som bakgrunn, er det svært interessant å se til andre lands forsøk med samarbeidslæring. De internasjonale studiene om samarbeidslæring viser hva som skjer i skolen når forskere sammen med lærere implementerer kooperative modeller i skolen. De aller fleste studiene viser at samtlige elever vinner på denne arbeidsformen, og de som tjener mest på det er lavtpresterende elever (Hensvold 2006:133).

Et eksempel på studier om samarbeidslæring er en studie av ”Complex instruction” gjennomført av Jo Boaler ved University of Sussex. Denne studien foregikk ved ungdomsskoler i USA. I USA er gruppering av elever ut fra evner og prestasjoner vanlig. I dette studiet gjorde Boaler en studie over fire år der hun sammenlignet matteundervisningen i tre ungdomsskoler, der den ene skolen, Railside, praktiserte en ”mixed ability mathematic approach”, der fellesundervisning (forelesning, demonstrasjon og spørsmål-svars-ekvenser) utgjorde 13 %, gruppearbeid 72 % og elevpresentasjoner utgjorde 9 % av tiden. De to andre skolene praktiserte en tradisjonell undervisning med ca 36 % fellesundervisning, 48 % individuelt arbeid, ca 11 % gruppearbeid og 0,2 % elevpresentasjoner. Ved de to sistnevnte skolene var elevene gruppert etter nivå. Da studentene begynte på ungdomsskolen lå gjennomsnittet av elevene på Railside på et lavere nivå i matte enn ved de to andre skolene, mens allerede etter 2 år lå de foran, og tendensen fortsatte de neste 2 årene. Dette gjaldt både elever som i utgangspunktet var lavtpresterende og dem som i utgangspunktet var høytpresterende. I tillegg rapporterte elevene ved Railside om at de likte matteundervisningen bedre enn de andre elevene. Lærerne ved Railside var også ekstremt suksessfulle i å redusere forskjellene i akademiske prestasjoner (equity, jfr. Punkt 1.1) mellom grupper av elever som tilhørte ulike etniske grupper (Boaler 2008: 177). I løpet av forskningsperioden ble det også klart at det utviklet seg mer likeverdige relasjoner (relational equity, jfr. Punkt 1.1) mellom elever av ulik bakgrunn. Dette var ifølge Boaler ikke i utgangspunktet et fokus i studien, men det var et trekk ved samhandlingen mellom elevene som ble tydelig for forskerne etter som studiet pågikk (Boaler 2008: 178).

En av konklusjonene til Boaler er dermed at samarbeidslæring ved siden av å fremme læring i matematikk, fremmer likeverd, respekt og gode relasjoner mellom elever på tvers av kulturer. Dette er viktig i et samfunn som ønsker å utjevne sosiale forskjeller, da holdningene elevene får i skolen vil påvirke hvilke muligheter man gir andre, både i skolen og i livet utenfor skolen, ifølge Boaler (ibid: 168). Som følge av Boalers resultater i USA, er det satt i gang forsøk med Complex instruction i heterogene klasserom i Liverpool i England (Freen i The Times 27/9- 2008).

Boalers konklusjoner er overensstemmende med Hensvolds gjennomgang av en hel mengde studier av samarbeidslæring i USA (blant andre Slavin 1996, Slavin og Madden 2001, Johnson og Johnson 1995). Felles med Boalers studie er vektleggingen av grad av struktur i gruppearbeidet. Struktur er blant annet viktig for at både sterke og svake elever skal ha utbytte. Ved liten grad av struktur øker sjansene for at de sterke elevene tar over, mens de svakeste faller utenfor.

Et viktig moment i Hensvolds gjennomgang er at samarbeidslæringen for en stor del erstatter individuelt arbeid, men ikke læreres gjennomgang (Hensvold 2006: 92). Dette er viktig, sett i forhold til den norske varianten av samarbeidslæring, prosjektarbeid. Her har dette nettopp vært et uklart punkt for mange lærere; de følte seg satt på sidelinjen, det var elevene selv som skulle styre skuta (Rønning 2004). Boalers eksempel på samarbeidslæring er i motsetning til prosjektarbeidet mye sterkere innrammet, har en tydelig struktur, der det veksles mellom lærerpresentasjon, arbeid i gruppe og elevpresentasjon.

Denne studien til Boaler mener jeg er relevant i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring i Norge. Når elevene trekkes aktivt med i undervisningen, ved at de i grupper samarbeider om å lære, de lærer å ta ansvar for hverandres læring, de støtter hverandres læring og lærer betydningen og verdien av andres vurderinger, øker alle elevers utbytte av undervisningen. Denne studien gir oss et alternativ til forståelsen av tilpasset opplæring som individuell tilpassing. Studien viser hvordan tilpasset opplæring kan skje innen et fellesskap, der elevene er hverandres ressurser i læringen. Men denne arbeidsformen krever selvsagt lærere som mestrer den, og mestring krever opplæring og mye veiledning.

3. Lærersamarbeid

3.1 Lærersamarbeid i utdanningspolitiske dokumenter

Betydningen av samarbeid mellom lærere er i dag fremhevet i utdanningspolitiske dokumenter, både i læreplanens prinsipper for opplæringen, og i senere stortingsmeldinger.

Nedenfor følger et utdrag fra læreplanen:

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:34).

I Kapittel 3 St. meld nr 31 Hva fremmer elevenes læring, punkt 3.4.2 Læring i det daglige, behandler stortingsmeldingen samarbeid mellom lærere. Her følger et utdrag:

Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Det forutsetter stor åpenhet og tillit mellom kolleger og mellom lærer og ledere. Undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, oppnår bedre resultater med elevenes læring. Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Lærerne ved disse skolene rapporterer selv om en større grad av variasjon i arbeidsmåter, bedre tilpasset opplæring, større bevissthet om læringsmålene og større bevissthet om læringsmiljøets betydning (St. meld nr 31 (2007-2008): 42).

Ut fra dette er helt tydelig at utdanningsmyndighetene har stor tro på samarbeidets muligheter i skolen, men dette er ikke nytt. Helt siden 80-tallet har det vært en økende tro på viktigheten av godt lærersamarbeid. I et avsnitt i Mønsterplanen av 1987 som omhandler tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp for all undervisning, nevnes lærersamarbeid:

For å skape sammenheng i undervisningen, både i den enkelte klasse og i skolegangen som helhet, må lærerne samarbeide. Godt samarbeid er en viktig forutsetning for tilpasset opplæring. (Mønsterplanen av 1987: 26-27)

Dette betyr at myndighetene i mer enn 20 år har skrevet om betydningen av lærersamarbeid. Men sitatene ovenfor er på politisk nivå, og sier egentlig lite om hvordan lærerarbeidet og lærersamarbeidet foregår i skolene. På begynnelsen av 90-tallet skrev Kirsti Klette sin doktoravhandling "Lærerkultur og endringsstrategier". Hun fant her at kollektiv forpliktelse og felles handlingskoordinering var vanskelig å realisere under de arbeidsvilkår lærerne den gang opererte under. Hun beskrev læreryrket til å ha en personlig, intuitiv og cellemessig utforming og organisering. Lærerens autonomi muliggjorde på denne måten variasjon i yrkesrepertoar og regelbruk, og dette kunne gå på bekostning av lærerkollegiets felles arbeid (Klette 1994: 160). Klette konkluderte derfor med at endringsprosesser i skolen ikke er lette å gjennomføre.

Underveis i denne masteroppgaven vil Kirsti Klettes beskrivelse av lærerkulturen settes opp mot en ny form for lærerkultur; teamet i en baseorganisert skole arbeider under helt andre vilkår enn lærerne i Klettes studie. I Klettes studie er det et trekk ved lærerkulturen som i lys av kulturen i en baseskole er viktig å peke på; atskilt ansvar. Med dette menes at hver lærer i hver sin "celle" har eneansvar for sine elever. Dette i motsetning til kulturen i teamene i baseskolen som empirien i masteroppgaven vil gi et innblikk i. Her vil vi få se at felles ansvar for elevene er et viktig trekk ved lærerkulturen (Dette trekket gjenfinner vi også ved skolen Ringstadbekk som er kjent for sine alternative arbeidsformer (Bolstad mfl 2003: 318)).

3.2 Teamsamarbeid i tre ulike praksiskontekster

Erling Lars Dale bruker mye Judith Warren Littles forskning i sine teorier, derfor vil dette første avsnittet omhandle Littles ulike former for kollegarelasjoner og samarbeid. De skiller seg fra hverandre ut fra i hvilken grad de utfordrer lærerens autonomi og uavhengighet. Hun beskriver de tre samarbeidsformene skanning og historiefortelling, hjelp og assistanse, og deling som relativt svake former for kollegialitet. Dersom man ikke bearbeider eller undersøker saksområdet i fellesskap, kan hver enkelt lærer praktisere uforstyrret i klasserommet. Det er kun den fjerde samarbeidsformen *felles arbeid*, som kan gi grobunn for endring i skolen (Little i Hargreaves 1992: 71). Her er det fire viktige momenter: 1) *felles konkret språk*, 2) *felles planlegging og forberedelse*, 3) *klasseromsobservasjon og kollegaveiledning* og 4) *kollegaundervisning i klasserommet* (modellæring og

observasjonslæring). Little fremhever tre fordeler ved utstrakt kollegialt samarbeid. For det første kan lærerne hjelpe hverandre, for eksempel kan de undervise på tvers av klasserommene. For det andre er det en tendens til at skoler med mye samarbeid prøver ut nye ideer, metoder og materiale. For det tredje blir nyansatte raskere sosialisert inn i kollegiet (Dale 1999: 196-197).

Erling Lars Dale beskriver lærernes arbeid på tre kompetansenivå, K1, K2 og K3. Disse nivåene kan også brukes til å kategorisere former for samarbeid. I følge de nevnte teoretikerne varierer samarbeidets utstrekning (hyppighet) og vilkår, avhengig av praksiskontekst. Det ser også ut til at mulige fordeler ved samarbeidet varierer fra kontekst til kontekst. I det følgende blir de ulike nivåene behandlet.

På K1 skjer gjennomføringen av opplæringen, dette er undervisningssituasjonen. Her handler læreren i en interaktiv kommunikasjon med elevene. Situasjonen er preget av handlingstvang, som betyr at læreren må gjøre fortløpende handlingsvalg. Samarbeid på dette nivået vil uten tvil høre inn under Littles fjerde form for samarbeid; *felles arbeid*. Ifølge Little skjer dette svært sjelden, og hun uttrykker at det er synd, da denne formen for samarbeid er av de mest utviklende i forhold til å få til en reflektert praksis (Little i Hargreaves 1994: 198). I og med at dobling av lærertetthet er en usannsynlig utvikling, vil samarbeid her kreve en ny organisering av elevene i undervisningen. Her blir de romlige rammefaktorene ved skolen av betydning. Dale viser til Shulman som mener at skolebygg må endres for å legge til rette for samarbeid om undervisning. De lukkede klasserom med plass for en lærer og 25 elever hindrer dette (Dale 1999: 197). Kollegialitet på K1 vil kunne gi nye muligheter hva gjelder Littles moment 3) *klasseromsobservasjon* og 4) *kollegaundervisning i klasserommet*. I tillegg til læring av konkrete ferdigheter vil dette kunne gi mulighet for overføring av taus kunnskap fra erfarne lærere til nyansatte, eller omvendt. Deltakelse i hverandres undervisning gir i tillegg til overføring av taus kunnskap, felles referanser for samtale på K2/K3 og innsikt i kollegers operasjonalisering av begrepene som benyttes i K2/K3. Samtale om begreper kan gi et feilaktig skinn av enighet, dersom man ikke opplever begrepene i undervisningspraksisen, i møte med elevene.

K2 er et metanivå i forhold til å gjennomføre undervisningen. Lærerne er ikke her fysisk tilstede i undervisningen, derfor er handlingstvungen her svekket. Handlingstvungen er likevel

ikke helt borte fordi det som skjer på dette nivået er så nært forbundet med K1. På K2 skjer overveielser over undervisningsmål, læreplanarbeid, planlegging og evaluering av undervisning og vurdering av elevers læring (Dale 1999: 42). Tradisjonelt har også mye av dette arbeidet foregått individuelt, men hos Dale forutsettes det at arbeidet foregår i et fellesskap av lærere. Little skriver at det er på K2 at samarbeid mellom lærere er mest vanlig. Men planleggingsarbeidet begrenser seg for det meste til å utvikle kortsiktige undervisningsenheter, og omfatter sjelden kritiske, kollektive og reflekterte vurderinger av etikk, prinsipper og målsettinger ved det arbeidet som blir utført. Dette vil kunne karakterisere samarbeid på K3, som vi om litt vil se (Hargreaves 1994: 198).

Little's første to momenter ved *felles arbeid* passer inn i K2 (og K3). At lærerne utvikler et *felles konkret språk* er avgjørende for at de kan snakke faglig sammen; at de kan beskrive, forklare og analysere problemer og hendelser som oppstår, at de kan utvikle undervisningsprogram, metoder og materiell, og at de sammen kan vurdere elevenes læring og utvikling. Språk er et verktøy som kan utvikles i større eller mindre grad. I denne sammenhengen er det ikke nok at man snakker samme dialekt eller nasjonalspråk; lærerne i kollegiet må også kunne uttrykke seg i presise begreper som fortolkes noenlunde likt av fellesskapet. Det gir mulighet for felles refleksjon, referanserammer og forståelseshorisont. Språket gir også mening til handlingene. Kvalitet i begrepsbruken er nært forbundet med praksis på K3, som tas opp i neste avsnitt..

Moment 2) *felles planlegging og forberedelse*, kan romme store muligheter for kollektiv læring. Jeg nevnte at overføring av taus kunnskap gjennom kollegaundervisning og observasjon er en mulighet ved samarbeid på K1. På K2 finnes muligheten for at den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt gjennom felles samtale, evt. i form av kollegaveiledning. Ifølge Dierkes er det å generere ny kunnskap et resultat av kombinasjon av ulike typer kunnskap. Kunnskap vil derfor øke med antallet muligheter for å kombinere eksplisitt kunnskap eller ved at eksperters implisitte kunnskap gjøres tilgjengelig for andre (Pawlowsky 2001: 780). Ved å sette ulik kunnskap opp mot hverandre, kan man avdekke motsetninger og problemer i undervisningssituasjonen, som kan gi grobunn for ny handling. Her kan man derfor tenke seg at kombinasjonen av felles arbeid på K1 og K2 gir muligheter for utvikling av nye metoder, ny organisering av lærere og elevgrupper, nye måter å operasjonalisere begreper på osv. Gjennom prosesser i fellesskapet kvalitetssikres undervisningen.

I K3 konstrueres teori og grunnlagsbegreper, og man forsker på egen virksomhet. Begrepene og teoriene gir systematikk til erfaringene og tankene man gjør seg i K1 og K2. Her reflekterer lærerne over sitt arbeid, analyserer kritisk om utdanningens mål oppnås. Mål, visjoner, begreper, teorier, metoder og innhold drøftes. Her kan man for eksempel drøfte kollegasamabeidets rolle i forhold til endring i skolen. På dette nivået er lærerne helt frie fra handlingstvang, og dette gir frihet til tanken. Lærerne kan her tenke fritt rundt målene (innenfor rammen av læreplanen, evt. med kritisk blikk på læreplanen), dvs. revurdere dem og kanskje endre dem. På K2 er målene mer eller mindre gitte, og det er midlene som evalueres. På K3 er det derimot det kritiske aspektet som er kjernen. Her kan kollegiet sette spørsmålsteget ved etablerte sannheter, for eksempel om skolen setter seg de rette målene. Ifølge Dale skal ikke denne aktiviteten foregå kun innad i skolen, her er kontakten med forskningsmiljøer viktig.

Som jeg skrev under K2 er felles arbeid på K3 ifølge Little svært sjeldent. Dale kritiserer også norsk skole for ikke å sette av tid til dette arbeidet. Ideelt sett mener han at 1/3 av lærerens arbeidstid burde gå med til dette.

3.3 Sammenhengen mellom læreres og elevers læringsmiljø - læringsmiljøparallellen i skolen

Hans Åke Scherp har en tilnærming til lærersamarbeid som er relevant i forhold til problemstillingen i denne masteroppgaven. Han trekker paralleller mellom læreprosesser og læringsresultater på skoleleder-, lærer- og elevnivå. Hovedfokuset for min studie er sammenhengen mellom lærer- og elevnivået, men dette betyr jo ikke at skoleledernivået er glemt. Derfor velger jeg å vise modellen nedenfor i sin opprinnelige form. Det endelige siktemålet i modellen er elevenes læringsresultat, men veien dit går gjennom mange ulike "ruter", rekkefølgen fra 1-6, slik at modellens hensikt er å bidra til en forståelse av de øvrige "rutenes" betydning for de ønskede resultatene på elevnivå.

Modellens første og andre rute omhandler skolelederens læringsmiljø med tilhørende læreprosess. Denne prosessen leder fram til bestemte måter å lede skolevirksomheten på. Dette skaper et bestemt læringsmiljø med tilhørende læreprosesser for lærerne ved skolen (rute 3). Dette gir det resultatet at lærerne får bestemte kompetanser, egenskaper og

forestillinger om læring og undervisning. Helheten av disse gir lærerne bestemte måter å undervise på (rute 4). Dette gir igjen et bestemt læringsmiljø med tilhørende læreprosesser for elevene. Dette får konsekvenser for det de lærer av forestillinger, kompetanser og egenskaper, altså elevenes læringsresultater (Scherp 2003a: 22). I Scherps modell er det inntegnet piler fra rute 1 til rute 2, fra rute 2 til rute 3 osv. (Han har ikke inntegnet piler som går motsatt retning, altså piler som peker på interaksjonen mellom de ulike nivåene, for eksempel hvordan lærerne kan påvirke skolelederen og elevene påvirke lærerne. Dette er kanskje en svakhet ved modellen. Men ved lesning av Scherps artikler er det tydelig at medvirkningsperspektivet er med.

	Skoleledere	Lærere	Elever
Prosess	1. Skolelederens læringsmiljø Fysisk miljø Organisasjonsstruktur Styring av skolen kommunikasjonsmønster	3. Læreres læringsmiljø Fysisk miljø Organisasjonsstruktur Arbeidsorganisasjon utviklingsprosess kommunikasjonsmønster	5. Elevers læringsmiljø Fysisk miljø Organisasjonsstruktur Undervisningsmønster/ arbeidsmåter kommunikasjonsmønster
Resultat	2. Forestillinger om lederskap og undervisning Kompetanse Egenskaper Skolelederens måte å lede virksomheten	4. Forestillinger om læring og undervisning Kompetanse Egenskaper Læreres måte å undervise på	6. Forestillinger <ul style="list-style-type: none"> • om seg selv • om omverden • om ulike emnesområder • om relasjonen til omverden • kompetanser • egenskaper

Ut i fra Scherps modell vil teamet utgjøre en viktig del av lærernes læringsmiljø. Teamet vil være et sted der lærernes læreprosesser finner sted. Denne erfaringen læring i team gir, ved siden av å bygge ferdigheter og kunnskaper, en metalæring; en læring om læring. Scherp bygger sin fremstilling på konstruktivistisk teori om læring. Konstruktivistisk teori går ut på antakelsen om at individet konstruerer kunnskap i møte med omverden. Nye erfaringer som ikke stemmer med tidligere overbevisning skaper en ubalanse i individets kognitive strukturer. Læring skjer når individet justerer de kognitive strukturene, slik at de passer med den nye informasjonen. I lærersamarbeidet ligger denne muligheten. Scherp viser til Schon (1983) og skriver at erfaringslæring er av stor betydning når lærere konstruerer forestillinger og kunnskap om sitt eget arbeid (Scherp 2003b: 37). Kort definert er erfaringslæring en læringsspiral, der individet handler, for så å reflektere over handlingens konsekvenser. På grunnlag av denne refleksjonen bygges forestillinger, som igjen skaper grunnlag for ny handling (ibid: 38).

Faren ved erfaringslæring er at individer kan ha en tendens til å legge merke til det som stemmer overens med tidligere overbevisning. Her blir teamsamarbeidet viktig. I møtet med kolleger vil lærerne utfordre hverandres konstruksjoner, slik at faststivnede konstruksjoner vil kunne endres, og ny læring kan skje. Et eksempel på læring som kan skje er læring av nye arbeidsmåter, eller nye innfallsvinkler til et lærestoff. Selve denne erfaringen av at kolleger gir hverandre nye perspektiver, og dermed bidrar til hverandres læring, gir den enkelte lærer muligheten å justere sitt syn på læring. Tilbake til Scherps modell vil man kunne tenke seg at lærerens erfaring med læring i fellesskapet av lærere, gir lærerne en erfaring med læring om læring, dvs. en metalæring, som de vil ta med seg i undervisningen. Lærernes erfaringer fra teamsamarbeidet gir seg på denne måten utslag i elevenes læringsmiljø.

Scherp tar ikke opp sosialkonstruktivistisk eller sosiokulturell læringsteori, men det er nærliggende å trekke inn disse for å presisere hva som ligger i Scherps forståelse av konstruktivismen. Gjennom teamsamarbeidet ligger muligheten for at lærerne endrer læringssyn. Lærerens læreprosess og yrkespraksis går fra å være privatisert og individuell, til å bli sosial eller sosiokulturell, i et fellesskap. Dette vil kunne ha følger for hvordan de velger å undervise sine elever. For eksempel vil økt tro på samarbeidslæring på egne vegne kunne gi

økt tro på samarbeidslæring på vegne av elevene. Ved å snu det hele på hodet, kan resonnementet tydeliggjøres; Scherp mener som tidligere nevnt (under 2.3.2) at privatiserte arbeidsmåter er en mer treffende betegnelse på arbeidsmåter der eleven jobber selvstendig med oppgaver enn betegnelsen individualiserte arbeidsformer. Dette illustrerer igjen læringsmiljøparallellen i skolen: Med Scherps blikk kan det altså være en sammenheng mellom en privatisert lærerpraksis og bruken av individualiserte og privatiserte arbeidsformer i undervisningen. Kanskje kan en kollektivisering av læreryrket svekke privatiserte arbeidsformer, ikke kun blant lærerne, men også i forhold til arbeidsmåter i undervisningen?

3.3.1 Begrensninger ved Scherps modell

Det er viktig å se Scherps modell i en større sammenheng. En skole befinner seg i en samfunnskontekst, der det finnes et utall av faktorer som påvirker lærernes undervisning. Dette kan karakteriseres som en systemteoretisk forståelse av virkeligheten: Utenfor skoleledernivået finnes lokalsamfunnet som består av foreldrene osv. På nasjonalt og kommunalt plan har man læreplaner, lover og forskrifter som læreren forventes å undervise etter. I tillegg må læreren rapportere tilbake til myndighetene om undervisningens resultater, i form av statistikk over prøveresultater osv (jfr. Eivind Elstad 2008 om hvordan testing i skolen påvirker undervisningen). Hver enkelt lærer har også sin bakgrunn; sin sosialisering som elev i skolen, som student ved lærerskolen, og evt. som tidligere ansatt ved andre skoler. Ut fra dette ser vi at lærerens aktuelle læringsmiljø ved den aktuelle skolen kun er en av mange faktorer som bidrar til elevens læringsmiljø, slik at en evt. årsakssammenheng mellom læreres og elevers læringsmiljø vil være komplisert å påvise. Likevel mener jeg modellen har sin berettigelse, nettopp fordi lærernes læringsmiljø er viktig i skoleutviklingssammenheng, og fordi det finnes annen forskning som har vist at det eksisterer en sammenheng mellom læreres arbeidsformer og undervisningen som skjer ved skolen. Dette skal de neste avsnittene omhandle.

3.4 Nyere forskning om sammenhenger mellom organisering, lærersamarbeid og tilpasset opplæring

Som vist i 2.1 Tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter, kobles lærersamarbeid og tilpasset opplæring sammen; det er skolen og ikke enkeltlæreren som har ansvaret for å

tilpasse opplæringen. Lærersamarbeidet blir en nøkkelfaktor i lærerkollektivets muligheter for omstilling og læring. Haug og Bachmann bekrefter denne koblingen; de viser blant annet til Nordahls (2005) og Bjørnsruds (2004) forskning som tyder på at skoler som har den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre i å tilpasse opplæringen (Haug og Bachmann 2006: 53). Kompetanseberetningen for 2004 omhandler kollektiv læring i læreryrket. Her har forskerne funnet at lærere sammenlignet med andre høyt utdannede har få læringsmuligheter i jobben, at kollektive læringsformer, sammenlignet med andre yrker, er relativt sjeldent, og at tradisjon og kultur i skoler hindrer en slik utvikling (Hagen 2004: 11, 60, 89). Dette gir et ganske pessimistisk syn på mulighetene for skoler til å lykkes med å tilpasse opplæringen.

Dahl med flere gjorde en evaluering av den statlige satsningen på kvalitetsutvikling i grunnskolen fra 2000-2003, og her fant forskerne at det har skjedd en endring i lærernes arbeidsformer de senere årene, med andre ord gir denne rapporten et litt mer positivt bilde enn kompetanseberetningen. Rektorer svarte i denne forbindelse på spørreskjema om hvor ofte lærerteam samarbeidet om undervisning. 84 % svarte at lærerteam ofte eller ganske ofte samarbeidet om forberedelse av undervisning, 69 % oppga at lærerteam ofte eller ganske ofte samarbeidet om gjennomføring av undervisning, og 51 % oppga at lærerteam ofte eller ganske ofte samarbeidet om evaluering av undervisning. Over 50 % oppga også at det hadde vært en økning de siste 2-3 årene i alle typene av samarbeid i team. Disse endringene ble også evaluert av lærere og rektorer. Rektorene vurderte at disse kollektive arbeidsformene i stor grad var bedre enn den individualiserte arbeidspraksisen der lærerne alene har ansvaret for å undervise en klasse. Rektorene viste også en overveiende positiv holdning til endringer som var gjort med hensyn til læreres arbeidstid. 59 % av lærerne var også positive til endringene, 38 % var verken positive eller negative, mens bare 3 % var negative til utviklingen (Dahl et. al 2004a: 30).

Dahl med flere fant grunnlag i sitt materiale for å skille mellom såkalt utviklingsorienterte og tradisjonelle skoler. De utviklingsorienterte skolene var mer fleksible, mer endringsorientert, hadde en større grad av intern kommunikasjon og jobbet mer systematisk med å følge opp endringer enn de tradisjonelle og mer individuelt orienterte skolene (Dahl et. al 2003: 94). Blant annet var samarbeid i lærerteam mer vanlig i førstnevnte enn i sistnevnte skoler. Andel rektorer som anga at lærerne ofte samarbeidet i team var for forberedelse av undervisning

97 % mot 80 %, for gjennomføring av undervisning 90 % mot 63 %, og for evaluering av undervisning 75 % mot 41 %.

Dahl med fleres evaluering tyder også på at de kollektivt orienterte skolene i større grad enn de tradisjonelle skolene lykkes med tilpasset opplæring. Blant annet svarte rektorene svært forskjellig med hensyn til vurdering av lærernes kompetanse i tilpasset opplæring i de kollektivt og individuelt orienterte skolene. 73 % av rektorene ved førstnevnte skoler vurderte at lærerne hadde høy kompetanse i dette, mens kun 31 % av rektorene ved sistnevnte skoler vurderte at de hadde høy kompetanse i tilpasset opplæring. Dette mener forfatterne av evalueringen først og fremst sier noe om at kollektivt orienterte skoler ikke har samme behovet for kompetanseutvikling som de individuelt orienterte skolene. Når rektorene vurderer lærernes kompetanse som høy nok, mener forfatterne at dette er uttrykk for at rektorene vurderer at kompetanse i tilpasset opplæring ikke nødvendigvis avhenger av formell kompetanse, men at rektorene ser kompetansen i sammenheng med hvordan skolen er i stand til å organisere sin undervisning og hvilken holdning skolen har til undervisningen (Dahl et. al 2003: 95). Lærernes svar støtter rektorers vurderinger av temaet. Nesten dobbelt så mange lærere ved kollektivt orienterte skoler som ved individuelt orienterte er i høy grad enige i utsagnet ”undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger” (67 % mot 35 %). Forskjellen er også stor med hensyn til enighet i utsagnet ”elevene arbeider med en bred variasjon av arbeidsmåter; 70 % i de kollektivt orienterte mot 43 % i de individuelt orienterte, men her kommenterer forfatterne at sammenhengen svekkes av lav svarprosent på dette spørsmålet (Dahl et. al 2004b: 239). Grad av tverrfaglig samarbeid er også mye høyere for førstnevnte enn for sistnevnte skoler. Et annen interessant funn er at dobbelt så mange av lærerne ved kollektivt orienterte skoler oppgir at de i høy grad er blitt inspirert av kolleger til å endre arbeidsmåter de siste 2-3 år (67 % mot 29 %)

Sammenfattende tyder Dahl med fleres evaluering på at skoler med kollektiv orientering har lærere som samarbeider mer om undervisning enn andre skoler, og som lykkes bedre med tilpasset opplæring. Et interessant moment blir tatt opp; det ser ut til at kollektiv orientering i en skole samspiller med organiseringsform, dvs. at skoler som har mer fleksibel organisering og tilrettelegging av opplæringen i større grad enn andre skoler har utviklet mer kollektive arbeidsformer enn øvrige skoler (Dahl 2004c: 8). Det kan tyde på at fleksibel organisering og

kollektiv orientering er gjensidig forsterkende; ikke bare ser det ut til at kollektiv orientering i skoler gir større fleksibilitet, men det ser også ut til at fleksibel organisering gir større grad av kollektiv orientering. En masteroppgave levert høsten 2006 tok opp nettopp dette. Her ble en skole med tradisjonell organiseringsform sammenlignet med en skole med storklasser med hensyn til lærersamarbeid. Inspirert av Wengers teori om praksisfellesskap fant studenten at elevorganisering så ut til å ha betydning for grad av forpliktende samarbeid i skolene; skolen med storklasseorganisering hadde utviklet mye større grad av felles ansvar, engasjement og repertoar (Hovde Høidal 2006: 114-115).

Opphevingen av klassesdelingsreglene i 2003, som Peder Haug er sterkt kritisk til, skulle blant annet gjøre en mer fleksibel organisering av undervisningen mulig. I St. meld 31 (2007-2008): 75 kan man lese:

Hensikten med den nye reguleringsformen i 2003 var å gi større mulighet til å tilpasse bruken av lærerressursene og organiseringsformene slik at elevenes behov kunne bli ivaretatt best mulig.

Sitatet viser at nye organiseringsformer er knyttet til hensikten å kunne tilby en undervisning som er bedre tilpasset elevers behov og forutsetninger. Den mellomliggende faktoren vil ut fra resonnetet ovenfor være lærersamarbeidet; lærerne får muligheten til å jobbe tettere, altså delta i kollektive arbeidsformer. Ved å organisere opplæringen og lærerressursene annerledes skal lærerne i større grad kunne delta i samarbeidsformen *felles arbeid*, beskrevet under punkt 3.2. De nye organiseringsformene gjør at man kommer ettallstyranniet til livs. Så langt er alt godt?

Nei, dette er mer komplisert enn som så. Haug og Bachmann tegner som nevnt et bilde av en økende individsentrering i skolen, og mener som nevnt tidligere at individualiserte arbeidsformer og opphevingen av klassesdelingsreglene er uttrykk for dette (se Haugs uttalelse i Utdanning nr 17 2007, avsnitt 2.2.2).

I og med at klassesdelingsreglene ble opphevet så sent som i 2003, og at baseskolene i Norge er såpass nye, finnes det nesten ikke studier av slike skoler. Et unntak er Fosse og Solhaugs casestudie av en ungdomsskole som er organisert i baser. Deres studie bekrefter Haugs kritikk. Deres hovedspørsmål var å finne ut hvordan tilpasset opplæring fungerte for ulike elevgrupper ved skolen. Skolen er organisert i fire aldersblandede baser, alle med trinnene 8-

10. All vanlig undervisning foregår på trinn, men 25 % av tiden arbeider elevene aldersblandet med arbeidsplaner (Fosse & Solhaug 2008:129). Bruk av arbeidsplan er en av 3 virkemidler for tilpasset opplæring (de andre er aldersblanding og elevmedvirkning) (Fosse & Solhaug 2007: 14-15). De benyttet blant annet spørreskjema, og fant at elevens opplevelse av å få tilpasset opplæring varierer både med opplevelse av læringsutbytte og karakternivå. Elever med opplevelse av høyt læringsutbytte og med høyest karakter er mest fornøyd med skolens tilrettelegging, mens elever med opplevelse av lavt læringsutbytte og med lavest karakter, i mindre grad opplever at skolen passer for dem (Fosse & Solhaug 2008:133-134).

Denne undersøkelsen sier ingenting om denne skolen har dårligere skåring på opplevelse av tilpasset opplæring enn andre skoler. Men i seg selv er resultatene ille nok. Resultatene kan tyde på at arbeidsplan og individualiserte arbeidsmåter ikke fungerer etter hensikten for alle elever, som jo flere forskere tidligere har påpekt (blant annet Klette 2007). Men bortsett fra å stadfeste at tavleundervisning og forelesning i resten av tiden er den dominerende undervisningsformen (Fosse & Solhaug 2007: 35), sier rapporten lite om den vanlige trinndelte undervisningen ved skolen, som tross alt utgjør 75 % av all undervisning. At det prosentmessige tyngdepunktet ligger her, tilsier at den trinndelte undervisningen burde fått mer oppmerksomhet i rapporten, da det er sannsynlig at denne undervisningen også har forbedringspotensialer.

Intervjuene med lærerne tydet på at lærerne opplevde det som et problem at elevtallet var for stort til å klare å følge opp alle. Dette ser forskerne i sammenheng med opphevingen av klassedelingsreglene, og er følgelig kritisk til denne lovendringen. Forskerne påpeker også at kontaktlærerordningen ikke fungerer godt nok, da lærerne i for liten grad klarer å følge opp enkeltelevne faglig, noe som jo må være en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen (Fosse & Solhaug 2008: 135). Arbeidsplanene var i mindre grad differensierte enn det skolen hadde til hensikt. Skolen utnytter ikke aldersblandingen i undervisningen. Forskerne mente også at skoleledelsen hadde forbedringspotensialer når det gjelder organisering, tilrettelegging og systematisk ledelse av opplæringen (Fosse og Solhaug 2007: 48). De konkluderte med at lærerne kan bli mer systematiske, samarbeidende og samstemte når det gjelder å utvikle skolen pedagogisk, samarbeid med foreldre og følge opp elever faglig (Fosse og Solhaug 2007: 54). Mangelen på samarbeid er interessant med hensyn til hovedtemaet i denne oppgaven. Konklusjonen stemmer overens med betydningen av kollektiv orientering i skolen

som er mye omtalt i dette kapitlet. Samtidig gir konklusjonen en pekepinn om at kollektiv orientering ikke følger automatisk av nye organiseringsformer.

3.5 Kort avrundning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er som beskrevet i innledningen og i punkt 2.2.2 at Peder Haug uten forbehold slår fast at opphevingen av klassesdelingsreglene med muligheter for nye organiseringsformer er et tilbakeslag for sosiokulturell læringsteoretisk paradigme og for fellesskapet i skolen. Han setter nye organiseringsformer blant annet i direkte sammenheng med individualiserte arbeidsformer, og antar at førstnevnte forsterker sistnevnte. Med andre ord spør han at i skoler med ny organisering vil det individuelle elevarbeidet dominere på bekostning av helgruppe-/fellesundervisning. Dette i motsetning til det tradisjonelle klasserommet, der felles læring kan finne sted, ifølge Haug. Men er denne slutningen rimelig? Eller er nye organiseringsformer og økt bruk av individuelt arbeid to uavhengige tendenser i norsk skole?

I slutten av dette kapitlet har jeg presentert forskning som viser at en skoles grad av kollektiv orientering er av betydning for lærernes undervisning. Når det gjelder tilpasset opplæring, kan det se ut til at lærersamarbeidet er en viktig mellomliggende faktor, altså en viktig variabel mellom skolens organiseringsform og hvordan skolen praktiserer tilpasset opplæring. Etter kapittel 4 Metode, vil jeg i de siste kapitlene i denne masteroppgaven ta for meg teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring i en skole som nettopp utnytter handlingsrommet som opphevingen av klassesdelingsreglene har gitt.

4. Metode

4.1 Begrunnelse for metodevalget; det kvalitative intervjuet

Jeg har valgt å kalle min studie for en slags minicase. En casestudie er en empirisk studie som kan omhandle en eller flere avgrensede enheter. Ifølge Yin (1989) skal en casestudie basere seg på flere datakilder, mens dette studiet baserer seg hovedsakelig på intervju (Thagaard 2002: 47) (Unntak fra dette er at jeg før selve intervjurunden leste Blikket skoles nettsider og besøkte skolen en dag hvor jeg observerte undervisning og teammøte). Begrunnelsen for hvorfor jeg, tross intervju som eneste datakilde, assosierer denne studien til en casestudie, er hvordan casestudier ofte ikke kun er beskrivende, men har et mer generelt siktemål, nemlig at de ønsker å oppnå kunnskap som peker utover undersøkelsesenheten, altså har et slags mål om overførbarhet, eller generalisering. Casestudier er ofte knyttet til teori på en eller annen måte, ofte enten deduktiv eller induktiv (Thagaard 2002: 188). Denne minicasen har deduktive trekk, da casen er valgt ut for å videreutvikle den teorien som studien tar utgangspunkt i. Generaliseringssiktemålet vil altså i dette tilfelle dreie seg om det teoretiske; drøfte og evt. moderere og nyansere teori. Det er dog begrenset hvilke ambisjoner man bør ha ved en studie av såpass lite omfang som dette. Vissheten om begrensningene er viktig, men selve ønsket om å kunne si noe viktig, tilføre teorien noe nytt, er likevel nødvendig og legitim.

Jeg har valgt å gjøre kvalitative intervju med fire lærere fordelt på to team i en baseskole. Jeg ville forsøke å få et innblikk i lærernes forståelse av, og meninger om, sin skolehverdag; med spesiell fokus på deres teamsamarbeid og teamsamarbeidets rolle i deres arbeid med å forsøke å realisere tilpasset opplæring. Selve den arkitektoniske baseutformingen av skolen er ikke et hovedfokus i intervjuene. Det ligger under som en rammefaktor, et premiss for arbeidet de gjør, og vil på den måten prege alt som skjer i skolen, men mitt fokus og tema for intervjuene, er samhandlingen mellom lærerne, og samhandlingen mellom elever og lærere.

Intervjuene var halvstrukturerte. Kvale definerer halvstrukturert intervju som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 1997:21). Kritikere av denne metoden vil kunne mene at informasjonen som kommer frem blir alt for subjektiv, og dermed gir verdiløs kunnskap. Kvale mener derimot at fordelene med slike intervju er at de fanger opp variasjonen

i intervjupersonenes oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden. Forskerens hovedoppgave blir å finne ut hvordan man kan fremskaffe pålitelig og gyldig kunnskap gjennom informantenes ulike synspunkter (Kvale 1997:23). Dette handler om validitet i forskningen, som jeg vil komme inn på litt senere.

Jeg benyttet en relativt strukturert intervjuguide. Det var 13 hovedspørsmål som jeg ønsket at informantene skulle svare fritt på. Hovedspørsmålene hadde delvis fastlagte underspørsmål. Typen spørsmål varierte med hensyn til innhold. Noen var typisk utforskende; jeg ville vite hvordan informantene opplevde for eksempel samarbeidet de deltok i. Andre spørsmål gikk mer i retning av å være hypotesetestende; jeg ville finne ut om lærersamarbeidet deres har betydning for kvaliteten på tilpasset opplæring, og evt. på hvilke måter. Her hadde selvsagt intervjuetoden sine klare begrensninger med hensyn til å avdekke slike sammenhenger. Det var jo kun lærernes meninger om dette jeg hadde tilgang til. Men jeg opplever likevel at dette aspektet ved intervjuene er legitimt, blant annet fordi sammenhengen mellom tilpasset opplæring og teamsamarbeid belyses gjennom spørsmål der lærerne ble bedt om å beskrive arbeidet sitt. I tillegg har jeg i teoridelen av oppgaven presentert annen forskning som omhandler samme tema. Andre spørsmål igjen handlet om hvordan informantene tolker et begrep, for eksempel tilpasset opplæring og formuleringer knyttet til tilpasset opplæring i læreplanen, så interessefeltet mitt var ganske bredt. Kanskje var det for bredt; jeg fikk kun vite litt om alt. Samtidig opplever jeg at alle disse ulike tilnærmingene er små brikker innenfor helheten i studiet. Derfor ble det vanskelig å utelate noe.

Kunne jeg valgt en annen metodisk tilnærming? Både ja og nei. Observasjon av lærerne i og utenfor undervisningssituasjonen kunne gitt mye informasjon av relevans for problemstillingen. Men dette kunne med fordel vært supplert med intervjuer for å få tak i lærernes opplevelse, forståelse, og begrunnelse for handling. Ved å velge begge tilnærmingene, kunne jeg ha styrket validiteten i studien. Hovedgrunnen til at jeg ikke valgte observasjon handler likevel om mangel på tid og ressurser.

4.2 Valg av informanter og utvalget

Som nevnt var utvalget fra skolen svært lite, jeg har intervjuet fire lærere ved Blikket skole. Jeg har liten kontroll på hvor representative for skolen disse fire informantene er. Alle lærerne

jeg intervjuet var mellom 27 og 33 år, altså svært unge, og flere av dem hadde kommet rett fra lærerutdanningen til Blikket skole. Da skolen var relativt ny, var alderen til informantene mine relativt representativt for denne skolen, men det var kanskje synd at jeg ikke på forhånd ba om lærere med litt større aldersspredning. På den annen side representerer disse lærerne den nye generasjonen av lærere, og denne gruppen blir kanskje spesielt viktig i et utviklingsperspektiv for skolen.

Jeg valgte altså kun lærere som informanter. En begrunnelse for hvorfor jeg valgte lærernes perspektiv, var å komme mest mulig nær praksis. For å begrense datamengden, måtte jeg utelate ledelsen ved skolen. Jeg har kun snakket med to lærere fra to ulike baser, hvilket betyr at det er fem baser ved skolen jeg vet lite om. Det er mulig at lærere ved andre baser har en annen arbeidsform enn lærerne ved disse to basene. Samtidig så jeg at det var fellestrekk ved de to basene jeg besøkte, som det er sannsynlig at jeg også ville gjenfunnet i de andre basene. Dette gjelder særlig det som synes å være en praksis som ledelsen ved skolen har hatt innvirkning på.

4.3 Validitet

Forskningens validitet gjelder hele forskningsprosessen, slik at alle overveielser i avsnittene i dette kapitlet kan knyttes til hvorvidt min studie er valid. Validitet handler grunnleggende sett om en forsker har godt nok belegg for å trekke de konklusjoner man gjør etter endt forskningsprosess. Her er det avgjørende hvorvidt en metode eller en studie undersøker det den er ment å undersøke, altså ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin sitert i Kvale 1997: 165). De samme krav må selvfølgelig kunne stilles til min studie. Dette betyr at det må vurderes i hvilken grad studien, gjennom intervjuene med lærerne, og gjennom drøftingen av funn herfra mot tidligere teoretiske og empiriske studier, egentlig sier noe om begreper som lærersamarbeid og tilpasset opplæring. Dette avhenger blant annet av hvordan jeg operasjonaliserer og definerer begrepene. I denne studien er begrepene lærersamarbeid (for det meste begrenset til teamsamarbeid) og tilpasset opplæring sentrale. Begge disse er teoretisk forankret, og den første delen i masteroppgaven er viet disse begrepene. I intervjuene med lærerne ble det viktig å avklare deres forståelse av begrepene, og hvorvidt

denne var overensstemmende med hvordan begrepene er fremstilt i teoridelen av oppgaven. Særlig var det viktig å avklare hvordan lærerne tolker tilpasset opplæring, da nettopp deres praksis for å forsøke å realisere tilpasset opplæring er hovedfokus. Mitt perspektiv på lærersamarbeid har et teoretisk fundament, nemlig hos Little og Dale. I samtalene gav disse meg briller til å tolke informantenes uttalelser om lærersamarbeid. Samtidig prøvde jeg å avdekke hva lærerne selv legger i lærersamarbeid; hva gjør når de sier at de samarbeider; hva samarbeider de om, hvor mye samarbeider de, hvor forpliktende er samarbeidet deres osv. Dette fikk mye plass i intervjuene.

4.3.1 Datainnsamlingen

Før jeg gjennomførte de fire intervjuene ved skolen hadde jeg observert en dag i en av basene, hvilket betyr at jeg var til stede i undervisningen og jeg observerte et læremøte.

Observasjonene herfra har jeg ikke brukt som data i masteroppgaven, dette gjorde jeg kun for å ”komme litt innenfor”, dvs. gjøre det enklere for meg selv å forstå det lærerne fortalte i intervjuene. Fordi denne skolen har en annen organisering enn den helt tradisjonelle skolen, vurderte jeg at dette var hensiktsmessig. Jeg gjorde også et pilotintervju med en lærer i en annen baseskole i Oslo. Dette fordi jeg ville prøve ut spørsmålene mine, det tekniske utstyret og tidsbruken. Gjennomføringen av intervjuene forløp som planlagt. Jeg hadde cirka en times intervju med hver lærer, fordelt over to ettermiddager. Jeg benyttet diktafon.

Lærerne virket relativt komfortable med intervjusituasjonen, og virket ivrige på å fortelle om hvordan de arbeider. Jeg forsøkte å tolke det informanten sa allerede i intervjusituasjonen, da tolkingsprosessen i følge Kvale bør starte her, for at informanten skal ha mulighet til å justere intervjuerens fortolkning. Etter datainnsamlingen transkriberte jeg alle intervjuene fra lydopptak til tekst. Dette er også en fortolkende prosess, da det er umulig å få ned alle data fra intervjusituasjonen, som for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsspråk osv. Av og til ble det også nødvendig å gjøre språket noe mindre muntlig, for at innholdet skulle komme klarere frem. Transkriberingen viste seg å være en fin prosess, for da fikk jeg virkelig fordøyet og tenkt igjennom det som lærerne fortalte, i tillegg til at jeg fikk ”observert” meg selv som intervjuer. I ettertid kunne jeg ønske at jeg kunne ha brukt mer tid med hver lærer for å ha kunnet gå dypere inn i svarene deres, samtidig vet jeg at de har en travel jobb, og at å be om mer enn en time kunne bli litt for mye. Jeg så at det varierte med hensyn til i hvilken grad jeg klarte å

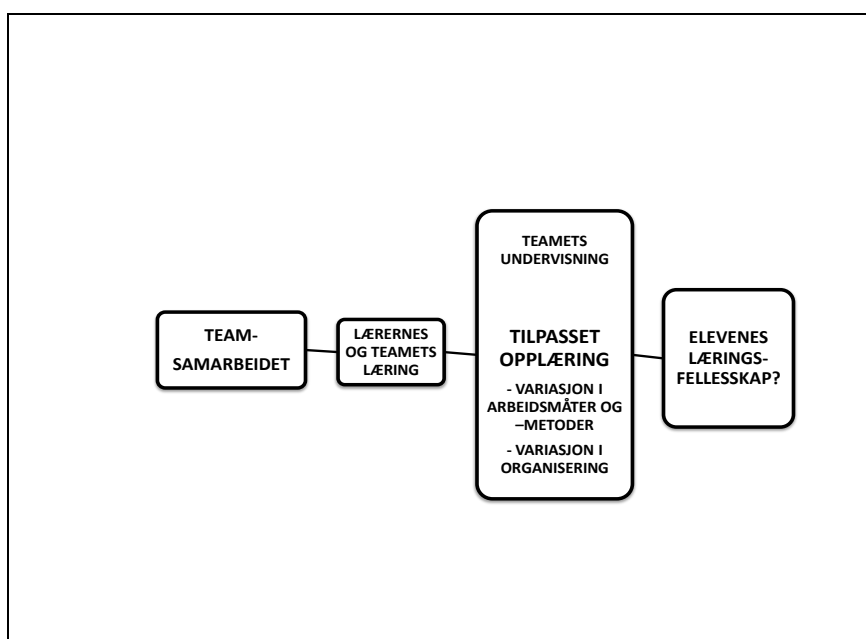
”holde tråden”, og å følge opp svarene tilstrekkelig. De ferdig transkriberte intervjuene sendte jeg tilbake til informantene. Slik fikk jeg styrket troen på at min tolkning fra muntlige til skriftlige data var rimelig.

Når man gjør studier basert på intervju, er det viktig å vurdere sannsynligheten for at informantene gir meg sann, gyldig eller troverdig informasjon om det jeg ønsker å undersøke. Dette har betydning for studiets validitet. Kan jeg stole på det de sier? Dette avhenger selvsagt hva det er man som forsker er interessert i å vite. I forhold til deres meninger og opplevelse, er det ikke noe som kan defineres som rett eller riktig. Her vil gyldigheten dreie seg om informantene tør å si det de mener, eller om de først og fremst prøver å si det de tror jeg vil høre. Trolig er resultatet ofte en blanding; informantene prøver å være oppriktige, samtidig som de kanskje ikke helt klarer å fri seg fra det de antar at forskeren forventer. I forhold til hva informantene sier om hva de gjør, i undervisningen, i samarbeidet osv, er det også en mulighet for at informantene for eksempel kan forsøke å fremstille en idealvirkelighet, dvs. en virkelighet slik de ønsker den skulle være, eller tror at forskeren mener at den burde være. Jeg vil anta at i studier av skolen er dette noe som lett kan skje, da samfunnsdebatten er full av stoff om skole- og utdanning for tiden. Feltet er fullt av normative slutninger, verdimesseige standpunkter osv. For eksempel er begrepet tilpasset opplæring et normativt begrep, og da blir det vanskelig å unngå det normative aspektet i intervjuesituasjonen. Jeg prøvde å minimere sjansene for at informantene skulle svare ut fra slik tenkning ved å innlede hvert intervju med å si ting som: *...Her er det ingen feil eller riktige svar, her er det din opplevelse, oppfatning og meninger som er viktige.* Garanti for anonymitet ble også gitt. Likevel gir dette ingen garanti for at informanten er totalt oppriktig i intervju situasjonen. På den annen side, hva er å være totalt oppriktig? Noe som føles helt rett i ett øyeblikk, kan føles galt i det neste. Dette vil jeg si er menneskelig, og ut fra en postmoderne tankegang, kan ikke noe defineres som absolutt og objektivt sant. I intervju situasjonene jeg gjennomførte vekslet det mellom at jeg opplevde at lærerne talte ”rett ut av posen”, til at de snakket ut fra hva som er ”korrekt”, til at de tydelig uttalte at de lurte på hvor jeg ville og hva jeg fisket etter, og til at de reflekterte fritt og kritisk over egen praksis.

4.3.2 Den videre fortolkningen av data fra intervjuene

Etter transkripsjonen ble funnene organisert innenfor bestemte tematiske kategorier. Jeg lagde en tankemodell der de ulike kategoriene ble plassert i forhold til hverandre, som om det fantes en viss årsakssammenheng mellom dem. Det er viktig å presisere at kausaliteten kun brukes som tankeeksperiment, slik at ambisjonen er ikke verken å påvise eller avvise om det finnes en slik årsaksmessig sammenheng. Vissheten om at virkeligheten er mer kompleks enn denne masteroppgaven klarer å fange, skaper en slik begrensning ved modellen. For eksempel handler tilpasset opplæring om mer enn bare de to brukte differensieringskategoriene til Dale og Wærness, nemlig arbeidsmåter, arbeidsmetoder og organisering. Hensikten med modellen nedenfor er å tydeliggjøre oppgavens fokus for leseren. Modellen setter funnene i oppgaven inn i en sammenheng, og drøftingen i oppgaven vil nettopp omhandle disse tenkte sammenhengene mellom kategoriene.

TEAMSAMARBEID I EN BASESKOLE:



I tolkingen av intervjuene og i drøftingen av funnene, har jeg reflektert over hvorvidt mine tolkninger er gyldige, og hvorvidt mine slutninger er gyldige. I kapittel 5 "Hva fortalte lærerne? - En tolkning av intervjuene", presenterer jeg funnene mine. For å styrke studiens

troverdighet har jeg forsøkt å lage et skille mellom primærdataene, og mine vurderinger av dem. Men primærdata er heller ikke objektivt gitte, da de har framkommet etter flere fortolkende stadier i forskningsprosessen. Derav kapitlets overskrift; ”Hva fortalte lærerne? - En tolkning av intervjuene”.

4.4 Mitt ståsted, min forforståelse

Som elev ved en stivbent barneskole på 80- tallet, som mor til et barn i en annen baseskole enn Blikket, som tidligere medarbeider ved friskolen Nyskolen i Oslo: som politisk menneske og masterstudent i pedagogikk, ville det ligne en livsløgn å tro at denne masteroppgaven er et stykke objektiv forskning i positivistisk forstand. Alle mine erfaringer gjennom 33 ½ år har gitt meg verdier, holdninger og en måte å se verden på som er vanskelig å fri seg fra i arbeidet med en masteroppgave. Valg av tema for masteroppgave er heller ikke tilfeldig. Sagt på en annen måte er det ikke tilfeldig hva en forsker velger å forske på, ofte er det et personlig engasjement som ligger bak som motiverende faktor. Jeg har latt meg provosere og engasjere av andre forskere og av mediedebatten omkring baseskoler, og har tenkt at gamle professorer i pedagogikk burde vite bedre enn å slenge ut ubegrunnede påstander om baseskolene. Jeg har ønsket å ta til motmæle, men samtidig forsøke ikke selv å falle i den samme grøfta som andre har gjort. Derfor blir denne masteroppgaven en svenneprøve i å skille mellom å vite og ikke vite noe, å ha belegg for å anta noe og å ha grunn til å tro noe osv. Selv om kanskje objektivitet er en utopi, og til og med en irrelevant utopi, har jeg et ønske om å skrive en masteroppgave som gir noen viktige perspektiver, og som i beste fall kan bidra til å nyansere tidligere teori og forskning.

5. Hva fortalte lærerne? – En tolkning av intervjuene

5.1 Om Blikket skole

Blikket skole ligger i en drabantby i Oslo: og har en svært heterogen elevmasse. Det er ca 60 % minoritetsspråklige elever ved skolen (kilde Aftenpostens nettutgave 08.01.08, - <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2184373.ece>), og skolekretsen favner alt fra villabebyggelse til store blokk-komplekser.

Blikket skole er bygget med en annen type arkitektur enn de tradisjonelle skolene. Skolen er delt inn i baser. Hver base er delt inn i rom atskilt ved vegger med vinduer og glassdører. Dette gir en følelse av åpenhet i basen. Likevel passer ikke beskrivelsen ”åpen skole” spesielt godt på denne skolen. Dette fordi åpen skole forbindes med store åpne rom uten vegger mellom avdelingene. Hver kontaktgruppe ved Blikket skole har sitt eget rom. I de basene som kun har 4 slike rom, må en kontaktgruppe sitte i baseområdet, et større rom, der kontaktgruppa har sitt eget avlukke. Det finnes også et lite grupperom på hver base. Selve baseområdet har areal tilstrekkelig så alle elevene kan få plass. Der er det noen småbord. Hver base består av et lærerteam på 5 lærere som deler ansvaret for en elevgruppe på 75-80 elever. Eventuelle assistenter kommer i tillegg.

For å forstå hvordan lærerne på Blikket skole jobber, må man vite hva kontaktgruppe og mestringsgruppe er. De fem kontaktgruppene på hver base er aldersblandet og består av ca 15 elever, cirka 7-8 elever fra hvert av de to trinnene på basen. Kontaktgruppelæreren har hovedansvaret for sine elever og ansvaret for kontakten med hjemmet. Skoledagen begynner som oftest med at kontaktgruppa samles en halv time. I tillegg til å registrere elevene, går lærer gjennom hva som skal skje i løpet av dagen; de ulike fagene, læringsmål for dagen, beskjeder osv. Så går elevene i mestringsgrupper for å ha basisfag. Mestringsgruppene er grupper som varierer fra fag til fag ut fra elevenes faglige nivå. Lærerne kartlegger elevene i starten av hvert skoleår før de plasseres i ulike grupper. Disse gruppene skal kunne endres løpende ettersom elevene lærer og utvikler seg. I base 6-7 har mestringsgruppene innslag av aldersblanding (totalt 5 grupper, hvorav gjennomsnittlig 15 elever i hver gruppe), mens i base 4-5 er mestringsgruppene for tiden trinndelt (to mestringsgrupper på hvert trinn med ca 18-20

elever i hver gruppe). Etter lunsj er det praktisk-estetiske fag, og fag som mat og helse, gym, samfunnsfag, Natur og miljø, og Religion, livssyn og etikk, og her er undervisningen i varierende grad aldersblandet og trinndelt.

På skolens nettsider uttrykkes det at tilpasset opplæring er et viktig satsingsområde ved skolen. Det uttrykkes også at den privatpraktiserende lærer som er alene i klasserommet ikke finnes på Blikket, og det står skrevet at teamorganiseringen kvalitetssikrer undervisningen. Retorikken er i stor grad overensstemmende med myndighetenes syn på hva en moderne skole skal være. Men hvordan fungerer dette i praksis? Samarbeider lærerne både i og utenfor undervisningssituasjonen? Opplever de at den tilpassede opplæringen blir bedre? Blir undervisningen variert og differensiert som følge av samarbeidet i teamet? Eller tolkes tilpasset opplæring ensbetydende med individualisert opplæring? Hvordan går det med elevenes læringsfellesskap?

Før presentasjonen av min tolkning av empirien minner jeg om modellen jeg tegnet i punkt 4.3.2 "Den videre fortolkningen av dataene fra intervjuene". Den er ment å hjelpe leseren å få oversikt over hva funnene grovt sett handler om. Presentasjonen av funnene følger modellen fra høyre mot venstre, altså at de første punktene omhandler teamsamarbeidet i seg selv, mens de senere punktene omhandler teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring.

5.2 Teamsamarbeidets innhold og form

Hvert lærerteam ved Blikket skole har et eget felles arbeidsrom, der de tilbringer tiden etter undervisning hver dag frem til kl 1530/1600. Her har hver enkelt sin arbeidsplass, og i midten av rommet er det et møtebord. Lærerne ved 6. og 7.trinnsbasen (heretter kalt base 6-7) forteller at de har to faste to-timersmøter i uka ved dette bordet, mens lærerne ved 4. og 5.trinnsbasen (heretter kalt base 4-5) forteller at de har et fast to-timersmøte i uka, noe som er et minstekrav fra ledelsen. I tillegg til teammøtene, deltar alle teamene på skolens morgenmøte hver dag i 15 minutter og fellesmøte to timer hver onsdag. Ifølge informantene brukes 25 % av onsdagsmøtet til informasjon og resten av tida til utviklingsarbeid, kursing, arbeid i større og mindre grupper.

Anita ved base 6-7 forteller at de er eneste team ved skolen som har teamtid to ganger i uka. Hun opplever at dette fungerer veldig godt, fordi når de er ferdig å snakke om det planlagte så bruker de hverandre som ressurser, og de lager undervisningsopplegg sammen. Lene ved sistnevnte base forteller at de kun har ett teammøte i uka, og når jeg nevner at base 6-7 har to, så forteller hun at dette sannsynligvis har å gjøre med at trinn 6 og 7 har mer undervisning i uka enn trinn 4 og 5, og at dermed lærerne har mindre bundet tid samtidig, og at det er grunnen til at det kan være nødvendig å tidfeste flere møter i uka. Lene forteller altså at lærerne ved base 4-5 normalt sett har mer fellestid på arbeidsrommet enn lærerne på høyere trinn, og at det kanskje er enklere å få til samarbeid også utenom den fastlagte teamtiden. Dette kan tyde på at skillet mellom det formelle og uformelle samarbeidet ikke er så tydelig ved denne skolen. Dette må i så fall ses i sammenheng med den bundne tida lærerne nå har; alle er tilstede på samme arbeidsrom i om lag to timer daglig. Dette betyr jo at i hvert fall de fysiske rammene for arbeidet ikke hindrer samarbeid, men mest sannsynlig skaper gode vilkår for samarbeid. Samarbeid mellom enkeltlærere både innenfor base og med parallellbaser skjer daglig. Dette gjelder spesielt planlegging av undervisning og arbeid med å lage lekser. Ut fra det informantene ved de to basene forteller, ser det ut til at de skiller seg fra hverandre med hensyn til grad av planlegging i plenum og planlegging i mindre grupper. Det virker som om base 6-7 planlegger noe mer detaljert i plenum enn base 4-5, der detaljplanlegging av undervisning foregår mer i grupper på 2 lærere, og ofte innenfor trinnet på basen, og i samarbeid med trinnet eller tilsvarende mestringsgruppe på parallellbasen. Slik kan det kanskje se ut til at ”egenformalisering” av mer møtevirksomhet innebærer høyere grad av plenumssamarbeid i teamet på base 6-7.

En lærer på base 6-7 forteller at de to møtene de har er ulike med hensyn til innhold. Det ser ut til at torsdag er den dagen som er sterkest knyttet til konkret gjennomføring av undervisning. Læreren sier at de legger uka og skriver planer, og i dette ligger det at de lager neste ukes timeplan, de bestemmer mål og innholdet i de ulike timene, de velger, og evt. lager undervisningsmateriell for denne uka osv. I dette møtet legges rammen for hver time, og i noen grad bestemmes også arbeidsmåten her. De fordeler også ulike rom mellom seg ut fra hvem som ønsker å bruke smartboard, pc osv. Tirsdagsmøtet har en annen type innhold. Dette møter handler om enkeltelever, vurderinger av elever og om de skal bytte nivå i mestringsgruppene. Anita forteller at denne dagen diskuterer de også generelle spørsmål fra

ledelsen, og de tar for seg større ting, som prosjekter og mer generelle ting om hva de skal gjøre i undervisningen (A:1). Det kan kanskje synes som om torsdagsmøtet er det som er nærest knyttet til selve gjennomføringen av undervisning, mens tirsdagsmøtet er noe mer åpent, slik at man kanskje kan analysere disse møtene som med ulik grad av handlingstvang, der tirsdagsmøtet muligens ligger noe nærmere K3 nivå enn torsdagsmøtet. Men dette kan jeg ut fra mitt materiale ikke si noe sikkert om. Og jeg kan heller ikke si noe om hvorvidt ulikheten i omfang av plenums møtepraksis i de to basene gir ulikt vilkår for samarbeid med hensyn til K2 og K3 nivå. Dette er i så fall noe jeg kun kan spekulere i.

To viktige samarbeidsområder ser ut til å være samarbeid om elever og samarbeid om planlegging av undervisning. Med hensyn til samarbeid om elever, har som nevnt alle fem lærerne på basen kontaktlæreransvar. Men informantene forteller at alle lærerne også har et felles ansvar for og kjenner alle elevene på basen. En forteller at samarbeidet blir veldig tett nettopp pga dette felles ansvaret (A:1). For eksempel er, som nevnt ovenfor, alle lærerne med når de diskuterer elevenes faglige utvikling og hvilken mestringsgruppe de bør plasseres i. Lene i base 4-5 forteller at hun hver eneste dag, altså ikke kun i teammøtene, snakker med mestringsgruppelærerne om sine kontaktgruppeelever, hvordan de utvikler seg, om de har problemer osv.

Så litt om planlegging av undervisning: Henrik ved base 6-7 forteller at *vi må på en måte planlegge alt vi gjør sammen* (H:1). Han forteller at de ikke kan være alene om å planlegge dagen, for de er avhengig av at de gjør alt likt. Anita forteller at de prøver å gjøre ting likt, alt fra både regler og rutiner som spising, og drikking, til ting som handler om det som skjer i undervisningen (A:1).

Jeg stilte også informantene spørsmål om de samarbeider i undervisningssituasjonen, dvs. om gjennomføring av undervisning. Lærerne ved base 6-7 sier at de ikke har veldig ofte tolærersystem, dvs. flere som deltar i samme undervisning, men at de har det i blant. En forteller at de i fag som natur og miljø (nami) har hatt en del undervisning felles på basen. Eller at de slår sammen noen mestringsgrupper som uansett skal ha det samme (A:2).

Informantene i base 4-5 forteller at de har valgt bare å ha fire mestringsgrupper, og derfor har en lærer som går oppå de andre, og slik fungerer som en støtte i undervisningen. Tine forteller at hun deltar i de mestringsgruppene som er mest krevende. Hun og

mestringsgruppelæreren bytter på å undervise og å ta ut enkeltelever som skal kartlegges (for eksempel lesetestes) eller få ekstra hjelp med noe, eller de er sammen i timen. (T:2) Særlig i forhold til minoritetselevne mener de at dette er en styrke fordi det gir muligheten til å støtte litt ekstra, for eksempel med innlæring av begreper som mangler. En av informantene forteller også at han opplever at det å være to styrker fagligheten i undervisningen. Når man er to ser man ofte en sak fra ulike perspektiver, og dette kan gi økt kvalitet på presentasjonen av stoffet (H:2).

5.3 Teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring

5.3.1 Teamsamarbeidets betydning for lærernes læring

Jeg stilte informantene spørsmål om de evaluerer undervisningen i fellesskap og om de veileder hverandre. Alle informantene forteller at de gir hverandre tilbakemeldinger på undervisning de har vært sammen om, men at dette ikke skjer systematisk. Henrik begrunner det i knapphet på tid, og sier at de er flinkere på forarbeid enn etterarbeid. Han sier også at evaluering er noe de prøver å sette av mer tid til (H:1).

Lene forteller også at de sjelden observerer hverandre og veileder hverandre i etterkant. Et unntak er skolevandringen, dvs. at ledelsen ved skolen observerer undervisningen i blant og gir tilbakemeldinger. Hun sier at fokus har vært på elevene, og mindre på å løfte hverandre (L:3).

På tross av dette uttrykker alle informantene at de lærer veldig mye av å jobbe så tett. Henrik forteller blant annet at interiøret byr på muligheter for å lære av hverandre:

H: (...) vi ser jo gjennom vinduene, basen er ikke større enn at vi ser hverandre og da oppdager vi ting med hverandre som er forskjellige, og da oppdager vi at : Oj sånn ja, at jeg ikke tenkte på det, det var smart!". Det kan være alt i fra oppstart av timen til gjennomføring av økter, til avbrekk, til brudd i timer, ting som du ser: "At jeg ikke tenkte på det" liksom. Eller fremgangsmåter for å nå fagstoffet. (H:14)

Her ser vi at informanten opplever at de lærer mye av å se hverandre undervise, til og med når man befinner seg i ulike rom. Dette kan kanskje være slik læring som ikke så lett lar seg sette ord på, som overføring av taus kunnskap.

En annen forteller om samarbeidets betydning når man er nyutdannet lærer. Hun sier at hun har lært utrolig mye av å jobbe i team:

A: Jeg er ganske ny, og lært utrolig mye av å jobbe i team sånn som vi gjør det. Du står aldri alene, du har alltid noen å støtte deg på, om å lage opplegg, diskutere ting, evaluere hva er bra og ikke. Jeg føler at det er utrolig bra.

Henrik snakker om at samarbeidet er veldig krevende, og det krever en omstillingsprosess fra å være sin egen sjef til å måtte samarbeide nært med 4 andre personer. Men det gir nye perspektiver til den enkelte lærer: Han sier at lærernes ulike ressurser, kunnskap, innfallsvinkler og arbeidsmetoder gjør at man lærer veldig mye. Man lærer å se ting på en annen måte, og unngår å stivne i vante måter å undervise på (H:3).

Flere av informantene tar opp dette med at samarbeid kan være krevende for enkelte lærere, og at deres arbeidsform kanskje ikke passer for alle (L:5). Basens åpne karakter krever som nevnt at man er innstilt på samordning (A:14), og at man ofte må forsøke å bli enige (H:16). Det kom fram at flere av de eldre lærerne ved skolen hadde sluttet i tiden etter overgangen til å bli en baseskole.

5.3.2 Teamsamarbeidets betydning for undervisningen generelt

Flere av informantene sier at de opplever at samarbeidet har gjort dem til en bedre lærer:

T: ... jeg får nye innspill og nye ideer, og får en tilbakemelding på ting som funka og ting som ikke funka, hva det er lurt å fortsette med og ikke.

Flere snakker om at samarbeidsformen skaper en fast struktur rundt undervisningen. En uttrykker at en ulempe kanskje kan være at man ikke kan finne på ting på sparket, fordi det kan ødelegge for de andre, men mener at *konsekvensen er at du får trygge og stabile rammer for elevene også, de vet hva de har å forholde seg til med hensyn til hvordan ting er.* (H:4) En annen snakker om at man som lærer på Blikket skole alltid blir sett. Man må være godt forberedt og holde øye med tida slik at man får gjort det man har avtalt da man la uka. Hun sier at dette gjør at hun også er trygg på at de andre gjør det som de skal (L:5).

En tredje informant mener lærersamarbeidet kvalitetssikrer undervisningen. Hun nevner også at ledelsen gir retningslinjer for undervisningen, og iblant gjennomfører skolevandring der

en i ledelsen observerer i timene (T:3). I det hele tatt synes jeg de fire informantene virker veldig positive til ledelsen ved skolen. De virker stolte over å ha en ledelse som bryr seg med hva de gjør. De forteller at døren alltid er åpen hos ledelsen, slik at man alltid kan snakke med dem dersom det skulle være noe. Ledelsen er også jevnlig med på teammøtene.

5.3.3 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Jeg stilte informantene spørsmål om hvordan de tolker dette sitatet fra læringsplakaten: ”Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”. Flere av informantene ga svar med vekt på barnas forskjellighet og at undervisningen skal kunne treffe hvert enkelt barn:

H: jeg tolker det på den måten at hver elev skal møte mestring på sitt nivå. Det er forskjellige måter å nå et mål på, og vi er like opptatt av veien mot målet som det å nå det.(.) ... det er mange måter å nå et mål, det er om å gjøre å prøve å finne metoder slik at hver enkelt elev når det målet best mulig. (H: 5)

T: Tilpasset opplæring betyr at hver enkelt elev som jeg har i hver enkelt time skal få opplæring etter sitt nivå. Det betyr at jeg må kjenne elevene godt. Det betyr at jeg må vite litt om bakgrunnen deres, og jeg må vite litt om hvor de står faglig. Og i forhold til varierte arbeidsmetoder, så gjelder det jo både skriftlig, muntlig, bruke tegning i norsk som skriftlig arbeid, bruke konkreter, gjøre ting fysisk, ha kreative oppgaver hvor man ikke bare sitter og regner med de samme tallene, men at man gjør det på forskjellige måter, at man ikke bare lærer en måte å regne på i matte eks, men gjør det på forskjellige måter. Det samme i norsk, ikke bare å skrive, men også lese mye, lytte mye, tegne mye for å uttrykke seg. (T: 4)

A: At vi ikke bare skal bedrive en slags form for undervisning, det skal ikke være sånn at jeg skal stå ved tavla å snakke til alle hver time, heller ikke være sånn at jeg hver time deler ut et hefte og sier gjør oppgaver, det skal være variert, samarbeidsoppgaver, at læreren legger fram ting, at eleven kan komme med innspill, kanskje velge egne måter å jobbe på, kunne være med å bestemme mål for undervisningen, og bestemme litt innhold. Og å bruke pc, smartboard, høytlesning, stillelesning, tenke variert, bruke stasjonsundervisning. (A: 5)

I avsnitt 6.2 Lærersamarbeidets innhold og form, kom det fram at det å samtale om hvert enkelt barn, både i teammøtene og i den bundne arbeidstiden er svært sentralt. Mestringsgruppelærer og kontaktlærer har sammen ansvar for å kartlegge og følge opp barna, og i teammøtet diskuteres kontinuerlig hvert barns utvikling, da dette er grunnlaget for hvilken mestringsgruppe barnet plasseres i. Dette ser ut til å være noe av det informantene anser å være av de viktigste forutsetningene for å drive tilpasset opplæring ved skolen.

Informantene uttrykker alle sammen fordelene ved å være flere om å vurdere hvert enkelt barn. En sier at *det er lettere å fange opp ting enn om du var alene*. En annen uttrykker at det er en kvalitetssikring for barna at det er flere voksne som ser dem og kan ta en diskusjon på hva barnet trenger. Her igjen som tidligere blir altså dynamikken blant lærerne fremhevet som avgjørende.

5.3.4 Variasjon i organisering av elever og tilpasset opplæring

Etter å ha besøkt Blikket skole og å ha snakket med de fire informantene er det et trekk som er slående; variasjon i organisering av elevene gjennom skoledagen. Informantene forteller at de har to grunnleggende organiseringsformer; mestringsgrupper og aldersblanding.

I punkt 6.2 Teamsamarbeidets innhold og form, prøvde jeg å få frem hvilken grunnleggende funksjon lærersamarbeidet har for hele undervisningspraksisen. Jeg ser det slik at teamsamarbeidet ligger som en grunnleggende forutsetning for at variasjonen i organiseringen finner sted. Det å konstruere grupper og ukeplaner er en kontinuerlig oppgave som teamet gjennomfører. I det følgende kommer jeg til å presentere utdrag fra intervjuene der vi tar opp hva lærerne tenker om organiseringen som ledd i å tilpasse opplæringen.

Jeg velger å presentere dette temaet ut fra perspektivet homogenisering versus heterogenisering. Kontaktgruppa er eksempel på en maksimalt heterogen gruppe sammenlignet med andre elevgrupper, og denne består av elever fra begge trinn. Mestringsgruppene skal derimot være mest mulig homogene med hensyn til elevens faglige nivå. Midt i mellom disse ”ekstremvariantene”, har man ulike løsninger; gym er trinndelt, og en av informantene uttrykker at dette handler om at ulike aldre er ulikt fysisk utviklet, altså er det et slags homogeniseringsprinsipp som gjelder her også. Begge basene har heterogene grupper i Religion, livssyn og etikk, og delvis i Natur og miljø, mens base 6-7 muligens ser ut til å bruke mer heterogene grupper enn base 4-5.

Som nevnt har begge basene systematisk mestringsgrupper i norsk, matte og engelsk. Jeg har forstått det som at dette er felles praksis for hele skolen. Alle informantene tar opp at disse gruppene er dynamiske;

L: (..)Vi kartlegger elevene jevnlig, og noen ganger så løfter vi elever til neste mestringsnivå, selv om det kanskje vil si at en sterk fjerdeklassing skal gå i en femteklassegruppe, og noen ganger ser vi en som har noen huller,

som kanskje vil dra nytte av en enklere undervisning, eller et lavere nivå en viss periode, da løfter vi dem ned. Så da gjelder det å si at i hvertfall for en periode så skal vi forsøke om du kanskje vil nå målet ditt eller få en bedre utvikling, eller mestre dette, hvis du går en liten stund der. Så ser vi da og da og da, prøver å sette opp langsiktig mål med barnet. Og etter høstferien så prøver vi igjen. Det kan være en motivasjonsfaktor, hvis dette går så bra nå, så kan du gå opp, og noen trenger et lite tupp bak, kanskje som vi ser har evnene, men som kanskje ikke gidder helt. Så kan det være litt kjipt å bli løftet ned, men at de kanskje trenger det noen ganger, vi ser jo det. (L:8)

I tillegg til å formidle det dynamiske aspektet til elevene, kan dette sitatet tyde på at lærerne forsøker å være tydelige ovenfor barna med hensyn til vurdering av deres kompetanse i fagene, og å sette dette i sammenheng med hvilken mestringsgruppe som egner seg best for elevens faglige utvikling. Denne informant setter også plassering i mestringsgrupper som en måte å motivere barna til innsats.

Samtidig er informantene opptatt av at dette er enkelt for barna å forholde seg til, og at barna viser stor aksept for at alle er forskjellige og lærer forskjellig:

A: (...) Alle er jo bevisst at det er forskjellig nivå eller at vi lærer bort forskjellige ting i hver gruppe ut fra forskjellige behov; noen kan det og noen kan det. Det er ikke sånn at det er den dårligste gruppa, og det er den beste gruppa, men man må øve på forskjellige ting, og det er det ingen som rynker på nesen av, det er helt greit. Om du sitter og jobber med 4. klassesetning, så er det helt greit, det er ingen som sier at "han er dum fordi han gjør det". (...) de er vant til at sånn jobber vi, sånn er det, noen sliter kanskje med andre ting enn det du synes er vanskelig. Det er åpen holdning. Det er ikke mobbing ut fra sånne faglige ting, de er vant til å bli rokkert, og så vet de for eksempel at jeg er på gruppa som gjør det vanskeligste i norsk, og på den gruppa som gjør det minst vanskelig i matte, men sånn er det for vi lærer forskjellig, og det er greit. (A: 5-6)

Av det informantene sier om mestringsgruppene, kan det se ut til at kommunikasjonen mellom lærere og elever om utvikling og vurdering av barnas kompetanse er sentral. Det kan se ut til at lærernes faglige vurderinger gjøres eksplisitte overfor barna. Kanskje innebærer denne vurderingen en ufarliggjøring av det at elevene lærer og utvikler seg ulikt. Aksept for forskjeller kommer jeg mer inn på i avsnitt 6.3.6.

Informantene er også opptatt av at mestringsgruppene gir alle barna opplevelse av mestring, og at i en mestringsgruppe der barna ligger på et jevnere nivå faglig sett, kan selv de som er faglig svake oppleve å være sterke, relativt sett. Tine mener at dette vil ikke en svak elev oppleve i en heterogen gruppe. Da vil eleven alltid oppleve å være svak (T:12). Mestringsgruppene gjør også at elevene i større grad tør å delta i undervisningen, mener flere

av informantene. Det at gruppa ikke er så stor, og at eleven føler at de andre er omtrent på samme nivå som han selv, gjør at det ikke blir skummelt å spørre eller fortelle i gruppa (L:10). Dette tar jeg også opp i det neste avsnittet om variasjon i arbeidsmåter.

Da jeg snakket med informantene om aldersblandingen og mestringsgruppene, kom det iblant frem at skillet mellom begrepene er litt uklare. Aldersblanding tolkes til dels synonymt med mestringsgrupper, dvs. at når informantene forteller at de har aldersblanding i en del fag, viser det seg at dette ofte er aldersblanding i betydning homogene grupper. Aldersblanding i betydningen heterogene grupper har de også, men mindre enn homogene grupper, og da i fag som religion, livssyn og etikk, natur og miljø, samfunnsfag, og kunst og håndverk (A:6).

Det ser ut til at bruk av aldersblanding varierer litt mellom de to basene jeg besøkte. En informant på base 4-5 sier at de har lite aldersblanding, og da viser hun både til den homogene og heterogene varianten:

L: (..)Vi føler jo ikke at vi driver så mye aldersblanding, ikke sant, så vi sier litt på fleip at det er bare på papiret. Men vi har jo aldersblanding i noen fag (..) (L:8)

En informant på base 6-7 sier derimot at de i tillegg til å ha homogen aldersblanding i mestringsgruppene, har en del heterogen aldersblanding:

H: Fordi vi er en aldersblandet skole, et aldersblandet basesystem, da er litt av vitsen at du skal aldersblende. Vi gjør det ikke fordi vi må, men vi ser at de lærer av å være med hverandre og med forskjellige personer, hvis man har en gruppe som går sammen i alt bestandig, så lærer de mye av å være i andre settinger. Det er kanskje ting som ikke er så lett målbart med skjemaer, prøver og sånt, det kan være sosialt, det kan være kultur, religion, men som vi ser at de lærer veldig mye av.(H:9)

Kontaktgruppene er som nevnt heterogene, og disse gruppene møtes hver dag eller nesten hver dag, men vanligvis ikke over lengre tidsrom enn en halv time. En informant sier at de har lite undervisning i kontaktgruppa, fordi spennet er så stort mellom elevene der;

L: Vi har ikke så mye undervisning i kontaktgruppa, nettopp fordi vi ser at det er vanskelig, i kontaktgruppa er det mer det sosiale det går på. Tryggheten, det å kunne se barna sine og holde en viss oversikt.(L:12)

En annen legger vekt på at kontaktgruppesituasjonen utfordrer lærerne til å tenke annerledes, og at det er positivt;

A: Du er nødt til å legge opp undervisninga på en helt annen måte, jobbe med at elevene presenterer ting, de sterke kan hjelpe de mindre sterke uten at det er veldig synlig. Å bruke praktiske ting, konkretisering. (A:9)

Til sammen gir intervjuene meg inntrykk av at skolen har en mindre systematisk tilnærming til aldersblandet heterogen organisering enn til aldersblandet homogen organisering, dvs. i mestringsgruppene. Det ser ut til at det sosiale elementet ved heterogenisering er uproblematisk, både på idé- og praksisplanet; lærerne viser ideologisk tilslutning til dette prinsippet, for eksempel sier de at de ser at elevene lærer sosiale ferdigheter av å være sammen på tvers av alder. Når det kommer til elevenes læring av fag, ser det ut til at lærerne i mindre grad føler at de mestrer heterogene grupper, selv om alle nevner at det ligger mye læring i både det å gi og få hjelp av medelever.

5.3.5 Variasjon i arbeidsmetoder og arbeidsmåter og tilpasset opplæring

I avsnittet om informantenes forståelse av tilpasset opplæring, kom det fram at de legger stor vekt på det å variere arbeidsmåte når de prøver å tilpasse opplæringen. De er både opptatt av at elever kan gå ulike veier til samme mål, dvs. at ulike fremgangsmåter passer for ulike elever, og at undervisningen rettet mot hver elev bør varieres. En av informantene trekker inn lærersamarbeidets betydning i forhold til å variere arbeidsmåter og sier at hvis man jobber alene over tid, venner man seg ofte til en måte å undervise på. Men ifølge informanten er det ofte slik at når teamet samarbeider om å planlegge undervisning, kommer det fram at lærerne har ulike tilnærminger til et tema, og da lærer man av hverandre. Dette er noe de bruker tid på: Å forklare hverandre hva man tenker, hvordan man kan gå fram (H:13). At teamsamarbeidet har en viktig funksjon i forhold til hvilke arbeidsmåter som brukes, kommer fram i det følgende avsnittet.

Som nevnt over, forteller informantene at de lærer mye av hverandre ved at de deler ulik kompetanse med hverandre. De nevner også en annen mulighet samarbeidet gir med hensyn til å variere metoder; - at de overlater ansvaret til den læreren som er spesialist i en metode eller et fag, og så rullerer på elevgruppene, slik at alle elevene får den samme erfaringen:

A: En av lærerne er flinkere på data og har drevet mye ikt-undervisning, så enten tar hun ansvaret for å gjøre det, og vi rullerer på gruppene, og da bruker vi våre ressurser på andre ting, eller så kanskje lærer hun oss opp hvis det er behov for det. (A:4)

Det informanten forteller om rulling på gruppene, er trolig et eksempel på stasjonsundervisning som begge basene bruker iblant. I tillegg til at det blir mindre forberedelse på hver enkelt lærer, mener informanten at styrken her er selve variasjonen som stasjonsundervisningen gir; det kan være et opplegg der man har selvstendige poster, tett veiledning og mindre veiledning. Da blir elevene mindre slitne, og de holder engasjementet oppe. Stasjonene kan ha varighet fra alt mellom 15-45 minutter.

Alle informantene er også opptatt av at metodevalg alltid avhenger av elevsammensetningen i gruppa man underviser. For eksempel vil noen mestringsgrupper være mer selvdrevne, mens andre trenger sterk struktur. Selv om tema og mål for en time er det samme, vil fremgangsmåte og tilnærming kunne være ulik, for eksempel har noen elever stor nytte av konkretiseringsmateriell, mens andre liker å jobbe kun med matteboka. Her igjen blir teamsamarbeidet nevnt; lærerne planlegger sammen, og gir hverandre innspill og forslag til hvordan de best kan tilpasse undervisningen til de ulike gruppene (H: 6).

Jeg stilte informantene spørsmål om det er noen metoder de legger mer eller mindre vekt på med hensyn til å tilpasse opplæringen. Jeg nevnte eksemplene arbeidsmåter der elever samarbeider, der elever arbeider selvstendig eller individuelt, eller der større grupper av elever og lærere samhandler, med andre ord det man kaller klasseromsundervisning /tavleundervisning/helgruppeundervisning/fellesundervisning.

Informantene forteller om at fellesundervisning er noe de benytter mye. De forteller om at felles oppstart og felles avslutning er fast ramme, og dette henger sammen med det jeg beskrev tidligere som skolens felles praksis, nemlig at målet for hver time skal formidles til elevene.

Jeg stilte informantene spørsmål om hva som er styrken ved fellesundervisning i forhold til tilpasset opplæring, og her kom det fram flere momenter. En la vekt på at fellesundervisning styrker fellesskapet gjennom det at alle i en gruppe lærer det samme og føler at de tar del i et felles prosjekt (A:9). En annen trekker fram parallellen til teamsamarbeidet; fellesundervisning utfordrer elevene til å lytte til andre, å reflektere over eget og andres svar, å respektere andre osv. Fellesundervisning gir også elevene trening i å vise seg fram og få respons fra gruppa (H: 11). Jeg syntes det var spesielt interessant at informantene nevnte

dette, da dette er den samme læringsmiljøparallellen som Scherp beskriver (jfr. 3.3). Dette tar jeg opp videre i drøftingen.

Det kommer fram i alle intervjuene at informantene opplever at mestringsgruppene egner seg godt til å drive fellesundervisning, fordi elevene er mer jevne enn ved heterogene grupper. En av informantene sier at det at mestringsgruppa er så jevn gjør at elevene lett kan rette hverandres prøver, og de kan diskutere svar med hverandre. Elevene blir tryggere av det; de kvier seg mindre for eksempel for å lese høyt på engelsk, de tør å presentere og å stå frem, *for de vet at de er på samme nivå i gruppa*. Samme informant sier også at det er lett å få elevene med når man gjennomgår nytt stoff, fordi elevene er mer like her (A:9).

Jeg mener at dette er et interessant funn med hensyn til Blikket som baseskole og valg av arbeidsmåter i undervisningen. Dette kommer jeg tilbake i drøftingen.

Det virker som om den vanligste arbeidsmåten i mestringsgruppene er en kombinasjon av felles gjennomgang og at elevene arbeider med oppgaver. En informant forteller at individuelt arbeid er det som skjer mest, men da under oppfølging og veiledning fra lærer (H:10). Flere presiserer viktigheten av tett oppfølging. De mener at mestringsgruppe størrelsen på 15-18 elever gjør dette mulig. Når elevene arbeider individuelt ser det ut til at de i størst mulig grad får tilpassede oppgaver, og at tilpasningen både kan være kvantitativ og kvalitativ (T:8, L:14). Informantene ved begge teamene forteller at de samarbeider om å lage disse oppgavene, både innenfor teamet, og med lærere som har tilsvarende mestringsgrupper på parallellbaser. En informant forteller at de ofte kan ha opp til 12 ulike oppgavesett, da det også innenfor en mestringsgruppe gis ulike oppgaver (L:14). En annen informant forteller at dette varierer noe, da noen mestringsgruppelærere tilpasser mer enn andre (T:10).

Informantene forteller at selvstendig arbeid er noe elevene øves opp i. Dette har to ulike hensikter. Den første handler om at det er viktig at elevene kan jobbe selvstendig i prøvesammenheng og under kartlegging. En informant sier om dette at i perioder forut for kartlegging og prøver, kan det bli en del selvstendig arbeid (A: 14). Den andre handler om at elevene på sikt må lære seg å kunne oppsøke kunnskap på egenhånd, og derfor må trene på det (L:11). Men for læring av fag uttrykker informantene en tvil om nytteverdien av å jobbe selvstendig for såpass unge (T:7). For eksempel har begge basene kuttet ut arbeidsplan, fordi

de så at elevene lærte lite av det og ikke nådde målene som var satt for perioden. De manglet kontroll over elevenes utbytte og mange elever var for ustrukturerte og manglet strategier for å gjennomføre (L:11). Her igjen presiserer informantene at barna er så forskjellige og at noen trives og lærer mye av å jobbe selvstendig og i fred, mens andre trenger tett oppfølging eller veiledning for å kunne lære.

Arbeidsplan var typisk en aktivitet basene hadde etter lunsj, da lærerdekningen er noe lavere enn før lunsj mens de har mestringsgrupper. En informant forteller at istedenfor arbeidsplan velger de andre typer aktiviteter, som ekstra kursing i spesielle emner hvis noen trenger det, eller andre aktiviteter som fungerer uten tett veiledning. Hun sier at det er viktig at elevene får input i den korte tiden de er på skolen, og at selvstendig arbeid kan bli en litt for lettvinnt løsning (A:15). Dette er også et interessant funn, da bruk av individuelt og selvstendig arbeid er noe blant andre Haug antar at henger sammen med nye organiseringsformer. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Da jeg stilte spørsmål om samarbeidslæring fortalte informantene at det kanskje er den arbeidsformen de bruker minst, og da i betydningen planlagt samarbeid elevene imellom. De legger vekt på at det er en metode som krever mye av elevene, og at det på linje med andre arbeidsformer, må vurderes hvorvidt elevgruppa mestrer det. For at alle elevene i en gruppe skal ha utbytte, må de for eksempel klare å fordele ansvaret i gruppa slik at ikke noen faller utenfor, mens andre gjør "alt". En av informantene tar opp nettopp det å starte samarbeidet på et så lavt nivå at de klarer å gjennomføre, og så gradvis bygge det opp utover i året. Informantenes refleksjoner rundt dette er sammenfallende med forskning på prosjektarbeidsmetoden som jeg tok opp i avsnitt 2.3.2 Samarbeidslæring. Da jeg stilte spørsmål om de bruker samarbeidslæring kunne det også se ut til at informantene tolker begrepet i retning av relativt frie arbeidsformer, slik at refleksjonene rundt samarbeid må forstås i en slik sammenheng. Den samarbeidslæringen som nyere forskning tar opp, skiller seg jo fra samarbeidsformer som har vært omtalt i forskningen på tema- og prosjektarbeid, med hensyn til grad av struktur og styring fra lærer.

I noen av samtalene kommer det også fram at informantene ser læringspotensialet i aldersblandet samarbeidslæring, og det ser ut til at noen bruker det litt i kontaktgruppa, og at det brukes noe i temafagene, som i natur og miljø og samfunnsfag. Det er flere som nevner det gjensidige læringsutbyttet der en elev hjelper en annen. På tross av at informantene klart

uttrykker seg positivt om læringspotensialet i samarbeidslæring, virker det som at de mangler kompetanse i hvordan konkret å gjennomføre denne arbeidsformen, hvilket stemmer overens med hva både norsk og internasjonal forskning sier om temaet. Både samtalene om aldersblanding som organiseringsform (jfr. 5.3.4) og om samarbeidslæring kan tyde på dette.

5.3.6 Tilpasset opplæring i et læringsfellesskap?

Jeg stilte informantene spørsmål om hva de tenker om hvordan deres måte å jobbe på preger elevenes læringsfellesskap. Er det slik at den tilpassede opplæringen går på bekostning av elevfellesskapet ved skolen, eller skjer tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, og som en del av et inkluderende fellesskap?

Som jeg nevnte i avsnittet variasjon i organisering og tilpasset opplæring, opplever flere av informantene at praksisen å variere elevgruppene fra fag til fag, øker elevenes aksept for forskjeller. En av informantene sammenligner Blikket skoles organiseringsform med den tradisjonelle skolen der en enkeltlærer som underviser en klasse blir nødt til å legge seg på et såkalt normalnivå, og at alle som ikke går inn under normalen, føler seg utenfor. Hun tenker tilbake på sin egen skolegang og forteller om *elevener som trengte noe ekstra ble løftet ut av klassen og ble borte, med en spesialpedagog, logoped, morsmålslærer...* Hun sier at ved Blikket skole er de opptatt av at elevene ikke skal forsvinne fra basen, slik at elevene så langt det lar seg gjøre får den ekstra støtten innenfor gruppene (L:6). Flere tar også opp det at alle elevene er vant til å tas inn og ut av små og store grupper, slik at verken de faglig svake eller faglig sterke skiller seg spesielt ut fra de andre: *de er så vant til å se ulike løsninger med ulike lærere at alt er på en måte normalt* (L:14). En sier at de svakeste kanskje ikke faller så lett utenfor i en base, som de vil kunne gjøre i en tradisjonell klasse. Han tenker at disse elevene lettere fanges opp her (H:16). En sier at hun *tror det er mer akseptert å være et eget individ her hos oss enn i vanlige klasser* (T:14), og at det kan være enklere å finne noen som er interessert i det samme som en selv (T:15).

En informant forteller at de jobber for at elevene i basen skal føle seg som et fellesskap, en enhet. Hun sier at klassefellesskapet er utvidet til basefellesskap, og de har både kontaktgruppemøter og basemøter for å styrke fellesskapet (T:13). Informantene forteller også at de har prosjekter som er felles for hele basen innenfor det de kaller temafagene, dvs. fag

som natur og miljø og religion, livssyn og etikk, noe som vil kunne styrke læringsfellesskapet på basen.

Men Henrik tar også opp muligheten for at den tilpassede opplæringen kan gå på bekostning av læringsfellesskapet. Han uttrykker at det at alle skal få tilpassede oppgaver til enhver tid kan splitte opp fellesskapet. Som beskrevet i 5.3.5 forteller en informant at de i blant kan lage opp til 12 ulike oppgavesett. Henrik tar opp hvordan det var da han gikk på skolen: da hadde alle en bok som alle fulgte uansett. Han lurer på om måten å undervise på i dag skaper forskjeller, eller om forskjellene er der fra før. Samtidig ser han at forskjellen mellom Blikket skole og skolen han gikk på i en bygd er stor. Det er et større mangfold blant elevene her enn der han kom fra. Denne informantens refleksjoner er et uttrykk for de kritiske spørsmål til tolkningen av tilpasset opplæring som blant andre Haug stiller.

5.4 Oppsummering av funnene

Det ser ut til at lærerne ved de to teamene samarbeider tett. Formen på samarbeidet ser ut til å variere noe mellom dem, og det kan hende at teamet i base 6-7 har mer plenumssamarbeid enn base 4-5, da førstnevnte har bestemt å ha to ukentlige møter. Det er ikke mulig å slå fast hvorvidt dette betyr at førstnevnte har et mer forpliktende eller tettere samarbeid enn sistnevnte, men jeg tillot meg likevel å spekulere i om det er slik at flere teammøter i en travel hverdag gir bedre vilkår for samarbeid på K3-nivå.

Lærerne i begge teamene samarbeider for en stor del om planlegging av undervisning. I noe mindre grad enn planlegging av undervisning samarbeider de om gjennomføring av undervisning. Men en av basene har valgt å ha en lærer som bidrar i mestringsgrupper som trenger det, og iblant slås mestringsgrupper sammen. Iblant underviser de også flere lærere sammen i temafagene, og i praktisk-estetiske fag. Felles evaluering forteller lærerne at skjer mindre systematisk enn planlegging. Det skjer spontant, men tidspress gjør at de tvinges til å se fremover istedenfor tilbake.

Informantene forteller at de deler ansvaret for alle elevene på basen, selv om hver lærer også har et ekstra kontaktlæreransvar for 15 elever. De forteller at dette krever et svært tett samarbeid. Dette betyr at etter undervisningstid, dvs. i møter og i resten av den bundne

arbeidstida snakker lærerne mye sammen om enkeltelever; om sosial og faglig utvikling og om elevenes plassering i mestringsgruppene.

Flere av informantene forteller at det for mange er en stor omstilling fra å være klasseforstander og undervise sin egen klasse til alltid å måtte planlegge alt i fellesskap. Men de forteller at samarbeidet skaper en fast og forutsigbar struktur for både lærere og elever. Og de forteller at de lærer veldig mye av å jobbe så tett, både av å se kolleger undervise og å snakke sammen om undervisning. Det oppleves også veldig trygt alltid å kunne snakke med kolleger som kjenner elevene like godt som en selv.

Informantene opplever også at samarbeidet gjør det lettere å tilpasse opplæringen. At de er flere som kjenner det enkelte barnet, gjør at det er lettere å fange opp ting, og de er flere om å diskutere hvert barns utvikling. De sier også at samarbeidet gir en mer differensiert undervisning, i betydningen mangfold i arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Fagligheten i undervisningen styrkes ifølge informantene også på denne måten.

Det ser ut til at teamene praktiserer en variert organisering av undervisningen. De kombinerer bruken av mestringsgrupper og mer heterogene grupper. Mestringsgrupper brukes mye i basisfagene norsk matte og engelsk, da de opplever at det er lettere å tilpasse undervisningen til en gruppe som er på et jevnere nivå. Mens heterogene grupper, trinndelte og aldersblandede, benyttes mye i de praktisk-estetiske fagene og i temafagene som natur og miljø, religion, livssyn og etikk, og samfunnsfag. Det kan se ut til at mestringsgruppene tjener en funksjon i forhold til vurdering av elever. Det at lærerne til enhver tid må vurdere hvilken gruppe eleven har best utbytte av å være i, gjør at lærerne både må kommunisere tydelig elevenes faglige kompetanse, både innad i teamet, og til elevene.

De ser ut til at teamene forsøker å utnytte de ulike fordelene ved ulik type organisering. Men det ser også ut til at de er mer systematiske i sin bruk av mestringsgrupper, enn bruk av heterogene grupper.

Informantene forteller at teamet benytter både helgruppeundervisning, individuelt arbeid og samarbeid mellom elever. Helgruppeundervisning brukes mye i mestringsgruppene, da informantene forteller at denne formen egner seg godt i en gruppe der elevene er på et jevnere faglig nivå enn i for eksempel den heterogene kontaktgruppa. Ofte kombineres en slik

fellesundervisning med individuelt arbeid under veiledning fra mestringsgruppelæreren. Det blir lagt vekt på viktigheten av felles oppstart der mål for timen blir satt, og felles avslutning og oppsummering i slutten av timen. Selvstendig arbeid med arbeidsplan har teamene kuttet ut, da de erfarte at mange av elevene fikk lite faglig utbytte av denne arbeidsformen.

Det virker som at informantene opplever at elevenes læringsfellesskap er godt ivaretatt ved Blikket skole. En lærer tar opp motsetningen mellom elevens individuelle arbeid med tilpassede oppgaver og læringsfellesskapet. Men det virker som at han mener at dette problemet er mer allment, og ikke er spesielt knyttet til en baseorganisering. Dette støttes av at informantene forteller om stor variasjon i arbeidsmåter.

6. Drøfting av problemstillingen ut fra teori, forskning og egne innsamlede data

Jeg har nå presentert både teori, forskning og egne data. I denne delen vil jeg drøfte problemstillingen i oppgaven. Jeg følger problemstillingens underspørsmål (jfr. punkt 1.1) i punktene 6.1, 6.2 og 6.3. I 6.4 foretar jeg en sammenfattende drøfting av hovedspørsmålet i problemstillingen.

6.1 Teamenes fortolkning av tilpasset opplæring

En informant uttrykker at en forutsetning for å kunne drive tilpasset opplæring er å kjenne eleven godt. Informanten spesifiserer hva hun mener gjennom å si at hun må kjenne elevens bakgrunn og faglige nivå. Ordet *nivå* er i det hele tatt et ord som går igjen ofte i alle intervjuene, så dette ordet tenker jeg da er mye brukt på skolen generelt, dog med forbehold om at det kan ha vært tilfeldig. Ordet *nivå* kan nok tolkes på ulike måter. I denne sammenhengen dukket ordet opp i forbindelse med å kjenne elevens forutsetninger for læring; å kjenne elevens faglige *nivå*. To aspekter blir viktige i denne sammenheng. Den ene er knyttet til rangering; elevene befinner seg på ulike nivå faglig sett, ulike nivå i et hierarki. Jo høyere nivå, jo høyere kompleksitet i elevens forståelse i et fag. Rangering kan også knyttes til vurdering av elevene i fagene. Det å gi tilpasset opplæring forutsetter en vurdering av elevens faglige nivå. Det ville være problematisk å bruke dette begrepet om elever, hadde det ikke vært for det andre aspektet; det dynamiske aspektet; *nivå* er som et stadium i en utvikling. Dette minner om Dales prinsipielle antakelse; evner er foranderlige, jfr. 2.3.1. Kanskje er det nettopp dette siste aspektet ved ordet *nivå* som gjør ordet konstruktivt å bruke. Med en gang man assosierer *nivå* til noe statisk, blir det uakseptabelt i skolesammenheng. Da vil det innebære spådommer om den videre utviklingen; hvilke utviklingsmuligheter den enkelte eleven har. Disse refleksjonene rundt bruken av ordet *nivå*, blir særlig aktuelt i forbindelse med mestringsgrupper som organiseringsform. Av betydning vil da være i hvilken grad mestringsgruppene er statiske eller dynamiske, noe som igjen kan si noe om hvilken forståelse som legges i bruken av ordet *nivå*.

Det at lærerne benytter ordet nivå, kan tolkes i en retning av et instrumentelt syn på elevens læring. Dette ville i så fall for eksempel kunne bety at man tester og måler eleven, for så å igangsette et passende undervisningsopplegg, gjerne uten hensyn til elevens egne ønsker og interesser. Kritikerens Finn Daniel Raaen kritiserer Læreplanverket for Kunnskapsløftet ut fra et dannelsesperspektiv, og mener at forståelsen av tilpasset opplæring her er objektivistisk vitenskapelig. Raaen mener en opplæring i tråd med Læreplanverket for Kunnskapsløftet kan resultere i en selvteknologisk selvforståelse hos eleven (Raaen 2008: 53), da elevens medvirkning ifølge Raaen begrenser seg til det å lære å ta ansvar for å nå de forutbestemte målbare ferdigheter og kompetanser. Ut fra helhetsinntrykket av det lærerne sier i intervjuene, ser det ikke ut til at dette er en fullstendig dekkende beskrivelse, selv om Raaen trolig ville hevde å se innslag av instrumentell tenkning i Blikket skoles bruk av mestringsgrupper. Etter min vurdering blir en slik tenkning først problematisk i rendyrket form. Flere av informantene tar jo opp nettopp elevens medvirkning, jfr. 5.3.3, og da ikke kun begrenset til snevre mål. Men ut fra datamaterialet det ikke er mulig å fastslå hvorvidt elevens perspektiv er godt ivare tatt eller ikke.

En differensiert opplæring i betydningen å variere arbeidsmåtene så ut til å være sentralt i informantenes forståelse av tilpasset opplæring. Dette hadde selvfølgelig en sammenheng med at jeg spesifikt stilte spørsmål om arbeidsmåter, men et inntrykk jeg fikk var også at dette var noe som lærerne var opptatt av. *Det er mange måter å nå et mål på*, er et sitat fra et av intervjuene, og dette er beskrivende for hva de uttrykte. Det så ut til at informantene mente at det å variere var et av teamsamarbeidets største styrker. Det er også dette Dale og Wærness tar opp i forbindelse med differensieringskategoriene. Som beskrevet legger de vekt på skolens ansvar, og ikke enkeltlærerens ansvar med hensyn til å realisere varierte arbeidsmåter. Dette stemmer godt med det som kom frem gjennom Dahl med fleres forskning som ble referert til i punkt 3.4, nemlig at rektorene i fleksibelt organiserte skoler vurderer at lærerne ved skolen har tilstrekkelig kompetanse i tilpasset opplæring. Når skolen som helhet tar ansvaret for tilpasset opplæring, kan dette minske noe av behovet for at hver enkelt lærer har formell kompetanse i tilpasset opplæring.

Ut fra det overstående, ser det ut til at lærernes tolkning av tilpasset opplæring grovt sett er i overensstemmelse med den forståelsen som utdragene fra Stortingsmelding nr 31 (2007-2008), utdragene fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (punkt 2.1), Dale, Haug og de andre

forskerne beskriver. For å bruke Dale og Wærness` tilnærming; tilpasset opplæring bør både innebære en tilpasning til hver elev, men også komplementært å tilby elevene en variert (differensiert) opplæring.

6.2 Teamsamarbeidet og arbeidsmåtene i undervisningen - sosiokulturell læringsteori i praksis?

Ut fra intervjuene ser det ut til at lærerne i de to teamene praktiserer en kollektiv arbeidsform. Littles samarbeidsform *felles arbeid* ser ut til å kunne beskrive teamsamarbeidet, fordi samarbeidet har høy grad av forpliktelse. Særlig gjelder dette Littles momenter 1) felles konkret språk, og 2) felles planlegging og forberedelse. Det kom fram at planleggingen varierer noe med hensyn til detaljnivå, både mellom fag, tema, og team. Men mål og innhold generelt blir definert felles. Evaluering uttrykker flere av informantene at ikke har nok plass, og mener at det skyldes mangel på tid. Littles momenter 3) *klasseromsobservasjon og kollegaveiledning* og 4) *kollegaundervisning i klasserommet*, ser ikke ut til å ha like høyt prioritet som de to første momentene, selv om skoleledelsen iblant gjennomfører skolevandring (jfr. 5.3.2). Det kom fram at teamene av og til samarbeider i selve undervisningssituasjonen (det ene teamet har blant annet alltid en ”løs” lærer i mestringsgruppetida), og at de kan ønske seg mer av det, men at det i det daglige er litt vanskelig å få til. Viktige unntak ser ut til å være at temaundervisningen ofte er felles; for eksempel i natur og miljø, religion, livssyn og etikk osv. De har 2-års-rullering på tema i disse fagene, slik at de to trinnene på basen som regel hadde det samme temaet. På tross av at lærerne ofte er alene med en gruppe elever, ser det ut til at lærerne er godt kjent med hverandres måte å undervise på, og dette ser ut til å henge sammen med flere ting. Det ene er at de i teamtiden snakker mye om fremgangsmåter i undervisningen, og dette kan tolkes i retning av at lærerne veileder hverandre, selv om de ikke selv bruker begrepet kollegaveiledning om denne aktiviteten. Det at de i under planlegging i teamtiden tvinges til å konkretisere og operasjonalisere begreper for hverandre, og også i blant ser hverandre i undervisningssituasjoner (enten ved tilstedeværelse i samme rom, eller ved å se hverandre gjennom glassdører og glassvinduer), gir større muligheter for å gjøre taus kunnskap eksplisitt, og for å kombinere ulik eksplisitt kunnskap. Det at teamene kombinerer bruk av

samarbeid på både K1 og K2 gir nettopp en slik mulighet for læring (jfr. 3.2). Dette støttes av at lærerne så klart uttrykte at de opplever at de lærer så mye i jobben.

Det kan se ut til at de fire lærerne ved Blikket skole opplever mer læring enn hva kompetanseberetningen 2004 (referert til i 3.4) fortalte om hva som var vanlig blant lærere. Ut fra det lærerne sier, ser det ut til at de har brutt med den tradisjonen og kulturen som hindrer kollektive læringsformer. Det dynamiske aspektet i samarbeidet ble særlig fremhevet; det at de ulike teammedlemmene bidrar med sine perspektiv. Dette hindrer at man stivner i vante måter å gjøre ting på.

Samtidig kom det fram at samarbeidet kunne virke begrensende i blant; den enkelte lærer kan ikke finne på ting spontant, men må følge en oppsatt plan. *Vi er avhengig av å gjøre alle ting likt*, ble det sagt. Denne læreren forteller at ulikheten mellom aktiviteten i gruppene ikke bør bli for stor, at aktivitetene må samordnes en del. I følge læreren blir det vanskelig hvis en gruppe synger mens en annen har stillelesning. Dette har trolig sammenheng med at man kan se andre grupper gjennom vinduene i basen. Men det kom også fram gjennom intervjuene at det sjelden undervises nøyaktig på samme måte i de ulike mestringsgruppene, fordi hver lærer prøver å tilpasse fremgangsmåte og presentasjon til sin gruppe. En annen lærer forteller at det å gjøre ting likt særlig handlet om å ha felles regler for spising, småpratting, gå på toalettet osv, altså like regler for rammene rundt undervisningen.

Det kom fram av intervjuene at det ikke virket som om lærerne var ukomfortable med det å måtte innordne seg. Det virket som om tryggheten ved å være flere, veide mer enn savnet av å ta egne beslutninger, være impulsiv og kreativ, jfr. 5.3.2. Men i samarbeidet vil det alltid være en balansegang mellom felles samordning og lærerens individualitet. Blir teamet for sterkt styrende over den enkelte lærer, finnes en mulighet for konformitet. Av mitt materiale så ikke konformitetspress ut til å være et aktuelt problem. Men dette var ikke noe jeg la stor fokus på i intervjuene, og derfor kan jeg heller ikke konkludere om dette. Av datamaterialet så det også ut til at det var de eldre lærerne, mer enn de yngre lærerne, som hadde vanskeligheter med å måtte samordne seg. Dette kan tyde på at det er vane, mer enn personlighet som avgjør hvorvidt man trives med samarbeid. Dette vil på sikt kunne bety at lærere (som de fleste andre yrkesgrupper) vil kunne venne seg til og trives med mer samarbeid enn det som tradisjonelt har vært vanlig i skolen.

Hans Åke Scherp har gitt et alternativ til det at alle lærerne i et team må gjøre ting likt. I stedet kan man bli enig om å gjøre ting ulikt, nettopp for å se hvordan de ulike måtene fungerer. Etter en periode evaluerer man og undersøker prosessen som har vært. Hva fungerte og hvorfor? Hva fungerte ikke (Scherp 2003b: 33)? Det virket ikke som om teamene praktiserte en slik tilnærming systematisk, men det kom som nevnt fram at de kunne ha ulik fremgangsmåte i de ulike mestringsgruppene. Men enten man er enig om å gjøre noe helt likt eller gjøre noe helt ulikt, blir teamsamarbeidet avgjørende. Den felles undersøkende samtalen om prosessen både i for- og etterkant av undervisning er viktig.

K3-nivået fikk ikke veldig stor fokus i intervjuene, og ut fra materialet er det vanskelig å si noe om i hvilken grad samarbeidet rommer en praksis fri fra handlingstvang. Det at lærerne tilbringer så mye tid sammen gir økt sannsynlighet for at det iblant blir rom for refleksjon og kritiske diskusjoner på K3. Jeg spekulerte under punkt 5.2 på om det var slik at de to ulike teammøtene i base 6-7 kunne karakteriseres ved ulik grad av handlingstvang, altså om det ene møtet var løsere knyttet til undervisningen enn det andre. I så fall vil man kunne tenke at det er en glidende overgang mellom K2 og K3. Dersom en samtale om en konkret undervisning tar en prinsipiell vending, kan samtalen nå K3-nivå, der man kritisk undersøker for eksempel en arbeidsmåte sett i forhold til læreplan og læring. Kanskje kommer det opp helt nye ideer, kanskje et av teammedlemmene bringer inn en impuls utenfra osv. Hvis man så når en felles forståelse, dreier samtalen tilbake til K2-nivået. Da kan teamet diskutere hvordan man kan praktisere den nye eller omformede arbeidsmåten i en konkret undervisningssituasjon. For eksempel kom det fram av intervjuene (i 5.3.5) at teamene var gått vekk fra å bruke arbeidsplan i undervisningen. Dette er en utvikling som mest sannsynlig har kommet gjennom evaluering av undervisningen og dens resultater (De kan ha fått pålegg fra ledelsen om å kutte den ut, men ut fra det informantene sa, virket det som om det var noe de selv hadde vurdert var riktig), og da er vi på K2-nivå. Ut av dette kan det ha kommet en prinsipiell diskusjon om arbeidsplan (I en ideell verden leter også lærerne fram forskning på bruk av arbeidsplan, men det virket ikke som om det var tilfelle her), og da er vi på K3. Etter en felles enighet om at arbeidsplan ikke fungerer, må de tilbake til K2-nivået; hva gjør vi i stedet for å bruke arbeidsplan?

Et annet moment ved samarbeid på K2, som det ser ut til at teamene har mye av, er at den kollektive arbeidsformen gjør lærerne svært kompetente i meningsutveksling og dialog. Som

Scherp skriver, gir arbeidsformen en metalæring om samarbeid; de lærer at det å diskutere gir læring. De lærer at det å utfordres av andre på teamet er lærerikt. De lærer at det å arbeide tett med andre lærere gir læring. De lærer kanskje at samarbeidet gir økt kvalitet på undervisningen. En slik metalæring om samarbeid, vil kunne være en erkjennelse på K3-nivået. Kanskje kan denne erfaringen med læring på K2-nivået slik gjøre læring på K3-nivå mindre truende også. Læreren som enkeltperson venner seg til å bli utfordret av sine kolleger, og dermed blir terskelen lavere for å utfordre felles antakelser på teamet eller i skolen som helhet. Man erkjenner at det finnes flere sannheter, flere løsninger. Her er det sosiokulturelle perspektivet tydelig. Er det sosiokulturelle perspektivet også å gjenfinne i lærernes arbeid med elevene? Gjenfinner vi med andre ord den læringsmiljøparallellen som Scherp beskriver, altså at læring i teamfellesskapet gjenspeiles i lærernes arbeid med elevene?

Som vist i tolkningen av intervjuene, er det en av lærerne som nettopp trekker fram denne parallellen (i 5.3.5). Han mente at fordelene ved fellesundervisning nettopp var **de samme** som ved teamsamarbeidet. Sitatet nedenfor illustrerer:

*H: Styrken er at du får hørt andre sitt syn og svar på ting, **på samme måte som det er viktig for oss som jobber på team sammen**, så får eleven hørt hva andre har svart og hva andre mener om ting, som gjør at de kanskje er uenig, kanskje de tenker at dette er ikke det svaret jeg har fått, eller hvorfor du har kommet fram til akkurat det du har kommet fram til. Det krever jo en del teknikker i forhold til å respektere andres syn og meninger, lære deg å lytte, lære til å vente på tur. Så er det en del regler i forhold til det å være sammen i en større gruppe, kjøreregler. Så er kanskje styrken at de får vist seg og det de kan foran noen andre, ikke bare overfor læreren i en leksebok, men at de har funnet svar og at de får vist det for en gruppe at de ha kommet fram til noe. (H:10-11)*

Det læreren her sier om elevens læring i en fellesundervisningssituasjon, gir altså også mening i en kontekst av teamsamarbeid. Samarbeidet gir læringsmuligheter på flere nivå. Det gir ny kunnskap. Det gir trening i samhandling, og i å innordne seg i et fellesskap. Og man blir også synlig som individ, peker læreren på. Det å samarbeide med andre lærere gir med andre ord muligheten til å få anerkjennelse fra andre lærere, noe som ikke en såkalt privatpraktiserende lærer så lett vil oppleve.

I intervjuene kom det fram at fellesundervisning brukes mye, og særlig i mestringsgruppene. Her la lærerne vekt på lærerens tilpassede formidling av lærestoffet og elevenes aktive

deltakelse. I innledningen, punkt 1.1, trakk jeg opp noen skiller innenfor sosiokulturell læringsteori, der Alexander ble ansett å være representant for den kulturkonservative retningen. Kanskje kan Haug også plasseres innenfor en slik fortolkning av sosiokulturell læringsteori, da han klart argumenterer så sterkt for det tradisjonelle klasserommet og for den lærerstyrte dialogen innenfor en slik ramme. Både Alexander, Haug og Klette legger vekt på læringspotensialet i helgruppeundervisning. Men en forutsetning er at denne fellesundervisning igangsetter elevaktive læreprosesser (jfr. det jeg skrev i avsnitt 2.3.2, der jeg viste til Klettes og Scherps forskning). Og Ifølge Haug har dette vært noe av problemet ved fellesundervisning, nemlig at ikke lærerne makter å trekke elevene aktivt med i undervisningen, men at de kun forblir passive mottakere av kunnskap. På tross av disse utfordringene ved fellesundervisning, argumenterer Haug og Klette for økt vekt på fellesundervisning. Samtidig frykter Haug at det motsatte er i ferd med å skje i skoler med nye organiseringsformer. Stikk i strid med Haugs spådommer (se avsnitt 2.2.2), kan det likevel se ut til at det skjer en revitalisering av fellesundervisningen ved baseskolen Blikket. I intervjuene kom det fram fire faktorer som kan være av betydning for dette. Den ene er teamets arbeid med å dele elevene i mestringsgrupper, noe de opplever at bidrar til elevaktivitet (Dette bringer inn nye dilemmaer, som jeg tar opp i neste avsnitt; homogenisering og heterogenisering som organiseringsform). Den andre faktoren er noe som ser til å være felles praksis ved hele skolen; at hver time skal ha et læringsmål som formidles til elevene under oppstart av timen, og en felles oppsummering/ evaluering til slutt (se punkt 5.3.5). Den tredje faktoren er det at lærerne på teamet hjelper og inspirerer hverandre i forhold til hvordan undervisningen kan foregå i de ulike gruppene (både homogene og heterogene grupper), deler kompetanse med hverandre, evt. rullerer gruppene ut fra hvilke av lærerne som har kompetanse og interesse innenfor det aktuelle faget eller temaet. Den siste faktoren er læringsmiljøparallellen som jeg omtalte tidligere i dette avsnittet. Den opplevelsen informanten har med å lære av teamsamarbeidet trekker han inn i forhold til elevens læring i helgruppeundervisning. I Blikket skole er altså parallellen tydelig mellom teamsamarbeidet og helgruppeundervisning, men er den like tydelig mellom teamsamarbeidet og samarbeidslæring blant elevene?

Dale beskriver den liberal-progressive forståelsen av sosiokulturell læring å være knyttet til bruk av samarbeidslæring i undervisningen (jfr.1.1). Ifølge Dale er det ingen motsetning

mellom denne forståelsen og læring av kunnskap og ferdigheter i fag (Dale 2008a: 261). Eksemplet på samarbeidslæring som jeg viste til i 2.3.2, kalt Complex instruction, samsvarer med Dales påstand, da implementeringen av Complex instruction i England og USA nettopp handler om læring av ferdigheter i faget matematikk. Samarbeidslæring har større likhetstrekk med teamsamarbeidet enn helgruppeundervisningen; en gruppe på fire elever blir satt til å arbeide sammen i faget i en periode. Her er altså Scherps læringsmiljøparallellell ganske tydelig. Ut fra hva lærerne ved Blikket erfarer av samarbeidslæring på egne vegne, burde alt ligge til rette for samarbeidslæring i undervisningen også. Med utgangspunkt i Scherps modell vil dette være en rimelig slutning. Lærernes læringsmiljø gir lærerne bestemte forestillinger om læring og undervisning som vil kunne fremme samarbeidslæring i undervisningen (jfr. 3.3).

Informantene ved Blikket uttrykker også for en stor del en ideologisk tilslutning til læring gjennom samarbeid, men de sier også at samarbeidslæring i betydningen planlagt samarbeid elevene i mellom, er noe de gjør minst. Forklaringer på dette kan være flere, jfr. 3.3.1 Begrensninger ved Scherps modell. Forskningen på samarbeidslæring har pekt på lærernes kompetanse som avgjørende i samarbeidslæring (se punkt 2.3.2). Eksempler på vellykket samarbeidslæring har nettopp skjedd der forskere og lærere sammen har implementert de nye arbeidsmåtene. Med andre ord kunne nok lærerne ved Blikket hatt glede av kompetanseheving på dette området. Men selv om informantene sier at samarbeidslæring ikke har stor plass i deres undervisning, kom det også fram at en del elevsamarbeid skjer, både i mestringsgruppene, kontaktgruppene og i andre heterogene grupper. Eksempler på dette er at elever øver på gangetabellen sammen, at elever fra ulike mestringsgrupper samarbeider om oppsummeringsprøver (der elever fra ulike grupper må bidra for at alle spørsmålene kan besvares), at elevene retter hverandres lekser i mestringsgruppene, kameratvurdering, samarbeid om konkrete, samarbeid på ulike stasjoner i stasjonsundervisningen, samtalegrupper i temaundervisning osv. Flere av disse eksemplene (kameratvurdering, oppsummeringsprøver) handler om praksis som er felles for alle gruppene på basen. Dette illustrerer igjen teamsamarbeidets betydning, i og med at trolig en av lærerne har kommet med en idé som kollegene i fellesskap har satt ut i livet.

Av Dahl med fleres forskning (punkt 3.4) kom det fram at kollektive arbeidsformer i skolen ser ut til å føre til mer varierte arbeidsmåter, og det kan virke som om også teamsamarbeidet på Blikket bidrar til at de benytter flere arbeidsmåter i undervisningen. Dette er punkt som ser

ut til å skille Blikket skole fra den ungdomsskolen som Fosse og Solhaug gjorde en casestudie av (se punkt 3.4). Da de to skolene i utgangspunktet har lik organiseringsform, med baser og kontaktgrupper, kan det se ut til at en viktig forskjell mellom dem handler om pedagogisk ledelse og samarbeid om utvikling av skolen (det kan også se ut til at Blikket skole har en høyere lærertetthet enn skolen i casestudien til Fosse og Solhaug, og det kan så avgjort også være av betydning (Bjørnsrud 2008: 230)). Blikket skole ser ut til å ha kommet lenger med hensyn til kollektiv arbeidsform, og skolen ser ut til i større grad å praktisere en tilpasset og differensiert opplæring enn skolen som Fosse og Solhaug evaluerte. Ved sistnevnte skole så det nettopp ut til at elevenes arbeid med mer eller mindre tilpassede arbeidsplaner var den viktigste tilnærmingen til tilpasset opplæring (jfr. punkt 3.4).

Informantene forteller (som beskrevet i 5.3.5) at det individuelle elevarbeidet har ganske stor plass ved skolen. Individuelt arbeid med tilpasset materiale, brukes som et viktig ledd i å tilpasse opplæringen. Det er likevel ingenting i mitt datamateriale som skulle tilsi at Blikket skole rendyrker det individuelle elevarbeidet, noe Haug antar i sine uttalelser om nye organiseringsformer. Ved Blikket skole kan tendensen som vist være motsatt, nemlig at teamsamarbeidet innenfor basen gir muligheter for å variere tilnærming til tilpasset opplæring. Ved siden av variasjon i organisering som tas opp i neste punkt, ser variasjonen i vesentlig grad til å handle om nettopp varierte undervisningsmetoder. Tidligere i dette avsnittet brukte jeg endringer i bruk av arbeidsplan som eksempel på nettopp teamsamarbeid på K2- og K3-nivå. Teamsamarbeidet kan derfor tenkes nettopp å bidra til å unngå en utstrakt bruk av individuelle eller selvstendige arbeidsmåter. Dette står altså i motsetning til hva Haug antar. Datamaterialet fra Blikket skole støtter med andre ord ikke antakelsen om at bruken av individuelle arbeidsformer nødvendigvis forsterkes i skoler med nye organiseringsformer, slik Haug antar.

I tillegg til de overnevnte forklaringene på hvorfor ikke det individuelle elevarbeidet tar overhånd ved Blikket skole, kan Scherps modell supplere helheten. En privatpraktiserende lærer uten egen erfaring med å lære av samarbeid, vil muligens være mer tilbøyelig til å praktisere privatiserte arbeidsformer i undervisningen også. Derimot vil en overbevisning hos et samarbeidende lærerkollegium om at samarbeid fører til læring, kunne tjene som en buffer mot et press utenifra. Et slikt team vil kunne ha styrke til å stå imot en ensidig individuell orientering formidlet fra nivå utenfor den enkelte skole, med krav om testing og måling av

individuelle kunnskaper og ferdigheter, - internasjonale sammenlignende tester, nasjonale prøver, kommunale prøver osv. Informantene knyttet jo nettopp deres bruk av selvstendig elevarbeid til det å øve forut for slike tester. Samtidig ser vi at den ideologiske overbevisningen ikke er tilstrekkelig. Hadde teamet hatt kompetanse i for eksempel Complex instruction, ville de ha kunnet velge samarbeidslæring også forut for testing av grunnleggende ferdigheter. Implementeringen av Complex instruction i England hviler jo nettopp på erfaringene fra Boalers forskning i USA, der elevenes prøveresultater og karakterer ved Railway klart overgikk de andre skolene.

6.3 Homogenisering og heterogenisering som organiseringsform

Som vist i presentasjonen av intervjuene, ser det ut som lærerne ved de to teamene praktiserer en svært variert organisering av undervisningen, og dette knyttet jeg til teamsamarbeidet. Elevene deles i både trinndelte og aldersblandete heterogene og homogene grupper. Men som beskrevet, mener jeg at det ser ut til at de praktiserer en mer systematisk homogenisering enn heterogenisering, gjennom bruken av mestringsgruppene i basisfagene. Det ser ut til at teamene vurderer det slik at homogene grupper letter innlæringen av kunnskaper og ferdigheter, spesielt i basisfagene.

Men hvordan stemmer bruken av homogene grupper med hva opplæringsloven og Stortingsmelding nr 31 sier om dette? Jeg mener at tekstene gir rom for ulike tolkninger. Opplæringsloven sier at *til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter faglig nivå... osv* (i Opplæringslovens § 8–2). Hvorvidt man vurderer at Blikket skole holder seg innenfor eller er litt på kollisjonskurs med loven, vil etter min vurdering avhenge av hva man legger i ordet vanlig. Stortingsmeldingen er noe mer liberal og sier ... *skolen for deler av opplæringen har anledning til å organisere elevene etter behov* (St. meld 31:75), og her mener jeg Blikket skole helt klart holder seg innenfor loven. Uansett variasjonen i stortingsmelding og Opplæringslov, vurderer jeg det til at de to teamene ved Blikket skole praktiserer en vid tolkning av loven, da mestringsgrupper utgjør en relativt stor andel av skoledagen. Det ser ut til at elevene er i disse gruppene minst i to skoletimer hver dag.

Alle informantene jeg snakket med la stor vekt på mestringsgruppens dynamiske aspekt. Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) og Opplæringsloven er ikke like tydelige på dette punktet, men det er som tidligere beskrevet, Dale og Wærness. Ut fra informantenes beskrivelser er praksisen forenlig med Dale og Wærness' forbeholdne anerkjennelse av bruken av homogene grupper. Samtidig er det ikke enkelt gjort å definere hva det vil si at mestringsgruppene er dynamiske. For en elev som deltar i samme mestringsgruppe i et helt år, vil ikke gruppa oppleves som dynamisk, men permanent. Det motsatte vil gjelde for en elev som skifter gruppe i løpet av året. På den annen side kommer vurderings- og utviklingsaspektet sterkt inn i forhold til elevenes plassering i dynamiske mestringsgrupper, og det som informantene forteller om den kontinuerlige vurderingen av elevers nivå, stemmer overens med deres beskrivelse av mestringsgruppene som dynamiske. Informantene forteller at de hele tiden vurderer enkeltelever og hvilken gruppe de har mest utbytte av å delta i (datamaterialet gir meg ikke innsikt i hvilken grad elevene medvirker med hensyn til plassering i mestringsgruppe, da jeg ikke stilte spørsmål om dette i intervjuene). Den kontinuerlige muligheten for gruppebytte ser ut til å "tvinge" lærerne til stadig å gjøre nye faglige og begrunnede vurderinger av elevene. Kanskje er det slik at lærerne gjennom praksisen av mestringsgruppene blir trent i å gi eksplisitte vurderinger av eleven, altså vurderinger som forteller eleven om faglig ståsted og hva eleven må jobbe med for å komme seg videre faglig. Jeg har ikke grunnlag for å konkludere i forhold til dette spørsmålet, men ut fra hva informantene forteller, er det grunn til å spekulere i denne retning. Det dynamiske aspektet ved mestringsgruppene er her essensielt; Dale skriver nettopp at permanente homogene grupper svekker vurderingen, nettopp fordi en slik bruk ikke tar hensyn til evner som foranderlige. Det er nettopp dette man ser av "abilitygrouping", eller "streaming" i England og USA.

Dale og Wærness' kritikk av permanente grupper omhandler også det at elever i såkalt svake grupper lett kan begynne å se på seg selv som prestasjonssvake. Mitt datamateriale gir meg ikke grunnlag for å konkludere med hensyn til hva mestringsgruppene gjør med elevenes selvforståelse. Men informantene forteller, som vist i 5.3.4, at elevene i mestringsgruppene er trygge og aktive i fellesundervisningssituasjoner, hvilket burde gi gode vilkår for læring og mestring. Informantene har den oppfatningen at mer homogene grupper gjør at alle tør å bidra i undervisningen, og at ingen føler seg utilstrekkelige. De er også opptatt av at den

fleksible organiseringen med alle mulige grupper og gruppestørrelser, gjør at verken svake eller sterke elever skiller seg ut fra de andre elevene. Man tvinges ikke inn i ”normalen”, ble det sagt. Flere uttaler derfor at stigmatisering og mobbing ut fra faglig nivå ikke skjer på deres baser (Jeg drøfter dette noe videre under neste punkt). Disse uttalelsene må sees i lys av hvilke lokale forhold teamene arbeider under. Blikket skole er en skole med stort kulturelt mangfold. Som nevnt er det ca 60 % minoritetsspråklige ved skolen, og elevsammensetningen består av alt fra norskspråklige elever fra villabebyggelsen til elever som kommer til skolen rett fra asylmottak. Det er selvsagt at elever med en så ulik bakgrunn ikke kan ha den samme opplæringen i alle fag, men kanskje i noen fag.

Men kan den utstrakte bruken av mestringsgruppene gå på bekostning av en læring som skjer i samhandlingen mellom sterke og svake elever, altså læring i heterogene grupper? I heterogene grupper er det nettopp ulikhet mellom elever som er antatt å ville kunne gi læring, og det er også en slikt ideologisk prinsipp den tidligere enhetsskolen, i dag fellesskolen, hviler på (jfr. punktene 2.1.1 og 2.1.2 hvor jeg tar opp fellesskapets rolle i tilpasset opplæring i utdanningspolitiske dokumenter). Innføringen av sammenholdte klasser på 70-tallet skulle nettopp tjene en slik hensikt, og det er også dette blant andre Peder Haug argumenterer sterkt for når han vil beholde klassen som organisatorisk enhet. Haug og Klette viser i sin argumentasjon til helgruppeundervisningens potensial for læring etter sosiokulturelle prinsipper, men som informantene ved Blikket skole fortalte, kan denne arbeidsformen være vanskelig å få til i heterogene grupper, i hvert fall så lenge kravet er elevaktivitet. Samarbeidslæring ser ut til å kunne være en vei ut av dette uføret, for her har det vist seg at heterogeniteten i en gruppe elever, ikke kun på ideologiplanet, men også på praksisplanet oppleves som en ressurs i stedet for et hinder (Hensvold 2006: 101), jfr. 2.3.2 Samarbeidslæring.

Dette resonnementet gir oss den slutningen at heterogene grupper *i seg selv* ikke kan defineres til å fremme eller hindre verken sosiokulturell læring, tilpasset opplæring eller equity. Det avgjørende elementet er hvilke læringsaktiviteter og hvilke læreprosesser som skjer innenfor gruppa. Lærernes kompetanse til ulike typer arbeidsmåter og – metoder, ser her ut til å være avgjørende, for eksempel med hensyn til samarbeidslæring og den lærerike klassesamtalen (slik Klette beskriver den, jfr. 2.3.2).

Det er også viktig å merke seg at det ikke trenger være en motsetning mellom homogenisering og heterogenisering. Ved å la organiseringsformer og arbeidsformer samspille, vil man kunne nyte fordelene ved begge tilnærmingene, vel og merke dersom arbeidsformer er egnet sett i forhold til gruppene. Tilpasset opplæring vil med andre ord kunne nås på ulike måter med de to organiseringsformene. Felles gjennomgang av nytt stoff egner seg kanskje bedre ved homogene enn heterogene grupper. Men som vi har sett av blant andre Boalers forskning (punkt 2.3.2 Samarbeidslæring), kan samarbeidslæring, som Complex instruction, være bedre egnet i en heterogen elevgruppe.

6.4 Sammenfatning; tilpasset opplæring i et læringsfellesskap?

Tiden er nå inne for å sammenfatte drøftingen av hovedspørsmålet i denne masteroppgaven: Hvilken betydning har teamsamarbeidet for tilpasset opplæring i en baseskole som utnytter det nye handlingsrommet for organisering av undervisningen? Jeg har i de 3 tidligere avsnittene drøftet blant annet teamenes forståelse av tilpasset opplæring og arbeids- og organiseringsformer ved basene. Nå vil jeg se dette i relasjon til elevenes læringsfellesskap, om det er slik at teamsamarbeidet og teamenes fortolkning av og praksis for å realisere tilpasset opplæring går på bekostning av elevenes læringsfellesskap (jfr. modellen i punkt 4.3.2).

Når det gjaldt arbeidsmåtene i undervisningen kom jeg fram til at de er preget av variasjon. Det ser altså ut til at det sosiokulturelle perspektivet på læring er godt representert i de to basene. Dette gjelder kanskje særlig den kulturkonservative varianten av sosiokulturell læringsteori, i og med bruken av helgruppeundervisning som Alexander, Klette og Haug argumenterer for.

Datamaterialet gir ikke muligheter for å konkludere med hensyn til hvilke konsekvenser organiseringen av elevene, spesielt bruken av mestringsgruppene, har for læringsfellesskapet på basen. Som beskrevet (punkt 6.3), vurderer informantene at aksepten for forskjeller blir større hos dem, og dette setter de i sammenheng med den fleksible organiseringen. De setter egen organiseringsform opp mot den tradisjonelle klassen og mener at sistnevnte i mange tilfeller kan bli for snever, og virke ekskluderende for dem som "ikke passer inn" (jfr. 5.3.6).

Informantenes vurderinger av basen som mer inkluderende, kan støttes ut fra kritikk av en ”likhetsideologi” i den tradisjonelle skolen, dvs. en kritikk av en mentalitet der man forsøker å ”lukke øynene for forskjeller”. En slik holdning kan kanskje føre til en ettergivenhet (ved å bruke Dales begrep), i betydningen av at lærerne gir opp de elevene som de ikke hankses med. Dette ville også kunne prege elevenes holdninger til hverandre. Ut fra det informantene forteller, ser det ut til at nettopp det å favne alle, er et av teamets viktigste arbeidsområder. Og dette ser ut til å gjenspeiles i arbeidet med elevene. Det virker som om de forsøker å kommunisere til elevene at alle typer av ulikhet mellom elever er helt naturlig, at alle er forskjellige og lærer på ulike måter, at ikke det ene er bedre enn det andre osv. Men hvorvidt lærernes fortolkning av egen praksis og dens konsekvenser er rimelig, trengs det grundigere sammenlignende studier for å finne ut av.

Et mulig kritisk punkt ved organiseringsformen kan evt. være læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller med ulik kulturell bakgrunn, som jeg var inne på under forrige punkt 6.3, ved å vise til Dale og Wærness. Som beskrevet er elevene i mestringsgruppene 2-3 skoletimer daglig, hvilket kan bety at de er der opp mot halve skoletiden. Den andre halvparten er de i mer heterogene grupper, enten trinndelte eller aldersblandede. På linje med tidligere argumentasjon, er det da ikke slik at disse heterogene grupper i seg selv kan kompensere for et evt. manglende fellesskap på tvers av sosiale lag, da organiseringsform i seg selv kan defineres til verken å styrke eller svekke læringsfellesskap. Det avgjørende blir hva slags aktiviteter som skjer innenfor disse heterogene gruppene. Ut fra det lærerne sier kan det se ut til at fellesskapet blir spesielt vektlagt her. Atskillelsen i mestringsgruppene forsøkes kompensert for gjennom aktiviteter i de andre timene, for eksempel i kontaktgruppa, i fellesprosjekter for hele basen, i basemøter osv. Her ville en systematisk bruk av samarbeidslæring ha kunnet bidra til et slikt fellesskap. Boalers studie viste jo nettopp at denne arbeidsformen fremmet likeverd og respekt mellom elever med ulik kulturell og sosial bakgrunn (jfr. 2.3.2). Og kanskje kunne bruk av samarbeidslæring redusert behovet for mestringsgrupper, da samarbeidslæring nettopp egner seg i mer heterogene grupper.

Av forrige avsnitt kan det trekkes ut at vekslingen mellom ulike organiseringsformer med tilhørende arbeidsformer blir helt avgjørende for elevenes læringsfellesskap. Her igjen ser vi hvilke muligheter som ligger i teamsamarbeidet, da det er teamet som hele tiden må ta avgjørelsene med hensyn til hvordan den tilpassede opplæringen kan realiseres best mulig for

alle elevene på basen. Det ser også ut til at informantene har denne opplevelsen av teamsamarbeidets betydning. De opplever at teamsamarbeidet er en forutsetning for å kunne drive den type tilpasset opplæring som de gjør. Organiseringen av elevene i ulike dynamiske grupper, ville ikke fungert uten en tett læregruppe. Felles ansvar for elevene ser ut til å være en avgjørende faktor (i motsetning til lærernes atskilte ansvar for elevene i Klettes doktorgradsprosjekt om lærerkultur på 90-tallet, jfr. punkt 3 "Lærersamarbeid"). Situasjonen ved de to basene kan tenkes å illustrere et tenkt samspill mellom kollektiv orientering og organiseringsform som ble tatt opp i punkt 3.4. Det kan altså se ut til at det er en gjensidig avhengighet mellom teamsamarbeidet og organiseringen på basene; den grunnleggende baseorganiseringen legger rammer for teamsamarbeidet, og teamsamarbeidet gjør den videre organiseringen mulig. Det kan bety at teamsamarbeidet sikrer kvaliteten på organiseringen, for eksempel ved at mestringsgruppene stadig evalueres og endres på. Til sammen legger disse (samarbeidet og organiseringen) premissene for hvordan tilpasset opplæring forsøkes realisert. Dette resonnementet impliserer at en skole med tradisjonell klasseorganisering vil legge helt andre rammer for et teamsamarbeid; hver klasseforstander har ansvar for sin klasse. Ansvar er altså ikke felles, som i en baseorganisering. Dette legger andre premisser for hvordan tilpasset opplæring kan realiseres; en tilpasset opplæring innenfor hver klasse.

Tentativ alternativ forklaring på den utstrakte bruken av arbeidsplaner i undervisningen i skolen

Et svært viktig funn i denne masteroppgaven er at de to teamene ved Blikket skole, i strid med hva Haug antar, har nedtonet det selvstendige elevarbeidet, spesielt arbeidet med arbeidsplan. Som Dahl med fleres forskning på kollektivt orienterte skoler har vist, ser det ut til at Blikket skole, som andre kollektivt orienterte skoler, praktiserer et relativt bredt spekter av arbeidsmåter i undervisningen. Dersom det er slik som antydnet i avsnittet over; at organisering, teamsamarbeid og grad av variasjon i bruk av arbeidsformer samspiller, kan det bety at PISA+gruppens forskningsresultater om utstrakt bruk av arbeidsplan i skolen reflekterer arbeidsplanbruk i skoler med tradisjonell organisering. I og med at PISA+gruppens forskning baserer seg på data fra før klassesdelingsreglene ble opphevet, er det usannsynlig at baseorganiserte skoler skal ha gjort utslag på tallene, da det fantes få slike skoler i Norge før 2003. Hvis det er slik at lærere i tradisjonelle klasser i større grad enn de to teamene ved Blikket skole bruker individuelt arbeid og arbeidsplan i undervisningen, kan noe av forklaringen være at lærere ved førstnevnte skoler har færre muligheter med hensyn til å

tilpasse opplæringen; deres ”privatiserte” praksis gir færre læringsmuligheter i jobben, hvilket fører til at de mestrer færre undervisningsmetoder. I tillegg kan det være vanskelig å gjennomføre helgruppeundervisning på grunn av stor heterogenitet i elevgruppa, og klasserommets begrensninger kan gjøre at individuelt arbeid med tilpasset materiale (som i arbeidsplan) er eneste løsning. Dette ville i så fall ha kunnet svekke læringsfellesskapet her.

7. Avslutning

Trolig er ikke Haug den eneste forskeren som ser markedsliberale tendenser i vårt samfunn. Men har Haug rett i at opphevingen av klassesdelingsreglene først og fremst er produkt av slike tendenser? I denne masteroppgaven har jeg vist at de senere års endringer i den norske skolen kan tolkes på ulike måter. Kort sagt frykter Haug at endringene fører til oppløsning av fellesskapet i skolen, mens Dale i endringene i stedet ser mulighetene for å integrere alle elever i skolefaglige læreprosesser, ved hjelp av blant annet en mer fleksibel skole (Dale 2008b). Hva skyldes egentlig deres ulike tolkninger? Kanskje handler det om at de har en ulik pedagogisk-ideologisk grunnholdning. Jeg har tidligere plassert Haug innenfor en sosialdemokratisk kulturkonservativ tradisjon, mens Dale selv trolig bekjenner seg til den progressiv-liberale tradisjonen. Dette innebærer sannsynligvis at de har ulik holdning til likhetsideologien som jeg skisserte under punkt 6.4, der den progressiv-liberale tradisjonen ville kunne kritisere for eksempel L97 for en slik likhetsideologi, dvs. en likhetsideologi som for eksempel ville kunne virke ekskluderende i et flerkulturelt samfunn. Sannsynligvis gir en slik ulikhet i grunnholdning også føringer for tolkning av hva læringsfellesskap innebærer. Ut fra intervjuet med Haug i Utdanning (jfr. 2.2.2), ser det nærmest ut til at han mener at klassen som organisatorisk enhet per definisjon gir et læringsfellesskap i skolen. Denne masteroppgaven har derimot vist at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. De nye organiseringsformene i skolen skaper et vell av nye muligheter for organisering og undervisning, der trolig ikke alle er like gode for å skape læring.

Drøftingen i denne masteroppgaven har, med utgangspunkt i både teori, andres forskning og egne innsamlede data, forsøkt å tydeliggjøre at teamsamarbeidet i en baseskole kan bidra til en bedre tilpasset opplæring i skolen, og da både i betydningen differensiert og tilpasset opplæring. Felles arbeid i baseteam kan bidra til både enkeltlæreres og teamets læring, og dette kan igjen bidra til økt kvalitet på undervisningen generelt, og tilpasset opplæring spesielt. Informantenes vektlegging av at teamsamarbeidet skaper fast struktur og trygghet for lærere og elever er interessant. Dette burde studeres nærmere i nye forskningsprosjekter, da den antatte mangelen på struktur i baseskoler er noe som kritikerne har vært opptatt av. Kanskje er kvaliteten på teamsamarbeidet avgjørende i forhold til det å skape denne faste

strukturen innenfor nye organiseringsformer. Da blir ledelse og veiledning av team viktig. Forhåpentlig er dette fagområder i den nye obligatoriske skolelederutdanningen.

Basert på drøftingen i masteroppgaven har jeg nedenfor forsøkt å skissere tre momenter som kan bidra til å nyansere debatten om nye organiseringsformer og om baseskoler:

Det første momentet er at en skoles organiseringsform ikke i seg selv eller uten videre avgjør bruken av kollektive arbeidsformer blant lærere, men det kan se ut til at nye organiseringsformer skaper økt behov for samarbeid og samordning gjennom team av læreres felles ansvar for elevgrupper.

Det andre momentet er at en skoles organiseringsform ikke i seg selv eller uten videre gir en spesiell type arbeidsform i undervisningen. Haug antar at nye organiseringsformer gir individualiserte arbeidsformer, men denne masteroppgaven argumenterer for at tendensen kan være motsatt; at nye organiseringsformer kan bidra til kollektive arbeidsformer blant lærerne, noe som igjen kan bidra til mer varierte arbeidsformer, noe som igjen kan bidra til en bedre opplæring.

Det tredje momentet er at en skoles organiseringsform ikke i seg selv eller uten videre bestemmer kvaliteten på elevenes læringsfellesskap i skolen. Imellom disse to variablene er det mange mellomliggende faktorer, og noen av dem er diskutert i denne oppgaven. Det forrige momentet tok opp bruken av arbeidsformer. I tillegg er organisering av elevene i undervisningen en viktig faktor. Vektingen mellom bruk av heterogene og homogene grupper er av betydning, og dersom sistnevnte får dominere, kan dette gi uheldige utslag av atskillelse av elever med ulik kulturell og sosial bakgrunn. Å gjøre kvalifiserte avgjørelser om denne vektingen er avhengig av en godt fungerende lærergruppe.

Kildeliste

Anvik, C. H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I Solstad, K. J. & T. O Engen (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Befring, E (2002): *Aldersblanding i vest*

<http://www.skoleplassen.hisf.no/AIV/AIV3020.htm#Generelle%20konklusjonar> (03.12.2008)

Bergem, O.K (2007): *Elevposisjoner i matematikk og bruk av arbeidsplaner*

www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Arbeidsplaner%20i%20matematikk.pdf (03.12.2008)

Bjørnsrud, Halvor & Nilsen, Sven (2008): Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet, i

Bjørnsrud, Halvor & Sven Nilsen (Red) : *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal akademisk

Boaler, Jo (2008): «*Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach*». *British Educational Research Journal*, Vol.

<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a783542534~db=all~jumptype=rss> (03.12.2008)

Bolstad B. et. al (2003): *Moderne pædagogikk. Teori og praksis ved Ringstadbekk skole*. Oslo: Gyldendal

Brøyn, Tore (2007): Oppheving av klassesdelingsreglene. Den navnløse reformen. I *Bedre skole 3/2007*

Dahl, Thomas et.al (2003): *Sentral satsning møter lokalt mangfold. Underveisrapport 2. Evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolan 2000-2003* Sintef, IFIM

Dahl, Thomas (2004a): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle.* SINTEF Teknologiledelse. IFIM

Dahl, Thomas et. al (2004b): *En skole i bevegelse. Evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole.* Danmarks Pædagogiske universitets forlag

Dahl, Thomas et. al (2004c): *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003.* Danmarks Pædagogiske Universitet og SINTEF, Norge. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.

Dale og Wærness, E. L & Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen,* Oslo: Cappelen

Dale og Wærness E.L. & Wærness, J.I. (2007a): Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser, i *Kompetanse for tilpasset opplæring,* Utdanningsdirektoratet

Dale og Wærness E.L. & Wærness, J.I. (2007b): Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet, i Hølleland, H (Red) (2007): *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Cappelen akademisk forlag.

Dale, E.L (2008a): *Fellesskolen- reproduksjon av sosial ulikhet.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Dale, E.L (2008b): *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle?* Oslo: Cappelen akademisk forlag

Pawlowsky (2001): Practices and tools of organizational learning. I Dierkes et. al (Red) : *Handbook of organizational learning,* New York: Oxford University press

Elstad, E. (2008) *Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar.* I Gjert Langfeldt, Eyvind Elstad og Stefan T. Hopmann (red.) *Ansvarlighet i skolen,* Oslo: Cappelen Forlag

Fosse, B.O & T. Solhaug (2007): *Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser.* Evalueringsrapport 2007. Acta didakta, ILS, UiO

Fosse, B.O & T. Solhaug (2008): Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole - en case studie. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2/ 2008, s 125-136

Frean, A (27.09.2008): *Complex instruction teaching technique puts streaming to the test.* The Times. http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article4834334.ece (03.12.2008)

Gaustad, Joan (1996): *Implementing Multiage education*
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED406743&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED406743 (03.12.2008)

Hagen, Anna et. al (2004): *Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003.* Fafo-notat 2004:03

Hargreaves, Andy (1994, norsk utg. 1996): *Lærerarbeid og skolekultur*, Oslo: Gyldendal

Hargreaves, Andy (1992, dansk utg 2003): *Hva er værd at kæmpe for i skolen?* Århus: Klim

Haug, Peder (2004): Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 04/2004, s 248-263.

Haug, Peder og Kari Bachmann (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr 62, Høgskulen i Volda

Haug, Peder og Kari Bachmann (2007): Grunnleggjande element for forståinga av tilpassa opplæring, i *Kompetanse for tilpasset opplæring*, Utdanningsdirektoratet

Hensvold, Inger (2006): «Elevaktiva arbeidsmodeller och lärande i grundskolan – En kunskapsöversikt», *Forskning i fokus* nr 30, Myndigheten for skolutveckling.

[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003800330037/target/Record%3Fk%3D1837](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003800330037/target/Record%3Fk%3D1837) (03.12.2008)

Imsen G (2004): Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: er det noen sammenheng? I Imsen, G (2004): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johnson, Debra (1998): *Critical Issue: Enhancing Learning Through Multiage Grouping*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/instrctn/in500.htm> (03.12.2008)

Klette, Kirsti (1994): *Skolekultur og endringsstrategier*. Avhandling til doktor polit graden, Pfi, UiO

Klette, Kirsti (2004): Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97, i (Red) Klette, K *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole 2004*, Oslo: Universitetsforlaget

Klette, Kirsti (2007): Arbeidsplaner som læringsverktøy,- utfordringer og dilemmaer i *Bedre skole* 4/2007, s 344-358

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet.

Mønsterplanen for grunnskolen 1987. Kirke og undervisningsdepartementet. Oslo:

Aschehoug

Opseth, Lena (2007): Vil holde på skoleklassen, i *Utdanning* 17/2007
http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15139.aspx (03.12.2008)

Rønning, W. (2004). Tema- og prosjektarbeid – læreres fortolkning og gjennomføring. I Solstad, K. J. & T. O Engen (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Scherp, Hans-Åke (2003a): PBS – Problembaserad skolutveckling . Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv, universitetstryckeriet i Karlstad
www.pbs.kau.se/pdf/vardagsnara_pbs.pdf (03.12.2008)

Scherp, Hans-Åke (2003b): Förståelsesorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, Gunnar og Hans Åke Scherp (Red): *Skolutvecklingens många ansikten, Forskning i fokus*, nr 15, Myndigheten for skolutveckling

Scherp, Hans-Åke & Gun-Britt Scherp (2007): *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*, Karlstad University Studies, 2007:3, Universitetstryckeriet, Karlstad <http://www.diva-portal.org/kau/undergraduate/abstract.xsql?dbid=700>
(03.12.2008)

Säljö, R. (2001): *Läring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W.Cappelens forlag

Telhaug, Alfred Oftedal (Kronikk i Aftenposten 08.12.2007): *Skolens rådvilte vingling*.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2142136.ece> (03.12.2008)

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Kan du fortelle meg litt om det lærersamarbeidet som foregår her på skolen?

- hvordan samarbeider dere her i teamet?

- hva vil du si er hovedområdene dere samarbeider om (forberedelse, evaluering, kartlegging)?

- underviser dere sammen i blant?

- formelt/uformelt samarbeid

2. Hvordan opplever du samarbeidet du deltar i?

(stikkord: hjelp og støtte, læringsfremmende, eksperimenterende, lære av hverandre, nære bånd, trygghet, hyggelig, fellesskap med kolleger, erfaringsdeling, åpenhet for utprøving, diskusjon, gir bedre kvalitet på undervisning, mulighet for å øve innflytelse på skolens praksis, hvordan føles det, få noe ut av det personlig)

3. I Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, på læringsplakaten, står det at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Hvordan tolker du dette?

Det står også at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Hvordan tolker du dette?

4. Er tilpasset opplæring noe dere samarbeider om?

Er det noe dere er spesielt opptatt av med hensyn til tilpasset opplæring?

Diskuterer dere formuleringer i læreplanen som omhandler tilpasset opplæring?

5. Jobber du/dere for tiden med å tilpasse opplæringen i noen fag/tema?

Ja/nei. Eksempler på hvordan

6. Kan du fortelle meg om hvordan du/dere arbeider med tilpasset opplæring innenfor disse temaene/fagene?

a) Organiserer dere skoledagen og arbeidsdagen på bestemte måter med tanke på å tilpasse opplæringen?

(stikkord: ulike typer av elevgrupper; aldersblanding og mestringsgrupper, bruk av lærerkrefter/lærertetthet i undervisningen, perioder, tid til planlegging individuelt/sammen)

Nå skal jeg be deg si litt om hvilke arbeidsmåter og metoder dere benytter for å tilpasse opplæringen.

Er det noen metoder dere legger mer eller mindre vekt på med hensyn til å tilpasse opplæringen, for eksempel arbeidsmåter der elever samarbeider, der elever arbeider selvstendig eller der større grupper av elever og lærere samhandler, mao det man kaller /klasseromsundervisning/tavleundervisning/ helgruppeundervisning

Hva er de valgte arbeidsmåtenes/metodenes styrke med tanke på å gi tilpasset opplæring (selvst arb: differensierte opppg, tilstrek lærerhjelp, helgruppeuv; klasseromssamtale, diskusjon, elevenes opplevelse av fellesuv i mestringsgrupper)?

Hva er evt grunnen til at dere ikke benytter eller benytter i mindre grad enkelte metoder og arbeidsmåter (eks samarbeidslæring i mestringsgrupper eller andre steder)?

7. Hvordan vurderer du kvaliteten på den tilpassede opplæringen dere gir innenfor temaene/fagene vi snakker om?

(eks godt, mindre godt, dårlig. Begrunnelse.)

8. Med tanke på tilpasset opplæring, hvilke fordeler mener du at lærersamarbeidet her gir?

På hvilken måte da/hvordan

(stikkord: kvalitetssikring, fleksibilitet, variere uv mer, lærebøker, eksperimentering, mangfold i metoder, mulighet for ulik type av elevgruppering, tilpasse til læringsstiler, veilede hverandre, mer læring blant personalet)

9. Med tanke på tilpasset opplæring, hvilke ulemper (utfordringer, problemer) mener du at lærersamarbeidet her gir?

På hvilken måte da/hvordan?

(stikkord: tidssluk, uenighet, ineffektivt, tilstrekkelig kommunikasjon mell lærerne ,ansvarsspredning, kaos, uforutsigbarhet, ikke ser elevene, følge opp kontaktgruppeelever, uoversiktlig)?

b) er det noen elevergrupper som er skadelidende?

(urolige elever, eller svake elever hvis ikke kontaktlærer klarer å følge godt nok med)

10. Har hele skolen i fellesskap jobbet med tilpasset opplæring som tema?

På hvilken måte da/hvordan? (Hatt skoleutviklingsprosjekter, jobbet med TOP i læreplanen, ledelsens rolle.)

11. Tror du det er noen forskjell mellom denne skolen og andre skoler i hvordan dere samarbeider for å tilpasse opplæringen?

Ja/nei,- hvordan/begrunn.

12. Preger ledelsen lærersamarbeidet ved skolen?

På hvilken måte? Stiller de bestemte krav (for eksempel struktur eller innhold) eller veileder de i samarbeidet?

13. Til slutt et spørsmål knyttet til noen forskeres påstander om skolen:

Enkelte skoleforskere mener at tilpasset opplæring har ført til for mye individuelt arbeid i skolen. Opplever du at det individuelle elevarbeidet går på bekostning av læringsfellesskapet her på skolen? elever imellom, lærere-elever imellom, lærere imellom på skolen?

Kvinne/mann?

Alder, antall år i yrket, antall år ved denne skolen

Vedlegg 2

STUDIE OM TEAMSAMARBEIDETS BETYDNING FOR TILPASSET OPPLÆRING

Jeg er student ved Universitetet i Oslo og skal skrive masteroppgave om ovennevnte tema. Jeg vil i den anledning intervju 4 lærere på en barneskole i Oslo. Det er ønskelig å benytte lydopptak ved intervju.

Det er frivillig om du ønsker å være med, og du har mulighet for å trekke deg underveis uten begrunnelse. Opplysningene fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Opptak slettes og datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, etter planen ved utgangen av 2008.

Sannsynligvis kommer jeg til å sitere en del fra intervjuene i oppgaven min. Ingen personer skal kunne gjenkjennes i oppgaven dersom dette ikke er eksplisitt avtalt med den enkelte. Dersom jeg vurderer at enkeltsitater kan svekke informantens anonymitet, vil jeg be om skriftlig tillatelse til å sitere fra disse delene av intervjuet.

Er det noen du lurer på, kan du ringe meg eller sende epost kjerringrid@hotmail.com

Biveileder for prosjektet er professor Berit Karseth ved Universitetet i Oslo.

Vennlig hilsen Ingrid Kjerschow Lohne

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet Teamsamarbeidets betydning for tilpasset opplæring og er villig til å delta i studien.

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