

# Gråsonetiltak

*Tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere  
elevtilpasset opplæring for gråsoneelever i videregående skole*

**Ben Marshall-Brown**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskaplige  
fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

## Sammendrag

**Tittel:** ”Gråsonetiltak”. Tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere elevtilpasset opplæring for ”gråsoneelever” i videregående skole

**Bakgrunn og formål med oppgaven:** Bakgrunnen for denne oppgaven er et ønske fra Utdanningssjefen i Buskerud om mer systematisk kunnskap om arbeid med tilpasset opplæring i de videregående skolene i fylket. Tilpasset opplæring i den videregående skolen er et utfordrende problemområde med stor pedagogisk og spesialpedagogisk relevans. Formålet med denne oppgaven har vært å frembringe mer kunnskap og større forståelse for hvordan tilpasset og tilrettelagt undervisning for gråsoneelever kan planlegges og implementeres, og se på hvordan dette samsvarer med sentrale og fylkeskommunale mål og retningslinjer. Videre har oppgaven hatt som formål å utarbeide et redskap som utdanningsavdelingen kan bruke til å øke bevisstheten om problemstillingen hos *alle* de videregående skolene i fylket.

**Problemstilling:** - ” *Hvilke tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter er under planlegging og gjennomføring for å realisere tilpasset opplæring for ”gråsoneelever” i videregående skoler i Buskerud?* ”

- ” *Hvordan samsvarer denne virksomheten med sentrale og fylkeskommunale mål, retningslinjer og prinsipper for tilpasset opplæring?* ”.

Med ”gråsoneelever” menes elever med behov for noe særskilt tilpasset opplæring som ikke kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår etter sakkyndig vurdering, og som heller ikke har rett på spesialundervisning. De sentrale mål og retningslinjer er lagt i Kunnskapsløftet og de fylkeskommunale mål og føringer er lagt i Kompetanseløftet Buskerud. Begrepet tilpasset opplæring utgjør en sentral del av oppgavens teoretiske og empiriske ramme.

**Metode:** Fordi jeg ønsket å gå i dybden på et utvalg av skolene valgte jeg kvalitativ metode med forskningsintervju og dokumenter som grunnlag. Valg av forskningsintervju åpnet for å skaffe kunnskaper om skolenes erfaringer, og visjoner

---

ved å stille spørsmål. En styrke ved å velge det kvalitative forskningsintervjuet var muligheten til å stille oppklarende og utdypende spørsmål. Kildegranskning i både sentrale dokumenter, og fylkets og skolenes planer ga informasjon om både bevissthet og samsvar i praksis og intensjon hos informantskolene.

**Resultater og konklusjon:** Gjennom sine beskrivelser av visjoner, kunnskap om behovet for tilpasset opplæring, planer/ prosesser og faktisk implementert tilpasset opplæring gir informant skolene et bilde på hvor langt de er kommet i forhold til å oppfylle utdanningsavdelingens hovedstrategi og hovedmodell for kompetanseutvikling knyttet til Kompetanseløftet Buskerud. Alle informantskolene uttrykker en visjon om videreutvikling av planer, rutiner og beredskap for tilpasset og tilrettelagt undervisning for gruppen ”gråsoneelever”. Studiens resultater indikerer at skolene ønsker mer informasjon om elevene før skolestart, og at de ønsker en mer praktisk rettet opplæring. Videre uttrykkes det et behov for satsning på basisferdigheter, større voksentetthet og en styrking av kontaktlærerfunksjonen. Studien indikerer for øvrig at det er et godt samsvar mellom de sentrale og fylkeskommunale mål og retningslinjer, og informantskolenes planer/ prosesser og faktisk implementert tilpasset opplæring for gruppen ”gråsoneelever”.

**Implikasjoner:** Studiens funn indikerer at det bør utarbeides et nytt B-skjema ved søknad til videregående opplæring, som bedre ivaretar skolenes behov for mer informasjon om ”gråsoneelevne”. Videre bør arbeidet med å eksplorere mulighetene for differensiering gjennom oppdeling av kompetansemålene videreføres. Flere av funnene bør kunne danne grunnlag for en forskningsmessig oppfølging. Blant disse er skolenes visjoner om et mindre teoretisk opplæringstilbud til ”gråsoneelevne”, og opplevelsen av at skoler som er gode på tilpasset og tilrettelagt opplæring tiltrekker seg ”gråsoneelever”. På bakgrunn av erfaringene med intervjuguiden vil denne eventuelt med mindre tilpassninger kunne brukes av Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling i arbeidet med å øke bevisstheten om problemstillingen i *alle* fylkets skoler og få fram konkrete beskrivelser av planlagte og realiserte tilretteleggingstiltak.

## Forord

Undersøkelsen om tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere elevtilpasset opplæring har vært en både lærerik og utfordrende prosess, som har gitt meg ny kunnskap og innsikt. En stor takk til mine kunnskapsrike og engasjerte informanter som var villig til å dele sine visjoner, erfaringer og kunnskap om et sammensatt og utfordrende område for å bidra til denne oppgaven. En takk til utdanningssjefen for hans ”døråpner” funksjon. En takk til utdanningsavdelingen for bidraget med å avdekke mulige informanter, bistand med skriftlig dokumentasjon og som informanter.

Takk til min veileder Reidun Tangen, for interessante faglige diskusjoner, konstruktive spørsmål, tilbakemeldinger og oppfølging som har bidratt til fremdrift og form på oppgaven.

Takk til min kone for hennes tålmodighet og støtte.

Mai 2009.

Ben Marshall-Brown

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUKSJON.....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE. ....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG INVITASJON TIL Å SKRIVE OPPGAVEN.....	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN. ....	11
<b>2. UTDANNINGSPOLITISK, TEORETISK OG EMPIRISK RAMME.....</b>	<b>13</b>
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 HVA ER TILPASSET OPPLÆRING ? .....	13
2.2.1 Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring.....	13
2.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	15
2.2.3 Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet i Buskerud fylkeskommune	17
2.2.4 Lokalt læreplanarbeid i de videregående skolene i Buskerud.....	24
2.2.5 Hva er erfaringene med lokalt læreplanarbeid i Buskerud? .....	25
2.2.6 Lokale læreplaner innen ulike utdanningsprogram.....	27
2.2.7 Kriteriebasert vurdering.....	27
2.3 HVEM ER ”GRÅSONEELVER”?.....	30
2.4 SYSTEMTEORI – ØKOLOGISK PERSPEKTIV.....	30
<b>3. FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING.....</b>	<b>34</b>
3.1 INNLEDNING.....	34
3.2 VALG AV METODISK TILNÆRMING .....	34
3.3 UTVALG .....	35

---

3.3.1	<i>Utvalgskriterier</i> .....	35
3.3.2	<i>Reelt utvalg</i> .....	36
3.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	37
3.4.1	<i>Intervjueguiden</i> .....	37
3.4.2	<i>Gjennomføring av prøveintervju</i> .....	39
3.4.3	<i>Forberedelser til intervjuene</i> .....	40
3.4.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	41
3.4.5	<i>Transkribering av intervjuene</i> .....	42
3.5	SKOLENS DOKUMENTER OM TILPASSET OG TILRETTELAGT UNDERVISNING.....	43
3.6	DATABEARBEIDING OG ANALYSE.....	43
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET.....	44
3.8	ETISKE BETRAKNINGER.....	45
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER</b> .....	<b>47</b>
4.1	INNLEDNING.....	47
4.2	VISJONER OM TILTAK FOR TILPASSET OPPLÆRING.....	48
4.2.1	<i>Fylkeskommunen</i> .....	48
4.2.2	<i>Skolene</i> .....	49
4.2.3	<i>Oppsummering av visjoner</i> .....	53
4.3	KUNNSKAP OM BEHOVET FOR TILPASSET OPPLÆRING.....	55
4.3.1	<i>Fylkeskommunen</i> .....	55
4.3.2	<i>Skolene</i> .....	55
4.3.3	<i>Oppsummeringer av kunnskap om behovet for tilpasset og tilrettelagt undervisning</i> .....	58
4.4	PLANER OG PROSESSER FOR TILPASSETOPPLÆRING.....	59
4.4.1	<i>Fylkeskommunen</i> .....	59

---

4.4.2	<i>Skolene</i> .....	59
4.4.3	<i>Oppsummering av planer og prosesser for tilpasset opplæring</i> .....	64
4.5	IMPLEMENTERING AV TILPASSETOPPLÆRING .....	65
4.5.1	<i>Fylkeskommunen</i> .....	65
4.5.2	<i>Skolene</i> .....	65
4.5.3	<i>Oppsummering av implementert tilrettelegging og tilpasset opplæring</i> .....	70
<b>5.</b>	<b>SAMMENFATNING OG VIDERE DRØFTING AV RESULTATER</b> .....	<b>73</b>
5.1	INNLEDNING .....	73
5.2	SAMMENFATNING AV RESULTATER.....	73
5.2.1	<i>Visjoner om tiltak for tilpasset opplæring</i> .....	74
5.2.2	<i>Kunnskap om behovet for tilpasset opplæring</i> .....	74
5.2.3	<i>Planer/ planleggingsprosesser for tilpasset opplæring</i> .....	75
5.2.4	<i>Implementering av tilpasset opplæring</i> .....	76
5.3	PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....	79
5.4	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING .....	80
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>82</b>

# 1. Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.

Tilpasset opplæring i den videregående skolen er et utfordrende problemområde med stor pedagogisk og spesialpedagogisk relevans. Kunnskapsløftet innebærer en økt fokus og forventning til praksis på dette området. Gjennom reformen Kunnskapsløftet stilles det høye krav til både skoleeier den enkelte skole og de utøvende lærerne.

Dette ble et satsningsområde for Buskerud Fylkeskommune allerede i desember 2005. Satsingen fikk betegnelsen ”Kompetanseløftet Buskerud” og er initiert av skoleeier med forankring på skolenivå med vekt på kompetanseutvikling i alle ledd fra skoleeier til elev. For å kvalitetssikre implementeringen av Kunnskapsløftet i Buskerud Fylkeskommune er det blitt ansatt en prosjektleder for Kunnskapsløftet i fylket.

De sju differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2003) er blitt lagt til grunn for arbeidet med å øke kompetansen innen tilpasset og tilrettelagt opplæring, i de videregående skolene i fylket. Disse fremkommer i utdanningssjefens hovedstrategi og hovedmodell for kompetanseutviklingen knyttet til reformen Kompetanseløftet Buskerud som er beskrevet i kapitel to.

Det faglig interessante her blir å se på hvilke tilnærminger den enkelte skole mener fungerer og om det er en systemisk sammenheng mellom alle ledd slik at innsatsene i de enkelte ledd er med på å styrke hverandre. Videre vil jeg undersøke om intensjonene fra 2005 har ført til utvikling og bevisstgjøring i det enkelte ledd.

I min praksis som spesiallærer og klassestyrer/ kontaktlærer på ungdomstrinnet, både i spesial skole og normalskolen har jeg i nært samarbeid med både elever, foreldre, kolleger og ved mange tilfeller PP- tjenesten arbeidet for en smidig overgang til den videregående skolen.



---

Den gruppen som i stor grad har opptatt meg er de elevene som Buskerud Fylkeskommune har valgt å definere som ”gråsonerelever”. Elever som søker på ordinært inntak men har et behov for tilrettelegging eller tilpasset undervisning uten at dette er en rett etter §5-1. i opplæringsloven. Gjennom mitt virke i praksisfeltet har jeg observert et økende antall elever som etter å ha sluttet i den videregående skolen blir oppsøkt av oppfølgingstjenesten for så å forsvinne ut av skolesystemet. På denne bakgrunn finner jeg det interessant å se på hvilke ordinære tilretteleggingstiltak de videregående skolene i Buskerud har for å sikre best mulig tilpasset opplæring for ”gråsonerelever” innenfor den ordinære tilpassede opplæringen.

## 1.2 Problemstilling og invitasjon til å skrive oppgaven

Foranledningen til utarbeidelse av problemstillingen og den påfølgende undersøkelsen var en invitasjon fra Institutt for spesialpedagogikk som ble lagt ut på informasjonssidene til ISP. 9.9.2008.

”Invitasjon til å skrive masteroppgave(r):

Overgang fra grunnskolen til videregående skole for ”risikoelever”

ISP har etablert samarbeid med Utdanningsetaten i Buskerud fylkeskommune om forskning og utviklingsarbeid. Dette innebærer at masterstudenter får mulighet til å gjennomføre sitt masteroppgaveprosjekt i fylket, som er behjelpelig med å legge til rette for datainnsamling m.m.

Fra PP-tjenesten/Oppfølgingstjenesten i Buskerud fylkeskommune har vi i dag fått følgende invitasjon til å gjennomføre masteroppgaveprosjekt(er) i fylket:

Er du interessert i å skrive masteroppgave om overgangen fra grunnskolen til videregående skole for ”risikoelever”?

Fylkeskommunen i Buskerud ønsker fra neste skoleår å endre søknadsprosedyrene for spesialundervisning slik at elever som søker ordinært får lagt ved søknaden et meldeskjema til mottakerskolen med kort informasjon

om elevenes behov. Det vil gjelde både de som har hatt spesialundervisning i grunnskole og andre elever som grunnskolen mener bør følges opp i videregående skole. En kan her tale om ”gråsoneelever”, som risikerer å møte store vansker i videregående skole- og kanskje droppe ut av skolen - dersom de ikke blir fulgt opp- noe de slett ikke alltid blir.

Søknadsprosedyren for spesialundervisning flyttes dermed også til videregående skole med en gjennomgang av alle disse meldingene og vurdering av behovet for spesialundervisning etter at eleven har begynt der.

Fylkesutdanningssjefen i Buskerud ønsker å få gjort undersøkelse(r) i form av masteroppgave(r) omkring hvordan dette ”gråsone-inntaket” fungerer, og om det vil ”treffe” de elevene som har behov for tilrettelegging.”

Det var en fortløpende dialog under hele perioden som løp fra den opprinnelige invitasjonen og frem til møtet på fylkeshuset 05.12.2008, mellom representanter fra Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling, Universitetet i Oslo og undertegnede. I løpet av denne dialogen fremkom det at utdanningssjefen i Buskerud fylkeskommune opplevde at de videregående skolene hadde kommet noe ulikt i arbeidet med tilpasset og tilrettelagt undervisning. Det ble uttrykt et ønske om å øke bevisstheten på den enkelte skole, og behovet for et redskap for å igangsette denne bevisstgjøringsprosessen. Videre ønsket man mer kunnskap om hvilke planer skolene har for tilpasset og tilrettelagt undervisning for ”gråsoneelever”, og hvilke faktisk igangsatte tiltak skolene opplever fungerer.

På møtet mellom representanter fra Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling, Universitetet i Oslo og undertegnede. 05.12.2008 på Fylkeshuset i Buskerud, som ga mandatet til denne undersøkelsen ble det oppnådd enighet om den foreløpige problemstillingen:

*”Hvordan beskriver et utvalg av de videregående skolene i Buskerud sine tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere elevtilpasset opplæring for ”gråsoneelever””.*

---

I løpet av det videre arbeidet ble det klart at denne problemstillingen trengte en ytterligere spissing, slik at den endelige problemstillingen ble:

- *”Hvilke tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter er under planlegging og gjennomføring for å realisere tilpasset opplæring for ”gråsoneelever” i videregående skoler i Buskerud?”*

- *”Hvordan samsvarer denne virksomheten med sentrale og fylkeskommunale mål, retningslinjer og prinsipper for tilpasset opplæring?”.*

### 1.3 Oppbygging av oppgaven.

Fordi oppgaven har en sammensatt målsetting ser jeg behovet for å beskrive dens oppbygging og begrunne denne. Denne oppgaven er et pilotprosjekt for Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling. Utover å ha takket ja til å delta i samarbeidet mellom universitetet i Oslo og Buskerud fylkeskommune har jeg ingen arbeids eller økonomisk tilknytning til prosjektet.

Oppgavens kapittel 2 tar først for seg en drøfting av tilpassetopplæring generelt. Så følger en drøfting om omfanget av tilpasset opplæring med vekt på opplæringsloven og det pågående arbeidet til Midtlyngutvalget (Midtlyngutvalget er et offentlig utvalg som skal se på organiseringen av spesialundervisning og forholdet mellom spesialundervisning og opplæring generelt). Deretter tar oppgaven for seg tilpasset og differensiert opplæring i lys av implementeringen av Kunnskapsløftet i Buskerud fylkeskommune. Denne delen av teorikapitlet er forholdsvis omfattende og detaljrik. Dette skyldes at funnene i undersøkelsen vil måtte sees i lys av de føringene som her legges til grunn. Denne delen av teorikapitlet ville med en annen problemstilling ha tilhørt funn i oppgaven. Innsamlingen og systematiseringen av materialet til dette kapitlet var et prosjekt i seg selv, idet det er en kartlegging av hvilke tiltak som er igangsatt fra fylkeskommunen overfor skolene, fulgt av en definisjon av ”gråsoneelever”. Dette er fulgt av en kort presentasjon om systemteori for å gi en teoretisk bakgrunn for den systemiske tenkningen som ligger til grunn for

organiseringen i Buskerud, og denne oppgavens tilnærming. Deretter følger i kapittel 3 en beskrivelse av min forskningsmetodiske tilnærming. I første del av dette kapitlet beskriver jeg prosessen som ledet frem til første mål i dette pilotprosjektet som var å utarbeide et redskap for bevisstgjøring om tilpasset og tilrettelagt undervisning for ”gråsoneelever”, for *alle* de videregående skolene i Buskerud. Denne intervjuguiden følger som vedlegg 1. Resten av metode kapitlet tar for seg gjennomføring, bearbeiding, analyse, validitet, reliabilitet og etiske problemstillinger. Så følger prosjektets andre mål som er de foreliggende funnene som har fremkommet i intervju basert på intervjuguiden(vedlegg 1) som har sitt utgangspunkt i problemstillingen. Her er funnene presentert ved gjengivelse av meningsinnhold med sitater som illustrasjon og utdyping. Hvert av funn kategoriene avsluttes med en oppsummering og drøfting. Oppgaven rundes av med en sammenfatning og drøfting av resultater.

---

## 2. UTDANNINGSPOLITISK, TEORETISK OG EMPIRISK RAMME

### 2.1 INNLEDNING

Deler av dette kapitelet kan muligens virke noe omfattende og detaljert, men jeg har valgt å ta med en helhetlig beskrivelse av rammene som ligger til grunn for skoleutvikling for de videregående skolene i Buskerud, idet det er dette som legger premissene for utvikling av tilpasset og tilrettelagt undervisning også for ”gråsoneelevne”. Kompetanseløftet Buskerud er hovedstrategien for kompetanseutvikling i de videregående skolene i fylket og bygger på viktige punkter i de sentrale grunnlagsdokumentene. I første rekke er det Stortingsmelding 30 (2003/2004) *Kultur for læring og Kompetanse for utvikling*, strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005-2008. I tillegg legger fylkets utdanningsavdeling vekt på rapport fra høyskolen i Buskerud (Hibu- rapport nr 56): *Lærende organisasjoner – mellomledelse og kunnskapsledelse*. Videre er veiledning og litteratur av professor Erling Lars Dale fra pedagogisk forskningsinstitutt ved universitetet i Oslo og forsker Jarl Inge Wærness fra Læringslaben lagt til grunn.

### 2.2 HVA ER TILPASSET OPPLÆRING ?

#### 2.2.1 Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et begrep innen norsk skole siden 1970-tallet. Begrepet er nå forankret i Opplærings loven av 1998 der det heter at ”*Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven og lærlingen*” (§ 1-3). Begrepet kan virke både innlysende og selvforklarende. Det vil likevel i praksisfeltet være stort rom for tolkning. Dette blant annet fordi begrepet er politisk skapt og ikke faglig skapt. I Kunnskapsløftet blir det gjennomgående lagt vekt på det individuelle,

samtidig som både det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet skal være inkluderende.

*”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen” (Kunnskapsdepartementet, 2006a:33).*

Kunnskapsløftets føringer stiller i større grad krav til hele skolesystemet enn tidligere læreplaner.

*”Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning og læring på. Prinsippet berører hele skolen som organisasjon, dens kultur og alle som har sitt virke der. Tilpasset opplæring for **alle** elever vil på mange skoler forutsette endring i tenkningen omkring hva skole er og hva læring innebærer”.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2006b pkt. 6.3.4).

Vi ser her at kunnskapsløftet setter fokus på kunnskap om læring og læringsprosesser i omtalen av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal være en gjennomgående arbeidsmetode for å fremme elevenes læring. Det skal være et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede mål. Tilpasset opplæring blir derfor ikke skolens overordnede mål, men en betingelse for at eleven kommer inn i læreprosesser som sikrer utvikling av kompetanse innen de faglige, sosiale og kulturelle mål. Det blir da et spørsmål om hvordan skolene skal oppnå dette, og om de er forberedt på endringsarbeidet som vil måtte finne sted. Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen(2008) har gjennomført en forundersøkelse om problemstillingen som heter *”Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet”* med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. I denne forundersøkelsen tyder resultatene på at det er et forbedringspotensial når det gjelder hvordan skolene har fokus på refleksjon og fornyelse, planlegging og vurdering i gjennomføring av Kunnskapsløftet. Et positivt funn i lys av dette er at det synes å finnes en klar vilje til forbedringsarbeid blant lærerne. Det siste funnet som blir vektlagt i undersøkelsen er at det uttrykkes et ønske om at skoleledelsen kan spille en mer aktiv rolle på flere områder. Først i forbindelse med kompetanseheving blant lærerne, og når det gjelder kompetanseheving generelt.

---

Dette er et uttrykk for at det er et kontinuerlig behov for forbedringsarbeid og innovasjon (Skogen og Holmberg 2002).

### **2.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

For å kunne si noe om omfanget av tilpasset opplæring kan det være formålstjenlig å se nærmere på begrepene *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*. Det vil i denne sammenheng være nyttig å se på begrepene slik de er beskrevet i opplæringsloven og andre styringsdokumenter.

Vi tar utgangspunkt i begrepene slik de er beskrevet i opplæringsloven § 1-3 *Tilpassa opplæring* og § 5-1. *Rett til spesialundervisning*

”Ingen av begrepene er nærmere definert i loven. Men i kommentaren til opplæringsloven understrekes det at” *Formålsbestemmelsen om tilpasset opplæring må ses i sammenheng med lovens kapittel 5 om spesialundervisning. Mens § 1-2 femte ledd fastsetter et generelt mål for all opplæring, fastsetter kapittel 5 rettigheter for elever eller lærekandidater som har problemer med å følge den alminnelige opplæringen. Inntil dette skjer (når man ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen slik at eleven kan ha et tilfredsstillende utbytte) er det ikke naturlig å snakke om individuelle rettigheter, men mer om en plikt for skoleeier, skolens ledelse, skolens personale og lærebedriften til å arbeide for best mulig tilpasning av opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger*”. (G.Helgeland, Oslo 2001, s 41)

Det understrekes altså at tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, mens spesialundervisning er en rett eleven har.

(Midtlyngutvalget er et offentlig utvalg som skal se på organiseringen av spesialundervisning og forholdet mellom spesialundervisning og opplæring generelt).

(Arbeidet avsluttes 1. juli 2009)

Ifølge det pågående arbeidet til Midtlyngutvalget vil det dreie seg om spesialundervisning:

- *dersom det er nødvendig å gjøre vesentlige avvik fra læreplanverket.*
- *dersom det er nødvendig å sikre en elev særskilte ressurser (ekstra lærerressurs, særskilt kompetanse eller utstyr) Dette gjelder enten det målet er å følge læreplanverket helt ut, eller om det må gjøres avvik fra dette.*
- *dersom opplæringen er organisert på en annen måte enn det som er ordinært, men spesialundervisning kan også gis innenfor rammen av ordinær organisering*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/utvalg-for-spesialundervisningen-og-det-.html?id=479920>

Som vist over er det ingen objektive kriterier i forhold til hva som er tilpasset opplæring generelt, og hva som er spesialundervisning. Dette må vurderes i forhold til hver enkelt elev og på hver enkelt skole sett i lys av det mangfoldet skolen gir innenfor rammen av tilpasset opplæring. Med disse avklaringene og definisjonene er det åpenbart at tilpasset opplæring er et tilbud fra skolen som skal omfatte alle skolens elever. Skolen har altså en plikt til å gi alle elever tilpasset undervisning, men det er ikke en rettighet elevene har. Ettersom elevens særskilte behov kan imøtekommes både ved at skolen tilbyr tilrettelagt opplæring og gjennom vedtak om spesialundervisning, er det en glidende overgang mellom skolens plikt til å tilby tilrettelagt opplæring og når skolen har plikt til å tilby spesialundervisning. Det vil derfor være færre elever med spesialundervisning på de skoler som tilbyr tilrettelagt undervisning i stor grad enn på de skoler som tilrettelegger i liten grad. Av dette følger det at det vil kunne være store forskjeller skoler imellom. Dette vil kunne skyldes forskjellige tolkninger i det enkelte ledd fra overordnet intensjon til opplevd undervisning (jf. avsnitt 2.4) (Goodlad.1979). En nærmere gjennomgang av hva tilpasset undervisning vil kunne innebære følger i avsnitt.2.2.3. Det som beskrives her



---

er i tråd med føringene som blir lagt i St.m.31. avsnitt 5.2. *Kompetanseutvikling* (2007-2008).

### **2.2.3 Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet i Buskerud fylkeskommune**

Når vi ser nærmere på læreplantenkingen i Kunnskapsløftet, ser vi at denne bygger på kompetansemål som beskriver det eleven skal mestre. Kompetansemålene knyttes så til resultatvurdering av elevens kompetanse. Skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i faget forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skoleeier kan selv fastsette egne lokale læreplaner i fagene. De lokale læreplanene danner således en ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. På denne bakgrunn har Kunnskapsløftet overført et stort ansvar til skoleeier med hensyn til innholdet i skolen, samtidig som at den åpner for stor lokal frihet med hensyn til organisasjonsformer. Det som omtales i dette avsnittet bygger på fylkesutdanningssjefens hovedstrategi og hovedmodell samt samtaler med representanter for fylkets utdanningsavdeling underbygd av interne notater og rapporter.

Fylkesutdanningssjefen i Buskerud har besluttet følgende hovedstrategi og hovedmodell for kompetanseutviklingen knyttet til reformen Kunnskapsløftet i Buskerud. Heretter kalt Kompetanseløftet Buskerud. Hovedstrategien for kompetanseutvikling bygger på viktige punkter i de sentrale grunnlagsdokumentene. I første rekke er det St. m. 30 (2003/2004) *Kultur for læring og Kompetanse for utvikling*, strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005-2008. (<http://www.bfk.no/html/saksdok/469006-30.html>). I tillegg legger fylkets utdanningsavdeling vekt på rapport fra høyskolen i Buskerud (Hibu- rapport nr 56): *Lærende organisasjoner – mellomledelse og kunnskapsledelse*. Videre er veiledning og litteratur av professor Erling Lars Dale fra pedagogisk forskningsinstitutt ved universitetet i Oslo og forsker Jarl Inge Wærness fra Læringslaben lagt til grunn.

Fylkets utdanningsavdeling vektlegger følgende i *Kompetanse for utvikling* (s 6):

- Lærende organisasjoner er kjennetegnet av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning
- Samhandling med andre kompetansemiljø og erfaringsspredning mellom kollegaer og mellom skoler har avgjørende betydning.
- Kompetanseutviklingstiltaka bør i stor grad være knyttet til den daglige praksis for lærerne
- Arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling

Videre fremhever fylkets utdannings avdeling disse punktene fra *Kultur for læring*:

- Skolene må sette søkelys på personalets læring, ikke bare på elevenes læring (kap 3.1.)
- Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov (kap 3.1.)
- Kompetanseutviklingen synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen (kap. 3.4.)

Fylkets utdannings avdeling vektlegger rapporten *Lærende organisasjoner - mellomledere og kunnskapsledelse* der Dimmen(2005) legger vekt på følgende:

- Arbeidsplassen som læringsarena forutsetter fleksibel organisering, samarbeid og erfaringsutveksling i interne og eksterne nettverk (s 3)
- Betydelig potensial for utvikling av den lærende organisasjon i å bruke faggrupper mer systematisk som fora for erfaringsutveksling og læring (s.39)
- Ledelsen i liten grad vektlagt faggrupper som viktig arena for medarbeidernes kunnskapsutvikling (gjelder også andre formelle møteplasser) (s 39)
- Uformelle møteplasser som læringsarena vektlegges i lærende organisasjoner (s 39)
- Plan for langsiktig kompetanseutvikling basert på notat fra basisgruppe 18 i lederutviklingsprogrammet (representativt for flere grupper) (s 49-51)
- Visjonen om den lærende organisasjon ekskluderer ikke eksternt tilførsel av kunnskap og kompetanse, men forutsetter at ny kunnskap koples til kjernevirksomheten og får betydning for hverdagspraksis (s 51)
- Generell kunnskap må ta hensyn til den lokale konteksten, noe bl a arbeidslag og faggrupper kan bidra med (s 51).

---

Basert på disse punktene kan utdanningsavdelingens strategi oppsummeres med nøkkelordene kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, arbeidsplassen som læringsarena knyttet til den daglige praksis og bevissthet rundt tilrettelegging for medarbeidernes læring. Denne strategien får konsekvenser for alle aktørene i skolesamfunnet. For ledelsen innebærer det blant annet vektlegging av kunnskapsledelse. Dette er et av hovedemnene i fylkeskommunens lederutviklingsprogram. For lærerne innebærer den en forutsetning om utvikling av lærerprofesjonaliteten. Lærernes profesjonelle kompetanse utøves i forskjellige praksiskontekster. Videre sier de at denne profesjonelle kompetansen forutsetter felleskunnskap, at læreren forstår egen praksis ut fra ulike perspektiv (praksisteori), vedlikeholder og utvikler sin kompetanse og definerer seg selv som aktør innenfor det som rammer inn det profesjonelle handlingsrommet som lover, forskrifter, planer og budsjett. Fylkets utdanningsavdeling legger til grunn at det er en viktig forutsetning at hovedmodellen for kompetanseutvikling relatert til Kunnskapsløftet bygger på hovedstrategien for kompetanseutvikling og vurderes på det grunnlaget.

Utdanningsavdeling har bestemt at nettverksmodellen skal være hovedmodell for kompetanseutviklingen i fylkets videregående skoler. Nettverk kan defineres som et læringsmiljø for kompetente. Den bygger på involvering og fordrer at alle deltakerne tar ansvar.

I følge fylkets utdanningsavdeling trenger dagens samfunn læringsmiljøer som utfordrer vår kompetanse til å lære, til å bygge relasjoner og til å være endringsberedte.

”Dette utfordrer vår evne til å håndtere kompleksitet og til å inngå i lærende fellesskap. Det er en organisasjonsform som kan spille med på læringsamfunnets premisser. Det komplekse samfunnet kan i liten grad bygge på en lineær planlegging og utvikling”. (Kompetanseløftet Buskerud. s.3).

Dette er derfor en modell som svarer godt til reformens utfordringer og gir grunnlag for utvikling av gode læringsmiljøer for de ansatte.

Fylkets utdanningsavdeling legger til grunn at det kreves systematisk og planmessig arbeid både med hensyn til innhold og organisering for å øke skolens og lærernes

kompetanse på de prioriterte områdene i den strategiske planen for kompetanseutvikling.

Når det gjelder innholdet, legger utdanningsavdelingen i første rekke vekt på reformrelatert kompetanseutvikling knyttet til skolen som lærende organisasjon, bedre tilpasset opplæring og arbeidet med de nye læreplanene. Nettverksmodellen kan ses som en metode som både understøttet arbeidet med de ulike kompetansetiltakene, og kan også ses på som et tiltak for kompetanseutvikling, som utvikling av lærende organisasjoner.

Det pågående arbeidet med de nye læreplanene innebærer for skolene særlig kompetanseutvikling i læreplananalyse og arbeid med lokale læreplaner. Dette innebærer faglig kompetanseutvikling for lærerne basert på de nye læreplanene. For å ivareta tilpasset og differensiert opplæring vil utdanningsavdelingen at skolene skal satse på didaktisk kompetanseutvikling med vekt på nettopp dette.

Tilpasset og differensiert opplæring er ingen entydige størrelser. I sluttrapporten til differensieringsprosjektet skriver Dale og Wærness(2003):

”Differensiert opplæring er orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder (vekt på elevens helhetlige kompetanse); tilpasning er derimot orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Differensiert opplæring og tilpasset opplæring bør derfor gjensidig utfylle hverandre.” (Dale og Wærness 2003, s. 52)

Fylkets utdanningsavdeling har valgt å legge de sju differensieringskategoriene fra sluttrapporten til differensieringsprosjektet til grunn. De sju er:

1. Å skaffe kunnskap om elevenes læreforutsetninger og evner.

Dette betyr å ta utgangspunkt i oppnådd dyktighet. Begrepet forutsetninger og evner bør ikke oppfattes som statisk.

2. Å tilrettelegge for at opplæringsmål knyttes til arbeidsplaner.

Dette betyr at eleven skal kjenne læreplanen og kunne lage egne arbeidsplaner.

### 3. Muligheter for ulik tempo og nivåer i arbeidsoppgaver.

Dette kaller Dale og Wærnes (2003, 2006) for det tradisjonelle området for differensiering. Men det er viktig at eleven er bevisst på relasjonen mellom mål og plan

### 4. En gjennomtenkt organisering av skoledagen.

Med dette menes det at det må være muligheter for parallellegging, nivå-differensiering og omorganisering for tverrfaglig arbeid.

### 5. Tilgang til varierte læringsarenaer og læremidler.

Skolene bør ha forskjellige steder der det drives forskjellige former for undervisning. Det bør være kvalitet på læremidlene.

### 6. Bruk av ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder

#### 7. Vurdering

Man bør se på hvordan sammenhengen mellom eksamen, karaktersetting og forskjellige former for vurdering inngår i elevens læring. Skolen må også ta i bruk vurdering som verktøy for å bli en lærende organisasjon.

Elevmedvirkning og bruk av IKT er en dimensjon innenfor hver av kategoriene. Fylkets utdanningsavdeling legger til grunn at det arbeides samtidig med alle kategoriene. Rektor og skoleeier har særlig ansvar for å opprette en sammenheng mellom kategoriene.

Læringslaben har vært sentrale i utarbeidelsen av utdanningssjefens hovedstrategi og hovedmodell for kompetanseutvikling. I oppfølgingsundersøkelsen til differensieringsprosjektet Dale og Wærnes (rapport 9/2005, s. 7) knytter Læringslaben også de sju kategoriene til utvikling av skolens problemløsningskompetanse og derigjennom utviklingen av en lærende organisasjon.

Et kompetanseopplegg rundt oppfølging av differensieringsprosjektet vil ifølge utdanningssjefen derfor også harmonere godt både med prosjektets strategiske mål, utvikle lærende organisasjoner og verdigrunnlag, akseptere og bygge videre på god etablert praksis. De sju differensieringskategoriene er i tillegg vektlagt i handlingsprogrammet 2005-2008 under *Hovedutfordringer i sektoren for perioden 2005-2008* og bør derfor ifølge fylkets utdanningsavdeling være godt kjent for skolene.

Når det gjelder organiseringen av kompetanseutviklingen innenfor nettverksmodellen forutsettes det fra fylkets utdanningsavdeling at det må legges til rette for at dette kan skje på en systematisk og planmessig måte i tråd med føringene i kompetansestrategien.

”Den faglige kompetanseutviklingen knyttet til nye læreplaner kan skje på skolen, i samarbeid mellom skoler eller ha form av felles samlinger på fylkesnivå - eventuelt mellom fylker i små fag. I tillegg til å trekke inn ekstern kompetanse, blir det også viktig å bruke eksisterende kompetanse, ideelt sett også på tvers av skoler og utdanningsprogrammer. Her vil det kunne etableres ulike nettverk med hensyn til sammensetning og varighet”.(Dok.2. kompetanseløftet Buskerud. s.4)

Når det gjelder å sikre en organisering av kompetanseutviklingen innenfor de beskrevne områdene som har et godt feste i kompetansestrategien, i både den faglige og didaktiske kompetanseutviklingen vektlegger utdanningssjefen viktigheten av å utvikle og styrke både interne og eksterne læringsarenaer.

På grunnlag av dette, har utdanningssjefen bestemt denne nettverksmodellen:

- A Ni yrkesfaglig nettverk – ett for hvert yrkesfaglig utdanningsprogram bestående av alle skolene innenfor hvert av utdanningsprogrammene. Nettverkens hovedoppgaver vil være å definere, initiere og iverksette faglige og fagdidaktiske kompetansetiltak knyttet til nye læreplaner, samt arbeid med lokale læreplaner og læreplanhøringer.
- B Seks studieforberevende nettverk med basis i fellesfagene og programfagene i studiespesialiserende utdanningsprogram.

---

De studieforberedende nettverkens hovedoppgave vil ifølge utdanningssjefen være å definere, initiere og iverksette faglige og fagdidaktiske kompetansetiltak knyttet til nye læreplaner, samt arbeid med lokale læreplaner.

Her følger et sammendrag av sammenhengen mellom strategisk mål, hovedstrategi, hovedmodell og innhold.

Hovedstrategien til utdanningssjefen tar utgangspunkt i sentrale styringsdokumenter samt erfaringer med eget lederutviklingsprogram i Buskerud fylkeskommune. Det legges også vekt på at det skal være sammenheng mellom det strategiske målet for prosjektet Kompetanseløftet Buskerud på den ene siden og valg av hovedstrategi og hovedmodell på den andre siden. Kompetanseutvikling knyttet til tilpasset og differensiert opplæring innenfor rammen av de sju differensieringskategorier, må ses som en videreføring av det tidligere gjennomførte Differensieringsprosjektet. Gjennom systematisk arbeid med differensieringskategoriene med vekt på sammenhengen mellom dem, er intensjonen at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner.

Buskerud fylkeskommune har gjennom læringsløftet etablert de følgende fokusområder for sin satsning på tilpasset opplæring.

- Ferdigheter i lesing, skriving, regneferdigheter og tallforståelse
- Ferdigheter i engelsk
- Digital kompetanse
- Læringsstrategier og motivasjon

I forbindelse med Kompetanseløftet Buskerud besluttet utdanningssjefen å etablere didaktiske nettverk. Sentralt for satsingen på de didaktiske nettverk er å ta tak i utfordringer for Kunnskapsløftet slik de er beskrevet i stortingsmeldingen Kultur for Læring. Målsettingen med dette er å finne tiltak for å motvirke:

- store og systematiske forskjeller i læringsutbyttet blant elevene
- at en høy andel elever har dårlige grunnleggende ferdigheter

- svak gjennomføring i videregående opplæring

Målsettingen til Buskerud Fylkeskommune har vært å skape en felles begrepsforståelse av differensiert opplæring og tilpasset opplæring i alle ledd, (Goodlad 1979) (jf. avsnitt 2.4) fra fylkesadministrasjonen og ut til den enkelte lærer. Det er i denne sammenheng blitt vektlagt å legge til rette for fagdidaktisk kompetanseutvikling i skolene med sikte på å kunne gi elevene bedre tilpasset og differensiert opplæring. Som et ledd i utviklingen av en felles begrepsforståelse er de syv differensierings kategoriene til Dale og Wærness ( 2003, 2006): lagt til grunn.

#### **2.2.4 Lokalt læreplanarbeid i de videregående skolene i Buskerud**

Utdanningsavdelingen legger følgende til grunn for hva læreplanforståelse innebærer for læreren.

Læreplanforståelse i Kunnskapsløftet kan særlig knyttes til to forhold:

- Helhetsforståelse, det vil si å forstå formål og sammenhengen i læreplanverket
- Kommunisere målene i planene med elevene

For den enkelte læreres konkrete arbeid med læreplanene betyr det, å oppnå en helhetsforståelse ved å se på følgende faktorer

- Sammenhengen i hele læreplanverket: det vil si mellom generell del. Prinsipper for opplæringen og den enkelte læreplan for fag. Generell del og Prinsipper for opplæringen skal integreres i alle fag.
- Sammenhengen i den fagspesifikke læreplanen: det vil si mellom formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemålene, vurdering i faget.
- Sammenhengen i de gjennomgående læreplanene i fellesfagene, særlig med tanke på overgangen ungdomstrinnet og videregående opplæring.

For at læreren skal kunne kommunisere målene i planene med elevene må man:

- Operasjonalisere og konkretisere kompetansemålene til tydelige læringsmål som kommuniserer godt med elevene.



- Systematisere kompetansemålene. Fagmiljøene bør vurdere om kompetansemålene kan grupperes eller ordnes i forhold til hverandre, f eks i over- og underordnede mål, gjennomgående mål osv. Dette er vurderinger som må gjøres på faglig grunnlag.
- Nivådifferensiere læringsmålene i vurderingskriterier ved å beskrive kompetansen elevene skal ha på tre ulike nivåer.
- Kompetanse skal beskrives positivt på alle nivåene.

Samtidig må de grunnleggende ferdigheter vektlegges gjennom:

- Bevissthet om hvordan faget kan bidra med å utvikle muntlige, skriftlige, lese-, regne- og digitale ferdigheter.
- Integre og synliggjøre de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene.

Utdanningsavdelingen vektlegger at de grunnleggende ferdighetene er viktige redskaper for læring, og for elevens personlige utvikling og allmenndannelse. Ved at de grunnleggende ferdighetene knyttes til alle fag, på det enkelte fagets premisser, er de en forutsetning for at eleven skal utvikle fagkunnskap, samtidig som de er en del av fagkompetansen i ulike fag. Noe som er i tråd med føringene på intensjonsnivå (Goodlad 1979) som beskrives i Kunnskapsløftet og utdypes videre i St.meld.nr. 31(2007-2008) *kvalitet i skolen*.

Denne vektleggingen og utdypingen fra utdanningsavdelingen medfører en økt bevissthet om nødvendigheten av tilpasset og tilrettelagt undervisning, som en forutsetning for å nå målet om styrking av de grunnleggende ferdighetene.

### **2.2.5 Hva er erfaringene med lokalt læreplanarbeid i Buskerud?**

Utdanningsavdelingen roser i skriv til skoleledere og lærere (26.5.2008) det krevende arbeidet mange lærere har gjort med å tolke læreplanene i fagseksjoner på den enkelte skolen og i nettverk. Her er det lagt ned et solid arbeid som har styrket tolkningsfellesskapet mellom lærerne. Utdanningsavdelingen har erfaring med at flere og flere tar utgangspunkt i de lokale læreplantolkingene i den konkrete opplærings situasjonen.

Ifølge utdanningsavdelingen er det et mål at flere lærere tar i bruk de lokale læreplantolkingene i den konkrete opplærings situasjonen. Utdanningsavdelingen

mener at erfaringene så langt viser at lærere har utbytte av å ta konkret utgangspunkt i de sju differensieringskategoriene til Dale og Wærness(2003, 2006). Ifølge utdanningsavdelingen kan det være en god modell for å se sammenhengen mellom læreplananalysen, elevens forutsetninger, oppgaver, organisering, læringsarenaer, læremidler, arbeidsmåter, metoder og vurdering. Utdanningsavdelingen sier videre at flere skoler også har gode erfaringer med å legge den lokale læreplantolkningen til grunn for terminplaner og arbeidsplaner for opplæringen i faget.

Utdanningsavdelingen vektlegger at konkretiseringene av kompetansemålene i større grad må beskrives med et språk elevene forstår.

”Dette innebærer at kompetansemålene ikke er kategorisert i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er summen av elevens kunnskaper, ferdigheter og holdninger som utgjør kompetansen. Det vil si observerbare handlinger der eleven bruker kunnskaper og holdninger.

Kompetansemålene er noe ulike i forhold til om de kan tolkes entydig eller ikke, men mange av målene kan ikke tolkes entydig. Da beskriver lærerne ulike nivåer på kompetansen med utgangspunkt i samme kompetansemål.

En konsekvens av dette er at eleven kan ha full måloppnåelse på ulike nivåer”.  
(Skriv fra utdanningsavdelingen til skoleledere og lærere 26.5.2008)

Utdanningsavdelingen sier videre at kompetansemålene ikke nødvendigvis er skrevet ut fra et taksonomisk system.

”Taksonomitenkingen innebærer ofte at ”å beskrive” og ”å gjøre rede for” uttrykker lav måloppnåelse i et fag i motsetning til ”å forklare” og ”vurdere” som uttrykker høy kompetanse. Det kan gi mer mening å se kompetansemålene i Kunnskapsløftet i sammenheng med at det å ”gjøre rede for” et komplisert faglig fenomen kan vise høy kompetanse, men det å ”forklare og vurdere” et enkelt faglig fenomen kan være kjennetegn på lav kompetanse. ”Vurdere” er altså ikke nødvendigvis en høy kompetanse i seg selv, men avhengig av hva man vurderer. Det er graden av kompleksitet som avgjøre om det er lav eller høy måloppnåelse”.

(Skriv fra utdanningsavdelingen til skoleledere og lærere 26.5.2008)

Her ligger det altså ifølge utdanningsavdelingen en noe annen tenkning til grunn enn i Reform -94.

---

## 2.2.6 Lokale læreplaner innen ulike utdanningsprogram

Det er enighet mellom utdanningsavdelingen og skolene om at læreplananalysen innenfor de *yrkesfaglige utdanningsprogrammene* forankres i de yrkesfaglige - nettverkene.

Buskerud Fylkeskommune vektlegger at de forventer at representanter for Opplæringskontorene og bedriftene inviteres med i det lokale læreplanarbeidet. Det er viktig for å sikre helhet i fag- og yrkesopplæringen ifølge utdanningsavdelingen.

Utdanningsavdelingen har bestemt at den samme modellen legges til grunn for det lokale læreplanarbeidet innenfor utdanningsprogrammene for *Musikk, dans, drama* og på *Idrettsfag*. For *Musikk, dans* og *drama* skjer noe av dette arbeidet også innenfor det etablerte samarbeid med Vestfold og Telemark fylkeskommuner.

Utdanningsavdelingen sier videre at når det gjelder fellesfagene og programfagene på *studiespesialiserende utdanningsprogram*, er hovedmodellen at arbeidet skjer på hver enkelt skole. Det settes ned ressursgrupper av lærere fra ulike skoler med ansvar for å lage læreplananalyser som kan være til støtte for det lokale læreplanarbeidet på den enkelte skole. I små fag, dette vil si fag som færre enn tre skoler tilbyr, blir det presisert fra utdanningsavdelingen at skolene selv må organisere et eventuelt samarbeid seg imellom dersom det er ønskelig.

## 2.2.7 Kriteriebasert vurdering

Vurderingsformene i skolen har stor betydning i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. Utdanningsavdelingen understreker at i kriteriebasert vurdering bestemmes kvaliteten på den enkelte elevs resultater utelukkende på grunnlag av elevens egen måloppnåelse, uavhengig av prestasjonene til de andre elevene. Dette i motsetning til i et normbasert system.

På grunnlag av dette kan det være hensiktsmessig å se nærmere på den pedagogiske verdien av kriteriebasert vurdering

Det lokale læreplanarbeidet med vekt på å utarbeide vurderingskriterier gir ifølge utdanningsavdelingen en god basis for kriteriebasert vurdering. Hensikten med å lage vurderingskriterier er å gi et grunnlag for at lærere og skoler kan gjennomføre en faglig relevant og læringsfremmende vurdering av elevens kompetanse.

Ifølge utdanningsavdelingen kan så den pedagogiske gevinsten av denne tilnærmingen være økt læringsutbytte og motivasjon for læring. Dette underbygger utdanningsavdelingen med de følgende punkter:

- Nyere motivasjonsteori legger stor vekt på at når elevene kjenner målene for det faglige arbeidet, gir dette grunnlag for å vurdere seg selv uten sosial sammenlikning. Dette er også et premiss for Kunnskapsløftet.
- Elevene vil lettere kunne se hva som gjenstår i forhold til en høyere grad av måloppnåelse
- Oppleve mestring knyttet til det de faktisk får til
- Få mer faglig relevante tilbakemeldinger

(skriv nr.2008/1433-1 s.3 )

Utdanningsavdelingen har bestemt at de følgende punktene skal danne grunnlag for underveis og sluttvurdering og skal være styrende for denne:

- Mer relevant og rettferdig vurdering av elevens kompetanse
- Mer faglig relevante tilbakemeldinger
- Konkret og spesifisert tilbakemelding gir elev og lærer muligheten til å se status i læringsprosessen og anvisning om hvor veien går videre
- Kan gi lærer og elev et felles språk å bruke *underveis* i læringsprosessen og i *sluttvurderingen* av læringsresultatene.

(skriv nr.2008/1433-1 s.4 )

Kriteriebasert vurdering med ulike kjennetegn på måloppnåelse bygger på noen forventinger til pedagogiske gevinster som utdanningsavdelingen mener det er viktig å høste erfaringer med. Dette er bakgrunnen for at utdanningsavdelingen har bestemt at alle skolene skal prøve ut ulike aspekter ved mer læringsstøttende vurdering. Det understrekes også at kompetansetiltak rettet mot vurdering er nedfelt i skolenes kompetanseutviklingsplaner. Videre legges det til grunn at skoleeier har ansvaret for å sikre at disse erfaringene blir fulgt opp og delt mellom skolene i løpet av kommende skoleår.

---

I den forbindelse viser utdanningsavdelingen også til utprøvingen i regi av Utdanningsdirektoratet *Bedre vurderingspraksis*. <http://www.skolenettet.no/vurdering> eller <http://www.udir.no>

Når det gjelder sluttvurdering ønsker utdanningsavdelingen en ensartet praksis ved alle fylkets videregående skoler, og har derfor lagt det følgende til grunn for sluttvurderingen:

”Ifølge forskriften skal sluttvurderinga gi ”informasjon om nivået til eleven ved avslutning av opplæringa i faget” (§4-4). I presiseringen til Utdanningsdirektoratet heter det at sluttvurderingen skal uttrykke elevens mestring i forhold til de samlede kompetansemålene i faget. Buskerud Fylkeskommune tolker det derfor ikke slik at all vurdering med karakter skal skje på slutten av opplæringa. Men at sluttvurderinga skal relateres til kompetansen eleven har oppnådd i løpet av året. Utdanningsavdelingen gir en anbefaling om at denne kompetansen knyttes til det den kriteriebaserte beskrivelsen av kompetansemålene (= vurderingskriterier) som er gjort i det lokale læreplanarbeidet”.

(skriv nr.2008/1433-1 s.4 )

Viktigheten av arbeidet med å utvikle lokale læreplaner med vekt på vurderingskriterier basert på læringsstøttende vurdering blir avslutningsvis igjen understreket av utdanningsavdelingen med følgende begrunnelse:

”Utdanningsavdelingen legger til grunn at det lokale læreplanarbeidet med vekt på vurderingskriterier koplet til mer læringsstøttende vurdering og økt læringsutbytte for eleven, er kjerneelementer i den årlige elevundersøkelsen. Læreplanarbeidet er på den måten ifølge utdanningsavdelingen nært knyttet til viktige indikatorer for måling av kvalitet på lokalt og nasjonalt nivå. Utdanningsavdelingen vektlegger at det lokale læreplanarbeidet derfor må ses i sammenheng med et kontinuerlig kvalitetsarbeid og ikke avgrenses til bare å gjelde innføringen av Kunnskapsløftet”.

(skriv nr.2008/1433-1 s.6 )

Her er det snakk om en helhetstenkning der det kollegiale fellesskapet som det lokale læreplanarbeidet forutsetter og stimulerer til, kan ses i lys av utviklingen av en

lærende organisasjon med vekt på et organisert fellesskap, med utviklingsorientering og læringstrykk på alle nivåer i organisasjonen.

## 2.3 HVEM ER "GRÅSONEELEVER"?

"*Gråsoneelever*" blir definert som elever med behov for noe særskilt tilpasset opplæring men som ikke kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår etter sakkyndig vurdering og som heller ikke har rett på spesial undervisning etter § 5-1: Rett til spesialundervisning. Det blir vektlagt at "gråsoneelever" ikke nødvendigvis er et konstant begrep og at tilretteleggingsbehovet for enkelte "gråsoneelever" vil kunne være kontekst avhengig, og at gruppen også vil kunne omfatte elever som i noen sammenhenger får spesialundervisning.

Dette er den definisjonen det er oppnådd enighet om mellom Fylkesutdanningssjefen i Buskerud, representanter fra fylkets utdanningsavdeling, Institutt for spesialpedagogikk og oppgave forfatteren, i innledningsmøtet fredag 05.12.2008 på Fylkeshuset i Buskerud, som ga mandatet til denne undersøkelsen

## 2.4 SYSTEMTEORI – ØKOLOGISK PERSPEKTIV

Som det framgår av problemstillingen vil jeg beskrive foreliggende strategier for å imøtekomme Kunnskapsløftets krav til tilpasset opplæring i et utvalg av de videregående skolene i Buskerud. Dette på bakgrunn av at Fylkesutdanningssjefen ønsker en bedømmelse av hvordan skolene organiserer den tilpassede opplæringen med fokus på "gråsoneelevne". Dette har jeg forstått som organiseringen av selve den tilpassede opplæringen, og som de organiseringsprosessene som skal til for å legge til rette for en god tilrettelagt undervisning. Mitt fokus i denne oppgaven er ikke på eleven, men på skolesystemet. Det vil si at jeg tar for meg de tiltakene som er implementert på de ulike nivåene innen fylkets utdannings struktur. Hovedfokus ligger på skolenivå, og omfatter det sentrale, utdanningspolitiske nivået og visjoner, definisjoner, planer, implementerte tiltak og suksess historier som skolene beskriver.

---

Men disse må sees i lys av føringer og strategier fremført av sentrale myndigheter gjennom Kunnskapsløftet, fylkesutdanningsjefen i Buskerud fylkeskommune, ansvarlig for implementering av Kunnskapsløftet i Buskerud fylkeskommune, inntakskontoret i Buskerud og PPOT i fylket. Dette systemperspektivet kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) økologiske modell om mikro-, meso-, ekso- og makronivå og forholdet mellom de ulike nivåene. Tankegangen om hvordan miljøene henger sammen og gjensidig påvirker hverandre er først og fremst blitt beskrevet av Bronfenbrenner (1979). I denne teorien taes det hensyn til at virkeligheten er mangfoldig og at ting henger sammen fra mikro til makro (Klefbeck og Ogden 2003). Bronfenbrenner (1979) har i sin økologiske forståelse av aktør og struktur pekt på at det er en klar sammenheng mellom det som skjer på mikronivå og begivenheter på makronivå i samfunnet. Bronfenbrenner(1979) deler altså de ulike miljøene inn i mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Disse systemene kan kort beskrives som følger :

#### Mikrosystemet:

De nærmiljøer som eleven/den unge ferdes i. Dette kan være hjem, skole, vennegjeng. En annen beskrivelse av mikrosystemet er som en sosial arena. Det er innen dette systemet at eleven/den unges direkte relasjoner finner sted. Kvaliteten på disse relasjonene er av avgjørende betydning for barnets utvikling (Klefbeck og Ogden 2003).

#### Mesosystemet:

Mesosystemet beskriver samspillet mellom de ulike miljøene eleven/den unge ferdes i. Dette kan for eksempel være forbindelsen mellom hjemmet og skolen. Forbindelsen mellom ulike mikrosystemer kalles mesoforbindelser. Kvaliteten på mesoforbindelsene har også en meget viktig funksjon i elevens utvikling.

#### Eksosystemet:

Nærmiljøer som eleven/den unge sjelden eller aldri besøker, men hvor det skjer ting som har betydning for personens liv og utvikling. I denne sammenheng kan

eksempler på dette være inntakskontoret, PPOT eller andre fylkeskommunale instanser.

### Makrosystemet

Denne kan vi i denne sammenhengen kalle for intensjonsnivået. Dette omfatter politiske og byråkratiske beslutninger.

Det er flere faktorer på ulike nivåer i skoleverket som påvirker hvordan den tilpassede opplæringen til elevene blir utformet. Det er derfor viktig å ha en systemrelatert forståelse av området og se forholdet mellom de forskjellige leddene. For denne oppgaven har jeg funnet det hensiktsmessig å benytte Goodlads (1984) Læreplantenkning i boken *A place called school: Prospects for the future*, og dennes nivå inndeling, som er basert på Bronfenbrenners (1979) systemteori. Dette er grunnlaget for Goodlads (1979) læreplantenkning der de forskjellige beslutningsnivåene for utformingen av undervisning gjøres synlige. Han viser her til at det kan være stor avstand mellom den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan. Goodlads(1979) nivå tenking og inndeling bidrar til å forklare hvorfor det ofte er så stor avstand mellom intensjoner og realiteter. Her kalles det øverste av fem nivåer for *intensjonsnivå* og representerer de overordnede intensjoner og prinsipper. Så følger *formelt nivå* som representerer politisk styring med undervisning, men også beslutninger som ligger i byråkrati som kommune og fylkeskommune. Neste nivå er *skolenivået*, det vil si det nivået som fortolker overordnede styrings dokumenter, administrerer og leder undervisningen. Så følger *utførende nivå* som viser til lærerne som ut ifra sin læreplanfortolkning utfører undervisningen. Siste nivå i denne modellen er *elevnivået* som viser til elevene som erfarer tilretteleggingen (den erfarte læreplan). Her følger de ulike nivåene framstilt i lys av hovedområdene i min undersøkelse.



<u>Nivåer i skolesystemet</u>	<u>Hovedområder i undersøkelsen</u>
<b>Ideenes læreplan</b>  <b>Intensjonsnivå</b>	De overordnede politiske strømninger og fokus.
<b>Den formelle læreplan</b>  <b>Formelt nivå</b>	<b>Fylkes nivå</b>  Politiske og byråkratiske beslutninger. Kunnskapsløftet, lover og forskrifter. Kompetanseløftet Buskerud, ressurstildelinger, handlingsplaner med mer.
<b>Den oppfattede læreplan</b>	<b>a) Skolenivået</b>  Skolens visjoner, definisjoner og planer for tiltak.
<b>Den utførte læreplan</b>	<b>b) Skolenivået</b>  Skolens implementerte tiltak for gråsoneelever. Undervisning, tilpassning og tilrettelegging
<b>Den erfarte læreplan</b>	<b>Elev nivået</b>  Undersøkes ikke direkte i oppgaven, men skolens implementerte tiltak vil si noe om den undervisning som er gitt.

Når vi forholder oss til denne nivådelingen, er det enklere å se om det er samsvar mellom det øverste intensjonsnivå som vil være i stadig endring og skolens leverte produkt som vil være implementerte tiltak for ”gråsoneelever”.

### 3. FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING

#### 3.1 INNLEDNING

Jeg har valgt å tredele metode kapitelet. Dette vil gi leseren bedre oversikt over de valgene som er gjort og bakgrunnen for valgene. Jeg skal redegjøre for den forskningsmetodiske tilnærmingen som ligger til grunn for min undersøkelse. I forskningssammenheng kan metode defineres som en systematisk prosedyre som følger visse regler (Kvale 2001), og som tar sikte på å besvare en gitt problemstilling (Befring 2007). Den første delen av metode kapitelet tar for seg :

- Hva jeg ønsket å gjøre, og hvorfor.

Den andre delen av metode kapitelet tar for seg:

- Hva jeg faktisk har gjort - en beskrivelse av prosessen.

Den tredje delen av metode kapitelet tar for seg:

- Hvordan jeg vurderer det jeg har gjort.

#### 3.2 Valg av metodisk tilnærming

Ved valg av metodisk tilnærming er målet at en skal finne den fremgangsmåte som gir best mulighet for å få samlet inn relevante data om problemstillingen, som samtidig muliggjør en analyse av dataene i etterkant (Befring 2007). Avgrensning og tydeliggjøring av problemstillingen er således et sentralt prinsipp for valg av metodisk tilnærming. Min problemstilling er følgende:

*- "Hvilke tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter er under planlegging og gjennomføring for å realisere tilpasset opplæring for gråsoneelever i den videregående skole i Buskerud?"*

---

- ”*Hvordan samsvarer denne virksomheten med sentrale og fylkeskommunale mål og retningslinjer, og prinsipper for tilpasset opplæring?*”.

Utgangspunktet for denne studien er altså ønsket om større kunnskap om hvilke former for tilrettelagt og tilpasset undervisning et utvalg av de videregående skolene i Buskerud Fylkeskommune har planlagt og implementert i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og Buskerud Fylkeskommunes satsning på Kompetanseløftet Buskerud. Det ble forholdsvis tidlig i denne prosessen klart at det ville være nødvendig med en kvalitativ tilnærming for å kunne ha best mulighet for å få samlet inn relevante data om problemstillingen, som samtidig muliggjorde en analyse av dataene i etterkant (Befring 2007). Dette understrekes også av Kvale (2007) i det han skriver at formål og problemstilling må være styrende for valg av forskningstilnærming. Fordi jeg ønsket å gå i dybden på et utvalg av skolene valgte jeg kvalitativmetode med forskningsintervju og dokumenter som grunnlag, for å kunne få tak i skolenes erfaringer og planer. Valg av forskningsintervju som metode ville kunne gi mulighet til å skaffe kunnskaper om skolenes opplevelse ved å stille spørsmål. En styrke ved å velge det kvalitative forskningsintervjuet vil være muligheten til å stille oppklarende eller utdypende spørsmål. Kildegranskning i form av både fylkets og skolenes planer vil kunne gi informasjon om både bevissthet og samsvar i praksis og intensjon.

### 3.3 Utvalg

#### 3.3.1 Utvalgskriterier.

For å foreta et utvalg av informantskoler og informanter innen disse måtte jeg legge noen utvalgskriterier til grunn. Disse kriteriene måtte i størst mulig grad bidra til å finne informantskoler som ville kunne bidra til økt kunnskap om problemstillingen. For å sikre et så korrekt bilde som mulig innen den enkelte skole ville jeg ha mer enn en informant ved hver. Ved å velge både rektor og spesialpedagogisk ansvarlig som informanter håpet jeg å unngå ”glansbilde” fremstillinger. Buskerud fylkeskommune

omfatter et forholdsvis stort og folkerikt areal med en varierende demografisk sammensetning. På bakgrunn av dette vurderte jeg det slik at det var nødvendig med en god geografisk spredning på informantskolene for å kunne fange opp eventuelle kulturforskjeller i de forskjellige regionene. Fordi jeg legger til grunn at det er sannsynlig at antall ”gråsoneelever” vil stå i et forhold til det totale elevtall må informantskolene dekke et representativt antall av elevene i den videregående skolen i Buskerud. Det kan også være forskjell i antall ”gråsoneelever” som søker seg til de forskjellige studieretningene. På bakgrunn av dette vurderte jeg det slik at det ville være gunstig for denne oppgaven å benytte skoler med både studieforbereende program og program for yrkesfag som informanter.

- Skolene måtte ha en funksjonsstilling for spesialpedagogiskansvarlig, tilretteleggingsansvarlig eller lignende.
- Både rektor og spesialpedagogisk/ tilretteleggingsansvarlig måtte være villige til å være informanter.
- Det måtte være en god geografisk spredning for å kunne fange opp eventuelle kultur forskjeller.
- Det måtte være sammensatte skoler med både studieforbereende program og program for yrkesfag.
- Utvalget av skoler måtte sammenlagt dekke et visst antall elever.(ca.20 % av den totale elevmassen i den videregående skolen i Buskerud fylkeskommune).

### **3.3.2 Reelt utvalg.**

Når utvalgskriteriene var fastlagt kontaktet jeg utdanningsavdelingen i Buskerud fylkeskommune for å få hjelp med å identifisere mulige informantskoler som oppfylte utvalgskriteriene. Spesialpedagogisk ansvarlig ved Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling var behjelpelig med å innhente den nødvendige bakgrunnsinformasjon om den enkelte skole. I samarbeid med utdanningsavdelingen identifiserte jeg syv potensielle informantskoler jeg kunne trekke utvalget mitt ut ifra.

---

Fylkesutdanningssjefen orienterte samtlige rektorer om prosjektet på rektormøte i januar, og medvirket således som ”døråpner” for prosjektet. Først foretok jeg en geografisk inndeling av aktuelle informantskoler. Deretter isolerte jeg den største skolen i hvert geografiske område. Når jeg sammenlignet elevtall ved disse tre skolene fant jeg at denne var tilnærmet lik med et avvik på under pluss- minus ti prosent mellom skolene. Det totale antall elever ved disse tre skolene var innenfor det antallet jeg hadde satt som en premiss i utvalgskriteriene.

Jeg endte således opp med tre byskoler, i hver sin ende av fylket. Alle de tre skolene hadde gitt uttrykk for at de hadde planer og tiltak rettet mot gruppen ”gråsoneelever”. Hver av skolene har en spesialpedagogisk/ tilretteleggings ansvarlig. Alle tre skolene har både program for yrkesfag og studieforbereende program. Skolene er innbyrdes omtrent like store. Det totale antall elever ved skolene er såpass stort at det innenfor denne gruppen vil være behov for et vidt spekter av tilretteleggingstiltak og tilpasset undervisning. Avslutningsvis gjorde det jobben mye enklere at alle rektorene og spesialpedagogisk/ tilretteleggings ansvarlige var meget imøtekommende og hjelpsomme, både med å forberede seg, å sette av tid til intervju og å fremskaffe skriftlig dokumentasjon på skolens planer.

Utvalget omfatter også Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling. Her var fylkesutdanningssjefen, spesialpedagogisk ansvarlig (stilling opphørt) og ansvarlig for Kompetanseløftet Buskerud (stilling opphører 2009) både muntlige informanter og behjelpelige med å fremskaffe aktuell dokumentasjon for perioden 2005 og frem til vår 2009.

## 3.4 Det kvalitative forskningsintervju

### 3.4.1 Intervjueguiden

Arbeidet med utarbeidelsen av intervju guiden var en lang og sammensatt prosess. Dette skyldes i all hovedsak at jeg innledningsvis hadde satt en dobbel målsetting ved utformingen. Intervjuguiden skulle være et redskap til å besvare spørsmålene knyttet

til problemstillingen. Samtidig måtte den ha en form og utforming som senere kunne benyttes som et redskap for bevisstgjøring om tilpasset og tilrettelagt undervisning for ”gråsoneelever”, for *alle* de videregående skolene i Buskerud

Innledningsvis laget jeg to intervjuguider slik Kvale (2007) anbefaler. Begge disse intervjuguidene hadde sitt utgangspunkt i problemstillingen og de overordnede, delvis overlappende forskningsspørsmålene:

- Hvordan beskriver den enkelte skole sine tiltak for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring?
- Hva beskriver den enkelte skole som ordinære tilretteleggingstiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som fysiske tilrettelegginger?
- Hva beskriver den enkelte skole som sosialpedagogiske tiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som faglig tilrettelegging?

Jeg laget en som inneholdt prosjektets viktigste tematiske forskningsspørsmål, med en tilhørende guide som inneholdt spørsmålene som skulle stilles i intervjuet. Den første intervjuguiden tok utgangspunkt i studiens problemstilling på et overordnet nivå og ga anledning til mye refleksjon rundt temaet. Den andre intervjuguiden var bygd opp som et semistrukturert intervju som skulle sikre at emner som var sentrale for problemstillingen ville bli berørt av samtalen.

Ingen av disse tilnærmingene ga et tilfredsstillende resultat med tanke på min doble målsetting om at intervjuguiden både skulle kunne besvare spørsmålene knyttet til problemstillingen og senere kunne benyttes til bevisstgjøring ved den enkelte skole uten min medvirkning. Disse refleksjonene førte til utarbeidelsen av den endelige intervjuguiden (vedlegg 1). Denne inneholder de overordnede temaene i form av headinger, fulgt av åpne spørsmål knyttet til den overordnede problemstillingen. Spørsmålene er utarbeidet med tanke på å få informantene på glid slik at det til tross for spørsmål som i stor grad er relatert til faktaopplysninger, ikke skal oppleves som en eksamen eller noe de må stå til rette for. Bruken av åpne spørsmål gir rom for å

---

beskrive eksempler, opplevelser, erfaringer og refleksjoner og dialog i form av oppfølgingsspørsmål.

I forkant av alle intervjuene oversendte jeg en e-post med informasjon om prosjektet, dens formål(vedlegg 2) og en fullstendig intervjuguide(vedlegg 1) til alle tre informantskolene.

### **3.4.2 Gjennomføring av prøveintervju.**

Jeg gjennomførte to prøveintervju basert på foreløpige utkast til intervjuguide av 16.02.09. De intervjuede er henholdsvis rektor og rådgiver ved samme skole i Telemark. Disse prøve intervjuene ga nyttig erfaring i bruk av opptaksutstyr, tidsbruk, forhåndsinformasjon og organisering av intervjuene. I gjennomføringen av prøve intervju gjorde jeg følgende erfaringer som ville måtte få konsekvenser for undersøkelsens form og gjennomføring. Spørsmålene krever en stor grad av refleksjon og bevissthet om problemstillingen. Spørsmålene krever en stor detalj kunnskap over et stort spekter av faktaopplysninger. For å kvalitetssikre dataene erfarte jeg at et førti minutters intervju uten tilstrekkelig forhåndsopplysninger om undersøkelsens innhold var lite hensiktsmessig. Svarene ble vage og omtrentlige og de intervjuede uttrykte frustrasjon over å ikke kunne gi fyllestgjørende svar om et tema de er oppriktig engasjert i.

Et alternativ kunne være å forenkle spørsmålene, slik at behovet for detaljkunnskap og refleksjon blir redusert. Dette vurderte jeg som et lite faglig forsvarlig alternativ idet det er nettopp den informasjonen informantene innehar som problemstillingen etterspør.

Tidsaspektet blir også en viktig faktor i vurderingen. For å få utfyllende svar på alle punktene kunne erfaringene fra prøveintervjuene tyde på at førti minutter ikke var tilstrekkelig. Begge prøveintervjuene hadde en utstrekning på i overkant av førti minutter og det ble lagt frem tileggsinformasjon i form av skolens handlingsplan. Til tross for dette uttrykte begge prøveinformantene i etterkant av intervjuet frustrasjon

over å ikke ha reflektert godt nok, og at de gjerne skulle vært mer presise angående faktaopplysninger.

På bakgrunn av disse erfaringene og med det utgangspunkt at informantene mine i Buskerud er både kunnskapsrike og engasjerte, opplevde jeg det som mest hensiktsmessig å sende ut den fullstendige intervjuguiden i form av et spørreskjema/utfyllingsskjema på forhånd. Her ville informantene ha mulighet til å notere stikkord og faktaopplysninger. Selve intervjuguiden fungerte godt etter formålet og ga meg den informasjonen jeg etterspurte i problemstillingen. Det foreløpige utkastet til intervjuguide ble derfor stående som den endelige formen.

### **3.4.3 Forberedelser til intervjuene**

Takket være fylkesutdanningsjefens ”døråpnerfunksjon” fikk jeg et velvillig og positivt første møte med alle informantene. Mitt første møte med informantene var ved telefonkontakt. Jeg tok først kontakt med rektorene ved de respektive skolene. Her ga jeg en kort presentasjon av meg selv, prosjektets innhold og formål. Vi ble så enige om tidspunkt og tidsramme for intervjuene for både rektor og spesialpedagogisk ansvarlige. Jeg innhentet samtidig e-post adresse til både rektor og spesialpedagogisk ansvarlige slik at jeg kunne oversende skriftlig informasjon om prosjektet (vedlegg 2) og en fullstendig intervjuguide (vedlegg 1). Dagen etter tok jeg telefonkontakt med de spesialpedagogisk ansvarlige og presenterte meg selv, prosjektets innhold og formål. Jeg benyttet også anledningen til å bekrefte møtetidspunkt og e-post adresse, og forsikret meg om at e-posten med intervjuguide og informasjon hadde kommet frem. Fordi avtalene ble gjort tre til fire uker før intervjuene sendte jeg en ny e-post to til tre dager i forveien av avtalt intervju tidspunkt, for å bekrefte denne og samtidig gi informantene mulighet til å forberede seg til intervjuet. Andre forberedelser besto i å lese meg opp på hvilke tiltak som var igangsatt av Buskerud fylkeskommune i forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet og Kompetanseløftet Buskerud. Min bakgrunn med tolv års erfaring som spesiallærer ga meg den fordel at jeg kjenner feltet tilpasset og tilrettelagt



---

undervisning godt. Dette ga meg en faglig trygghet i møte med informantene, og ville vise seg nyttig i forhold til å skape en faglig plattform for en god interaksjon.

#### **3.4.4 Gjennomføring av intervjuene.**

Alle intervjuene foregikk på skolene i den ordinære skoletiden. Alle informantene hadde eget kontor noe som lettet intervjusituasjonen. Dette dels fordi vi fikk gjennomført intervjuene uforstyrret, og dels fordi intervjuobjektene var på hjemmebane. Det at informantene var på hjemmebane viste seg å ha flere fordeler idet de befant seg på en arena der de følte seg vel og hadde direkte tilgang til supplerende informasjon og dokumentasjon. Alle seks intervjuene hadde en ramme på førtifem minutter. Et intervju ble noe kortere på grunn av ytre omstendigheter som krevde rektorens oppmerksomhet. Vi kom likevel gjennom intervjuguiden. Et annet intervju fikk en betydelig lenger utstrekning idet rektor hadde ordnet med snitter og kake. Først intervjuet jeg rektor. Deretter hadde rektor, spesialpedagogisk ansvarlig og jeg lunsj med en dybde drøfting, før jeg intervjuet spesialpedagogisk ansvarlig. Alle seks informantene hadde benyttet den forhåndstilsendte intervjuguiden til å forberede seg, skrive inn stikkord og finne frem dokumentasjon. Flere av informantene uttrykte at de følte at det var en styrke for deres bidrag til undersøkelsen, at de hadde fått anledning til å forberede seg så grundig. Alle seks intervjuene foregikk i løpet av samme uke.

Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon. Dette ble gjort for å sikre dokumentasjon av samtalen, slik at de kunne transkriberes senere. Bruk av diktafon gjør det også lettere å merke seg nonverbale innspill som kan ha betydning for det meningsbærende i det som blir sagt. Bruk av diktafon fører til at man som intervjuer kan rette all sin oppmerksomhet mot intervju objektet, noe som letter det å være en aktiv lytter. Etter hvert intervju gjorde jeg notater av mine inntrykk og refleksjoner fra intervjuet. Disse memos dannet sammen med den senere transkriberingen en del av datamaterialet.

I intervju situasjonen var jeg opptatt av å skape intersubjektivitet. Rammen for intervjuet var i utgangspunktet satt av intervjuguiden. Men jeg var bevisst å være åpen

og vise en holdning som åpnet for innspill som gikk ut over rammen for det aktuelle tema, også i de tilfellene informanten kom inn på andre tema. I intervjuene utforsket jeg informantenes mening gjennom spørsmål og oppsummeringer for å sikre at jeg hadde forstått og tolket informantens oppfatning, slik informanten så det. (Kvale, 2007). Min tidligere erfaring, bakgrunn og kunnskap om feltet og det faktum at informantene var så dyktige, erfarne og kunnskapsrike bidro til at forholdet mellom forsker og informant ble forholdsvis likeverdig og ikke så asymmetrisk som det ellers kan være en fare for at den blir. Intervjuene ga fire timer og femten minutter med lydopptak å transkribere.

En av informantene ønsket å være anonym. For å respektere dette ønsket, ble jeg nødt til å anonymisere alle informantene. Dette med bakgrunn i det begrensede antall informanter og muligheten for å identifisere den ene om de andre var oppgitt. Denne anonymiseringen skaper ikke noen konflikt med prosjektets intensjon, men den kan muligens redusere mulighetene for å eksplorere enkelte sider i drøftingen.

### **3.4.5 Transkribering av intervjuene.**

Innledningsvis undersøkte jeg muligheten for å sette bort transkriberings arbeidet. Dette av hensyn til tidsbruken. Etter drøfting med veileder om nytten av å transkribere selv valgte jeg dette. Fordi det i prosessen med å overføre fra opptaksutstyr til skrevet ord foregår en viss tolkning, data reduksjon og en samtidig refleksjon opplevde jeg dette som meget nyttig. I transkriberings prosessen opplevde jeg et nytt møte med informantene. Her kom det frem detaljer og nyanser som var oversett i intervjusituasjonen. Jeg transkriberte intervjuene i den rekkefølgen de var avhølt. Jeg har ikke tatt med pauser, gjentakelser, latter eller andre analoge kommunikasjonsuttrykk. Formålet med denne undersøkelsen var å innhente fakta opplysninger, visjoner og vurderinger, og ikke emosjonelle inntrykk. Jeg brukte nærmere to uker på å transkribere materialet. Det ferdig transkriberte materialet har et omfang på vel 52 sider.

---

### 3.5 Skolens dokumenter om tilpasset og tilrettelagt undervisning.

De tre informantskolene viste alle til Kompetanseløftet Buskerud som inngår i teorigrunnlaget for denne oppgaven, som en underliggende dokumentasjon. Alle tre skolene fremla sine egne planer for tilpasset og tilrettelagt undervisning. Ved en av skolene inngikk dette som en integrert del av skolens virksomhetsplan. Ved de to andre skolene var det henvist til egne konkrete planer og prosjekter i skolens virksomhetsplan. Her ble både skolens virksomhetsplaner og dokumentasjon på planer og igangsatte prosjekter fremlagt. Alle de videregående skolene i Buskerud har sine egne nettsider hvor skolens informasjon fremkommer. Disse er alle tilgjengelige fra følgende nettside:

<http://www.bfk.no/Modules/skoler.aspx?ObjectType=Object&Variant=AdmInndel&Object.ID=3051&Category.ID=-1300010>

### 3.6 Databearbeiding og analyse.

Ved analyse av datamaterialet skal en trekke ut og bearbeide informasjonen en trenger for å kunne besvare problemstillingen. Dette ble en oppgave basert på en kvalitativ tilnærming. I denne oppgaven er kriteriene for informasjons innhenting og kategoriene for analyse og drøfting fastlagt på forhånd. Denne oppgaven skal være ikke- evaluerende. Det er en konstaterende og beskrivende drøfting med det mål å kunne bidra til å frambringe informasjon basert på visjoner og fakta opplysninger. Når det gjelder tolkningen av data er det flere forhold som er viktig for meg som forsker, dette vil vise seg i spørsmål som: Hva menes? Hva uttrykkes? Hva formidles? Og hvordan forholder den innsamlede informasjonen seg til problemstillingen. Denne systematiseringen av informasjonen vil kunne benyttes av informantene til for eksempel å gi søkere til den videregående skolen opplysninger om skolens tilbud. Oppgaven har også som målsetting å øke bevisstheten om problemstillingen hos informantene. Det har vært mitt mål gjennom denne pilot undersøkelsen å utvikle et redskap for Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling, som kan brukes i det

videre arbeid med bevisstgjøring om tilrettelagt og tilpasset opplæring for ”gråsoneelever”. I utviklingen av dette redskapet har jeg benyttet en konstruktiv tilnærming der jeg i forsker rollen har søkt å bidra til en økt bevissthet, forståelse og forbedring av forholdene gjennom et utviklings arbeid. Det retningsgivende i dette arbeidet har vært bygd opp omkring spørsmål, data, analytiske kategorier og svar (Kalleberg 2002). Resultatene er presentert og framstilt ved hjelp av de på forhånd fastlagte kategorier og illustrerende sitater. Her har jeg brukt et konstaterende forskningsdesign, der jeg søker å være mest mulig nøytral i forhold til informantene. Jeg har søkt å beskrive og analysere funnene slik informantene oppfatter dem, på informantenes egne premisser. Det er ved bruk av et konstaterende forskningsopplegg et absolutt krav å kartlegge mest mulig treffende og upartisk (Kalleberg 2002).

### 3.7 Validitet og reliabilitet.

Kvale sier at validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt ”en metode undersøker det den er ment å undersøke” Kvale (2001:165). Rollen min som forsker har vært, å være referent for mine informanter (Tangen, 1998). Selv om mange av funnene er interessante er de ikke nødvendigvis representative for alle de videregående skolene i Buskerud. Dette skyldes i stor grad utvalget av informanter. Jeg har et begrenset utvalg. Jeg har benyttet tre store by skoler, og ser at resultatene kunne blitt annerledes om mindre skoler var tatt med. Skoler med en mindre urban beliggenhet ville kanskje gitt andre funn. Funnene kan således ikke generaliseres. Men de er autentiske idet jeg i forskerrollen har søkt å beskrive og analysere funnene slik informantene oppfatter dem, på informantenes egne premisser. Det er her snakk om deskriptiv validitet som her handler om å gjengi informantens utsagn korrekt.

Det vil for denne oppgaven være mer hensiktsmessig å snakke om overførbarhet enn generaliseringsvaliditet. Generaliseringsvaliditet kan knyttes til materialets overføringsverdi (Alveson og Skøldberg 2008). Funnene i oppgaven vil klart ha en nytteverdi for andre. Både for utdanningsavdelingen som får en oversikt over hvordan et utvalg av skolene tilrettelegger opplæringen for ”gråsoneelever”, og for alle

---

skolene som et ledd i bevisstgjøring omkring problemstillingen. Kvale (2001) omtaler dette som en analytisk generalisering. Slike generaliseringer er det som regel leseren og brukeren av forskningsresultatene som må vurdere i forhold til hensiktsmessighet og relevans. Jeg vurderer det slik at mine funn og beskrivelser, sett i forbindelse med relevant teori både er med på å gi en større forståelse for hvordan tilpasset og tilrettelagt undervisning for ”gråsoneelever” kan planlegges og implementeres, og kan bidra til å øke bevisstheten omkring problemstillingen.

### 3.8 Etske betrakninger.

Det kan i forbindelse med denne oppgaven reises flere etiske spørsmål. Det første kommer allerede i forbindelse med ”bestilling”. Er dette et bestillingsverk som er ”kjøpt og betalt” av Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling? I en viss forstand kan det sies å være oppdragsforskning. Med dette som utgangspunkt har det vært hensiktsmessig å legge NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for oppdragsforskning* til grunn. Det kan derfor innledningsvis være hensiktsmessig å presisere at jeg ikke har noen personlig, arbeidsmessig eller økonomisk tilknytning til Buskerud fylkeskommune som kan påvirke min uavhengige forskerrolle. Oppgaven kom i stand som en følge av et pågående samarbeid mellom Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling og Universitetet i Oslo. Utdanningsavdelingen var aktive i forhold til utarbeidelse av problemstillingen i den forstand at de var opptatt av et godt presisjons nivå på denne. Problemstillingen er likevel min egen formulering. Utdanningsavdelingen har bidratt som informanter både muntlig og ved fremskaffelse av dokumentasjon. Det har likevel vært min uavhengige vurdering som har ligget til grunn for hvem jeg har snakket med og hvilken dokumentasjon jeg har valgt å vektlegge. Utdanningsavdelingen var behjelpelig med å identifisere informantskoler som oppfylte mine utvalgsriterier. Det må her bemerkes at jeg satte opp utvalgsriteriene og foretok det endelig utvalget av informanter.

Når det gjelder informanter er disse anonymisert. Dette har sin bakgrunn i at en av informantene ønsket å være anonym. Med et så begrenset antall informanter ble det

derfor nødvendig å anonymisere alle, for å begrense muligheten for å identifisere den ene. Denne anonymiseringen har ingen reel betydning for mulighetene til å belyse problemstillingen.

Etter en gjennomgang av prosjektplanen med veileder før igangsetting, utalte Universitet at prosjektet ikke medfører behandling av personopplysninger eller annen sensitiv informasjon som ville utløse meldeplikt eller konsesjonsplikt. Det ble derfor besluttet at det ikke var nødvendig å søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om godkjenning for prosjektet.

## 4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER

### 4.1 INNLEDNING

I dette kapitlet presenterer jeg de funn jeg har gjort og en fortløpende drøfting av disse. Funnene er nivå delt i samsvar med et systemisk hierarki der funn fra fylkeskommunens utdanningsavdeling kommer først. Deretter følger de for denne oppgaven mest vektlagte funn som er gjort ute hos utøvende organ, skolen.

Presentasjonen er organisert med utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver den enkelte skole sine tiltak for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring?
- Hva beskriver den enkelte skole som ordinære tilretteleggingstiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som fysiske tilrettelegginger?
- Hva beskriver den enkelte skole som sosialpedagogiske tiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som faglig tilrettelegging?

Jeg har inndelt funnene i fire hovedkategorier. De fire hovedkategoriene er de følgende:

- Visjoner om tiltak for tilpasset opplæring.
- Kunnskap om behovet for tilpasset opplæring.
- Planer/prosesser for tilpasset opplæring.
- Implementering av tilpasset opplæring.

Før skolens beskrivelser, presenteres fylkeskommunens mål og retningslinjer.

## 4.2 VISJONER OM TILTAK FOR TILPASSET OPPLÆRING

### 4.2.1 Fylkeskommunen

Her blir informantene bedt om å tenke seg tre år frem i tid se tilbake, for så å beskrive hvilke tiltak/prosjekter de skulle ønske å ha gjennomført.

Utdanningsavdelingen i Buskerud fylkeskommune uttrykker en sammensatt visjon og den påfølgende framstillingen bygger dels på skriftlige svar på intervjuguiden og dels på samtaler med representanter for utdanningsavdelingen.

Det uttrykkes en visjon om at det skal være mulig å ikke produsere spesialundervisning for gruppen ”gråsoneelever” ved overgangen grunnskole - videregående skole. Med dette menes at man vil forsøke å få ned antallet elever som ”sikres” tilpasset og tilrettelagt undervisning ved hjelp av sakkyndig vurdering. Dette begrunnes med at i det øyeblikket eleven søker om spesialundervisning blir denne en del av en kategori med særlige begrensninger og diagnoser. Dette kan frita skolene for ansvar og begrense elevenes muligheter. Det blir enkelt for skolene å hevde at eleven bare er slik.

Utdanningsavdelingen i Buskerud sier videre at det foreligger så mye forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom behov for spesialundervisning og kontekst, og at dette må skolene ta høyde for.

Det uttrykkes en visjon om at skolene med forankring i Kompetanseløftet Buskerud i et treårs perspektiv skal ha utarbeidet innebygde tiltak eller en beredskap for å ivareta ”gråsoneelevenenes” behov.

Med bakgrunn i dette er visjonen til utdanningsavdelingen i Buskerud at man skal utnytte mulighetene som ligger i å bruke melding om behov for tilrettelegging slik at skolene ansvarliggjøres med hensyn til å vurdere eleven og gjøre seg kjent med hvilke behov eleven har i forhold til sine planer og mål i den skolekonteksten eleven er.



---

Videre vektlegger utdanningsavdelingen at det meldingsskjema som foreligger bør utvikles slik at det har mer fokus på tiltak og målene for tiltakene. I utdanningsavdelingen har ulike aktører ”eierforhold” til skjemaene. I forhold til dette uttrykkes det at det nok bør legges en større innholdsstyring av skjemaene til det spesialpedagogiske området som innehar kompetanse og erfaring i forhold til de spesialpedagogiske utfordringene og problemstillingene.

Her ser man for seg at det burde opereres med fire faktorer:

- Behov for faglige tiltak.
- Sosialpedagogiske tiltak.
- Tilrettelegging i læringsmiljø.
- Fysiske tilrettelegginger.

De sosialpedagogiske tiltakene og tiltak i forhold til læringsmiljø er to områder som ifølge utdanningsavdelingen blir behandlet nokså upresist i dagens skjema. Når vanskene og diagnosene kommer i forgrunnen, kan begrunnelsene for behov for tilpasset og tilrettelagt undervisning bli feil og dermed også tiltakene. Tiltak må stå i forhold til elevens mål, til elevens funksjonsnivå og det læringsmiljøet eleven skal inn i.

Her opplever utdanningsavdelingen at de har utfordringer og visjonen at et nytt meldeskjema skal være på plass i løpet av de neste tre årene.

#### **4.2.2 Skolene**

Her blir informantene bedt om å tenke seg tre år frem i tid og se tilbake, for så å beskrive hvilke tiltak/prosjekter de skulle ønske å ha gjennomført.

En skole beskriver en visjon om at Skolestartprogrammet er innarbeidet. Man ønsker at elevene kartlegges raskt og får et faglig tilbud tilpasset forutsetningene. Det beskrives et ønske om fleksible grupper, med en organisering som til enhver tid er

tilpasset elevgruppe/ læreforutsetninger og varierer avhengig av målsetting. Man ønsker at støttetiltak settes inn som organisatorisk tiltak i parallelllegging av fag på tvers av linjer. Det uttrykkes en visjon om at ressursene kommer mange elever til gode. Vurdering brukes læringsstøttende, og at elever på alle nivåer opplever mestring uavhengig av individuell målsetting.

*- Vi skal ha styrket satsningen vår på kontaktlærern. Vi vil videreføre ordningen med en utvidet kontaktlærer ressurs. Denne er i dag utvidet fra 4,55 % til 6,5 %. Dette vil vi videreføre fordi vi anser at lærerne på VGI spiller en kjernerolle i forhold til å ivareta elevens faglige og sosiale utvikling.*

Variasjonsbredden innen de spesifikke tiltak man gjerne skal ha gjennomført innen de tre neste år er stor og avspeiler stor lokal variasjon i forhold til fokus på satsningsområder. De følgende sitatene kan være en god illustrasjon på dette.

En rektor utaler følgende:

*- Da skal vi ha utviklet, gjennomført og evaluert konkrete tiltak for å forebygge og sanksjonere uønsket atferd. "Klar, ferdig, RO...." skal være igangsatt.*

Og fortsetter med:

*- Vi skal ha fått til en bedre utnyttelse av tjuefem prosenten. Alle elever med minoritets bakgrunn skal få tilbud om en grundig grunnleggende norskopplæring. Vi skal ha utarbeidet en lokal læreplan for grunnleggende norsk.*

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en skole har følgende visjon:

*- Da skal vi ha innført spising om morgenen, fulgt av fysisk aktivitet for elevene med ADHD. Vi skal ha satt opp klatrevegg ute og inne og ha ferdigstilt hinderløype for å kunne tilby utfordrende fysiske aktiviteter hele året.*

Denne skolen uttrykker videre at den har et inntrykk av at det brukes mye energi i skolene generelt på å lære elevene å sitte stille før de kan lære noe. Det sies videre at

---

de vil forsøke å legge opp til mer ”ut på tur” undervisning. De presiserer at om man skal ta tilrettelegging på alvor, må man ta hensyn til at alle elevene er forskjellige. De forutsetter at elevenes læringsstiler taes på alvor og legges til grunn for det faktiske tilbudet elevene får. Det er spennende at denne skolen har en visjon som innebærer en kreativ tilnærming til elev gruppen med konsentrasjonsvansker.

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en av skolene uttrykker denne visjonen:

*- Vi skal ha etablert en dyslektikervennligskole.*

Dette er en visjon om tilrettelegging med vekt på en bestemt målgruppe. Skolen forteller videre at de har stor kompetanse på området. De har etablert et prøveprosjekt og har et meget tett og godt samarbeid med sin regionale PPOT. Skolen vektlegger at dette ikke skal være en spesialskole men en ordinær videregående skole med et særlig fokus på å tilrettelegge for elever med lese og skrivevansker. Dette vil de oppnå ved å knytte til seg ressurspersoner og videreutvikle den samlede kompetansen de allerede innehar på området. Skolen sier at det tette faglige samarbeidet med sitt regionale PPOT er en resurs som bidrar til å styrke både den nødvendige kartleggingen av enkelt elever og utarbeidingen av tilretteleggingstiltak for elevene med tilretteleggings behov og da spesielt for ”gråsoneelever”. Skolen uttrykker bekymring for de økonomiske rammene som blir lagt sentralt i Buskerud Fylkeskommune. Det de opplever som en omlegging til en stykkpris finansiering basert på skoleslag og elevtall for tilskudd til tilrettelegging istedenfor en vektlegging av det reelle behov den enkelte skole har. Skolen opplever at de allerede i år har en vesentlig realreduksjon i overføringene sett i lys av det de mener er behovet for midler til tilrettelegging.

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en annen skole forteller at de tidligere har hatt et meget godt tilbud til elever med dysleksi / lese- skrivevansker. Et tilbud de dessverre av økonomiske årsaker har måttet avvikle. På bakgrunn av dette har denne spesialpedagogisk ansvarlig følgende visjon:

*- Vi skal ha opprettet et fast tilbud for elever med dysleksi/lese- skrivevansker.*

Alle informantskolene vektla holdningsskapende arbeid med personalet som et satsningsområde. Det ble vektlagt at dette ikke er et prosjekt man avslutter, men et stadig pågående arbeide. Innen dette feltet utrykte flere skoler delmål de ønsket å ha gjennomført innen en treårs periode.

*- Vi vil jobbe for at hele personalet er tydelige og at alle er klare på at skolen har nulltoleranse for mobbing.*

En av rektorene sier følgende:

*- Vi jobber med et normaliseringsprinsipp i bunn og vil derfor at lærerne skal arbeide for at alle elever får oppleve en verdsatt sosial rolle som gir status.*

Det følgende uttrykkes av en spesialpedagogisk ansvarlig:

*- Målsettingen er at hele personalet formidler at vi tror, at alle elever som har søkt videregående skole ønsker å lykkes og at de gjerne vil gjennomføre skolen slik de andre ungdommene gjør!*

Denne følgende fremtidsvisjonen sier oss noe om hvordan flere av skolene opplever en del av ”gråsoneelevene”. De oppleves som elever med et behov for spesialundervisning som ikke er fanget opp tidligere i systemet. Det sier oss også noe om hvor vanskelig grenseoppgangen mellom differensiert og tilpasset undervisning, og spesialundervisning kan være. For å ivareta det meningsbærende i en av de spesialpedagogisk ansvarliges uttalelser om denne sammensatte problematikken, har jeg valgt å ta med et lengre sitat. Det følgende utales av spesialpedagogisk ansvarlig ved en av skolene:

*- Vi har stor tro på flere planlagte løp mot lærekandidat. Eleven får et skreddersydd opplegg, der opplæringsmålene er tilpasset elevens forutsetninger. Mange kjenner denne ordningen dårlig. Ungdomsskolene er kanskje ikke flinke nok til å informere elevene om denne ordningen. Vi legger vekt på informasjon om dette på inntaksmøtene. For at ordningen skal ha en hensikt, kreves samarbeid med PPOT og et vedtak om spesialundervisning.*

---

*Ellers vil ikke eleven komme seg videre i systemet. Dette samarbeidet fungerer veldig godt ved vår skole/ vår PPOT. Formidling til næringslivet av slike elever går mye på personlige kontakter, og det er litt ulikt fra bransje til bransje hvor lett det er å få til utplassering. En utfordring nå er generelt dårlige tider i industrien, så det blir vanskeligere for disse elevene å få innpass i bedrifter. Vi ser et behov for å etablere et bedre system for kontakt med næringslivet/ etablering av læreplass. Så om tre år når vi ser tilbake håper jeg dette er på plass.*

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en annen skole ønsker å kunne skjerme enkelte ”gråsonerelever” for kortere eller lengre perioder, og har en visjon om at dette skal være mulig å fysisk tilrettelegge for.

Den spesialpedagogisk ansvarlige uttrykker dette slik:

- *Et eget bygg på området for elever som trenger litt ekstra i perioder, for eksempel atferdsmessig, motivasjonsbygging, påfyll enten teoretisk og/eller praktisk. Bygget må være utstyrt med små ”stasjoner ”/verksteder.*

Den samme spesialpedagogisk ansvarlige mener at det spesialpedagogiske feltet etter hvert har blitt så omfattende, at det må en satsning til der lærere med spesialpedagogisk kompetanse gies anledning til og stimuleres til å spisse sin kompetanse:

- *Vi skal ha opprettet et eget team av spesialpedagogiske lærere med kompetanse innen ulike områder.*

Denne visjonen underbygges og gies et faglig innhold i boken *Kompetanseutvikling og fleksibel læring*. (Holmberg, Tangen, 2001)

### **4.2.3 Oppsummering av visjoner**

Når det gjelder visjoner for tilpasset opplæring uttrykker utdanningsavdelingen en optimistisk og målrettet tilnærming gjennom sin satsning på Kompetanseløftet

Buskerud. Dette samsvarer med informantskolenes visjon om å ha planer, rutiner og beredskap på plass i løpet av de neste tre år. Utdanningsavdelingen uttrykker en visjon om et styrket samarbeid med grunnskolen om overføring av opplysninger om ”gråsoneelever” til de videregående skolene. Denne visjonen er sammenfallende med de videregående skolenes utrykte ønske om mer informasjon om denne elevgruppen før skolestart.

Når det gjelder visjoner for tilpasset opplæring viser skolene kreativitet innenfor en realistisk ramme som forholder seg til de sentralt og regionalt lagte rammene for både ressursbruk og organisering. Visjonene vitner om stor fagligkompetanse kombinert med en vilje og evne til å videreutvikle denne. En visjon om at tilpasset opplæring gjennomsyrrer hele skolen som organisasjon, blir beskrevet av alle informantskolene. Det vil si alt fra planlegging og ledelse ned til hvordan lærerne planlegger undervisningsopplegg i den enkelte elevgruppe. Det beskrives en visjon om et utstrakt samarbeid mellom lærere innen samme fag, og på tvers av seksjoner. Det beskrives en målsetting om utviklingen ved at man deler erfaringer, reflekterer sammen og styrker hverandre faglig.

En visjon som blir uttrykt av alle informantskolene, med forskjellige tilnærminger er en økt satsning på grunnleggende ferdigheter. Det er på denne bakgrunn interessant å observere den store spennvidden i skolenes visjoner om hvordan dette kan oppnås.

Alle informantskolene uttrykker en visjon om en mer praktisk rettet skole. Dette blir spesielt godt belyst gjennom skolenes visjoner om en økt satsning på praksisplasser og en styrking av lærekandidat ordningen for ”gråsoneelever”.

En av skolene har en visjon om å ha innført kriteriebasert vurdering som et ledd i den tilpassede opplæringen. En visjon som er tråd med utdanningssjefens hovedmodell og hovedstrategier som er omtalt i avsnitt 2.2.7.

To av informantskolene beskriver visjoner om fysiske tilrettelegginger for målgruppen ”gråsoneelever”.

---

## 4.3 KUNNSKAP OM BEHOVET FOR TILPASSET OPPLÆRING

### 4.3.1 Fylkeskommunen

Utdanningsavdelingen mener at kunnskapsløftet gjennom kravet om bedre tilpasset opplæring har bidratt til at skolene i større grad differensierer, og er mer fokusert på behovet for tilrettelagt og tilpasset undervisning.

Utdanningsavdelingen sier videre at det kan synes å ikke ha nådd målgruppa elever med behov for spesialundervisning søkt inn ordinært, og elever med noe behov for tilrettelegging men uten klare behov for spesialundervisning, ”gråsoneelevene”. Her mener utdanningsavdelingen det er behov for fokus på grunnleggende ferdigheter og læreplanarbeid. Presise beskrivelser av kompetansemål er svært viktig for ”gråsoneelevene”. Gruppa er preget av manglende ferdigheter i norsk, matte og engelsk. Dette hindrer dem fra å komme videre. Det burde være mer fokus på denne gruppa sett i forhold til de grunnleggende ferdigheter.

Målgruppa er også sterkt representert blant lærekandidatene eller elever som får kompetanse på lavere nivå. Her må det være svært viktig at det gjøres godt læreplanarbeid.

### 4.3.2 Skolene

Her blir skolene spurt om det er ønskelig med mer informasjonen om den enkelte elev ved/før skolestart

Det er mange arenaer for forhåndsinformasjon om elever. Disse er både interne og eksterne. Eksternt har flere av skolene et samarbeid med grunnskolene i nærområdet, og informasjonsprosessen begynner allerede i niende eller tiende klasse. Flere har møter mellom grunnskolen, PPT, rådgivere og spesialpedagogisk ansvarlige i grunnskolen om elever som faller inn under betegnelsen ”gråsoneelever”. Men i all hovedsak har denne kontakten karakter av uformelle samtaler med rådgiver på

ungdomskolen om elever som ikke søker på særskilt inntak, men som blir vurdert til å trenge noe støtte. Skolene oppgir at overføringen av opplysninger fra avgiverskolene i hovedsak fungerer tilfredsstillende for elever som søker om opptak på særskilte vilkår men at de ofte kunne ønske et mer systematisert samarbeid om overføring av opplysninger for elever i kategorien ”gråsoneelever”.

En av de spesialpedagogisk ansvarlige utaler følgende:

*- Tja, det var det her med blanke ark da. Ofte syntes jeg det er en fordel at vi ikke vet for mye om elevene. Det skjer mye i den alderen og mye kan skje i løpet av sommerferien. Jeg mener at det kan foregå en stor modningsprosess hos enkelte i overgangen til den videregående skolen.*

Rektor ved den samme skolen utaler følgende:

*- Vi har lang erfaring i dette og vi kan derfor med ganske stor sikkerhet forutsi fra år til år ca. hvor mange ”gråsoneelever” vi kommer til å ta imot. Men hva de strever med vet vi ikke noe om før de kommer.*

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en annen skole utaler:

*- For ”gråsoneelever” kan det være ønskelig med mer informasjon i spesielle tilfeller. Gjelder for eksempel i tilfeller der elever har hatt omfattende tilrettelegging/ spesialundervisning, men hvor foresatte velger å ikke søke spesialundervisning i videregående skole eller legge ved sakkyndig dokumentasjon. Det jobbes med mappeoverføring fra grunnskolen, fagmapper. Tidlig kartlegging er et godt redskap til å avdekke faglige svakheter raskt. Ellers er karakterutskrift alltid et godt redskap til å fange opp signaler. For elever som meldes på B- skjema får vi relativt god informasjon gjennom dokumenter og inntakssamtale.*

Rektor ved denne skolen sier:

*- Vi har et godt samarbeid med grunnskolen i forhold til utvikling av karriereplan og overføring av elektroniske mapper.*



---

Rektor ved en annen skole utaler det følgende om samme tema:

*- Det finnes jo et B- skjema, men vi savner et mer utfyllende meldeskjema for "gråsonerelever" kanskje spesielt i forhold til de med utagerende atferd.*

En av skolene uttrykker frustrasjon til den dokumentasjon og de opplysningene de får om elevene. Dette materialet inneholder ofte generelle og upresise formuleringer. Det er et overdrevent fokus på en elendighets beskrivelse. Den videregående skolen hadde heller ønsket seg en beskrivelse av elevenes faktiske mestringskompetanse. Det vil si en beskrivelse av elevens mestring i forhold til fag og læring. Denne videregående skolen ønsker ikke å fokusere på elevenes begrensninger, men på elevens muligheter. Dette gjelder både for "gråsonerelevne" og for de elevene som søker seg inn på særskilte vilkår.

En av skolene informerer om at de er i ferd med å implementere et skolestartprogram, som er initiert og styrt fra skolens ledelse. Hovedbegrunnelsen for igangsetting av dette prosjektet er en erkjennelse av behovet for en koordinert og helhetlig innsats. De opplever at til tross for et godt samarbeid med avgiverskolene er det mange usikkerhetsfaktorer. Så både for å få kjennskap til elevenes nivå, og for å ha et utgangspunkt for å danne grupper, trenger skolen en kartleggingsperiode ved begynnelsen av skoleåret.

Her blir skolene spurt om de bruker noen form for kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes eventuelle behov for tilpasset opplæring

En av skolene fremhever at det kan være vanskelig å "nøste opp" bakgrunnen til de minoritetsspråklige elevene og at denne gruppen enkelte år kan utgjøre opp mot tjue prosent av elevpopulasjonen. Det finnes få faste kriterier for å måle forkunnskapene hos elever med manglende ferdigheter i basisfag når de kommer inn i den videregående skolen. Skolene oppgir også at de opplever at karaktersetningen i grunnskolen ofte har vært for lite streng. Dette gjør det vanskelig å vurdere elevenes faglige nivå ut i fra grunnskolekarakterene, noe som medfører vansker for den videregående skolen når tiltak for tilpasset og differensiert undervisning skal

planlegges. Skolene oppgir også at elever med ADHD og psykososiale vansker som ikke har IOP i liten grad blir meldt.

### **4.3.3 Oppsummeringer av kunnskap om behovet for tilpasset og tilrettelagt undervisning.**

Her er det samsvar mellom utdanningsavdelingens viten om behovet for tilrettelagt og tilpasset undervisning for ”gråsoneelever” og skolenes visjon om å være i stand til å ivareta dette behovet gjennom forskjellige tiltak, innen en tre års periode.

Når det gjelder kunnskap om behovet for tilpasset opplæring må en kunne legge til grunn at skolene har en god forståelse, viktig kunnskap og stor kompetanse om problemstillingen. Skolene mottar mange elever som trenger et ekstra fokus. Det er her et sammenfall mellom skolenes behov for mer kunnskap om ”gråsoneelevne” i forkant av skolestart og utdanningsavdelingens visjon om et styrket samarbeid med grunnskolen. Et samarbeid hvis formål er informasjonsutveksling i forbindelse med søknad om opptak i den videregående skolen for den aktuelle elevgruppen.

På bakgrunn av at de videregående skolene i dag vet for lite om elevene ved skolestart, beskriver alle skolene tiltak for å avdekke ”gråsoneelever”. De tiltakene informant skolene beskriver er skolestartprogram. De forskjellige skolene beskriver et noe forskjellig innhold og organisering av denne. Det som er felles for skolestartprogrammene er at alle inneholder elementer for kartlegging av elevenes akademiske nivå. Det kan syntes som at et nytt B – skjema med en vektlegging av behov for faglige tiltak, sosialpedagogiske tiltak, tilrettelegging i læringsmiljø og fysiske tilrettelegginger, som er beskrevet i utdanningsavdelingens visjon, (jf. avsnitt 4.2.1) vil kunne lette dette arbeidet.

---

## 4.4 PLANER OG PROSESSER FOR TILPASSETOPPLÆRING

### 4.4.1 Fylkeskommunen

Når det gjelder fylkeskommunens tilrettelegging for planutvikling i skolene har de en rullerende plan som er beskrevet i kapittel 2. Denne vektlegger kompetanseheving for den enkelte skole som blir muliggjort gjennom kursing og kompetanseutveksling mellom skolene.

### 4.4.2 Skolene

Her blir skolene bedt om å beskrive sine planer/ verktøy for tilretteleggingstiltak innenfor den ordinære undervisningsrammen.

Her ble både skolenes virksomhetsplaner og dokumentasjon på planer og igangsatte prosjekter fremlagt. Alle de videregående skolene i Buskerud har sine egne nettsider hvor skolens informasjon fremkommer. Disse er alle tilgjengelige fra følgende nettside:

<http://www.bfk.no/Modules/skoler.aspx?ObjectType=Object&Variant=AdmInndel&Object.ID=3051&Category.ID=-1300010>

Gjennomgående ga de spesialpedagogisk ansvarlige mer utfyllende og spesifikke svar enn rektorene på dette punktet, noe som illustreres godt ved følgende uttalelse.

Rektor ved en av skolene utaler:

*- Virksomhetsplanen vår danner rammene for dette arbeidet.*

Beredskapstanken blir uttrykt mer eller mindre inngående av alle skolene. Informant skolene beskriver forskjellige tilnærminger til når de kan ha et tilpasset undervisningsopplegg klart for elevene. En av skolene uttrykker at de ønsker mest mulig informasjon om ”gråsonenelevne” på våren for å kunne planlegge og forberede et best mulig tilpasset løp. De fremhever viktigheten av tidlig informasjon for å kunne

kontakte PPOT med tanke på en eventuell forberedelse til lærekandidat ordningen. Andre skoler uttrykker at de ikke forventer så store variasjoner i elevenes behov fra år til år. Man vet omtrent hva man kan forvente, og planlegger tilbudet for tilpasset og tilrettelagt undervisning ut i fra tidligere års erfaring.

Denne påfølgende lange uttalelsen av en spesialpedagogisk ansvarlig gir en sammensatt illustrasjon av skolens tilretteleggingstiltak:

*- Ja vi har en beredskap som ligger i bunn. Vi har på grunnlag av tidligere års erfaringer en rekke etablerte tiltak. Vi kan ikke finne opp kruttet på nytt hvert år. Vi vet at det kommer elever med behov for tilpasset opplæring og vi vet sånn ca. hvor mange det blir. Vi har en tilretteleggingsplan som inneholder faste tilretteleggingstiltak som er pedagogisk verksted i fellesfag, to lærere i programfag ute på verkstedene, PRA – gruppe, assistenter, lærekandidatmedarbeider. Den inneholder også prosjekter som etter hvert skal bli faste tiltak. Fra høsten skal vi gjennomføre to nye prosjekt, dyslektikervennlig skole med vekt på lese og skrive program. Og et sosialpedagogisk tilbud vi har kalt ”utviklingsfremmende samtale. Vi vet at kontaktlæreren er en sentral frontlinjeaktør i tilretteleggingsarbeidet for eleven. Vi jobber derfor med prosjektet ” Tettere på eleven”. Denne innebærer at klassekontakten har ansvar for færre elever enn tidligere, bare seks elever per lærer. Det ligger også i prosjektet at det skal ryddes plass til nødvendige møter, studietid og basisgrupper. Et annet ledd i den faste beredskapen vår har vært å flytte rådgiverne ut på de enkelte områdene der de er tettere på elever og programfaglærere. Vi vil at det skal være et sterkere fokus på yrkes og utdanningsveiledning og karriereveiledning. Med utgangspunkt i den teoretiske forankringen som ligger til grunn for planverktøyet vårt har forskning fortalt oss at det er viktig med forståelse og forankring i ledelsen og på alle nivåer i organisasjonen. Derfor er tilretteleggings arbeidet forankret i Virksomhetsplanen og tilretteleggingsleder er en del av lederteamet på skolen. I tilretteleggingsplanen har vi også nedfelt at vi skal bygge opp et nettverk i forhold til lokale bedrifter, vi skal satse på lærekandidatprosjektet og ha et tett*

---

*samarbeid med Arbeidsinstituttet. Vi vektlegger også at det er viktig med samarbeid overfor andre aktører på tvers av etater og profesjoner. Derfor har vi nedfelt at det skal være et tett samarbeid med NAV lokalt, fagopplæringa i Buskerud Fylkes Kommune og kommunen. Vi skal ha et tett samarbeid med PPOT, helsesøster og inngå et nytt samarbeidsprosjekt med BUP. Foreldre samarbeid er viktig og vi har derfor nedfelt i planen vår for tilpassetopplæring at det skal være foreldremøte første skoleuka og at foreldre skal få en tidlig tilbakemelding ved begynnende stort fravær. Som jeg sa innledningsvis er beredskapstanken det styrende for oss og dette er et kontinuerlig pågående arbeid. Vi føler at vi er på rett vei og forutsatt at vi får de nødvendige økonomiske ressursene vil vi kunne fortsette å jobbe i det vi mener er riktig retning.*

En av skolene fremhever at tilpasset og tilrettelagt undervisning er tiltak som kommer alle elevene til gode, ikke bare ”gråsoneelevene” og elever med rett til spesialundervisning. Denne skolen fortsetter med å si at innen de Studieforbereidende programmene har det tradisjonelt vært færre ”gråsoneelever” og elever med behov for spesialundervisning enn på de Yrkesfaglige programmene. Denne skolen opplever at dette bildet har endret seg i løpet av de siste årene. De har merket en økning av elever som trenger ekstra oppfølging, og ettersom de ikke er meldt i fra om på forhånd kan det ta noe tid før de blir oppdaget. Ofte kan det gå seks til åtte uker før omfanget av vanskene blir avdekket. Fordi skolen har erfart en økning i denne elevgruppen må de ha en beredskap som tar høyde for at de vil dukke opp. Skolen stiller seg undrende til at gruppen av elever som burde hatt med seg dokumentasjon øker. De snakker ikke nødvendigvis om elever som burde hatt IOP, men like gjerne om elever som kunne vært meldt på B-skjema.(melding om behov for tilrettelegging i opplæringen). Videre er skolene opptatt av at grunnskolens beskrivelser av elevens behov ikke alltid samsvarer med elevens behov i videregående skole.

Rektor ved en av skolene sier:

*- Vi har skolestartprogram, kartlegging, parallellegging, støtte -tiltak inn i parallell- gruppene som for eksempel fleksibel organisering i mindre grupper.*

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en annen skole utaler:

*- Via de kartlegginger og tester som foretas, utarbeider arbeidslagene opplegg for den enkelte elev*

Her blir skolene bedt om å definere fysiske tilrettelegginger.

Her beskriver alle skolene fysiske tiltak i form av bygningsmessige tiltak og tekniske hjelpemidler. Ifølge skolene er dette et område det i mange år har vært fokus på.

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en av skolene ga disse eksemplene:

- For eksempel bruk av teleslynge, lysforhold tilpasset synshemmede som for eksempel begrenset reflekser fra flater og vinduer, rullestolrampe, begrense behov for å forflytte seg fra rom til rom, i sjeldne tilfeller eget rom ved eksamen.*

Alle informantskolene beskriver dette som noe selvfølgelig for alle ledd innen organisasjonen.

Her blir skolene bedt om å definere sosialpedagogiske tiltak.

Her beskriver alle informantskolene et meget høyt bevissthetsnivå. De beskriver alle tiltak som tidlig identifiserer og ivaretar elevers sammensatte behov der forhold som påvirker læring blir sett og tatt tak i på et tidlig tidspunkt. Beskrivelsene av definisjoner av sosialpedagogiske tiltak gled uten unntak raskt over i en beskrivelse av faktisk igangsatte tiltak for å ivareta sosialpedagogiske forhold ved den enkelte skole.

Skolene definerer økt satsning på kontaktlærer for å gi elevene større tilgang til voksenkontakt som et sosialpedagogisk tiltak. Noe dette sitatet av en rektor illustrerer.

---

*-tenker da på for eksempel økt ressurs til kontaktlærere på VGI, program for "tidlig involvering" – fokus på tidlig involvering ved tegn til at ikke alt er som det skal, for eksempelvis høyt fravær.*

Skolene definerer planer som skal fremme inkludering og motvirke ekskludering som sosialpedagogiske tiltak. Alle skolene beskriver det å skape gode og inkluderende læringsmiljøer for alle elever som en utfordring. Her har skolene forskjellige tilnærminger der det en skole definerer som inkludering, blir definert som ekskludering av en annen skole. Dette blir nærmere beskrevet i omtalen av igangsatte tiltak. Kort kan dette oppsummeres med at egne grupper for "gråsonerelever" blir av en skole definert som et inkluderende sosialpedagogisk tiltak, men av en annen som et ekskluderende tiltak.

Rutiner for samarbeid innen de forskjellige personalgruppene blir definert av alle som et sosialpedagogisk tiltak.

Her blir skolene bedt om å definere faglig tilrettelegging.

Her beskriver alle informantskolene en generell tanke om opplæring som tar hensyn til elevens faglige forutsetninger og fokuserer på mestring og kompetanse, og ikke fravær av kompetanse. Det ble for alle informantskolene en glidende overgang mellom å definere faglig tilrettelegging og en beskrivelse av faktisk implementert faglig tilrettelegging. Elementer som varierende tempo, varierende progresjon, varierende arbeidsmetoder, redusert pensum, nivådeling av kompetansemål, muntlig høring på innholdsdel i fag og læringsstøttende vurdering blir beskrevet av skolene som måter å definere faglig tilrettelegging. Dette kan illustreres av følgende uttalelse fra en av rektorene:

- *Det er kanskje enklere å beskrive vår definisjon ved å eksemplifisere, vi har oppdeling av kompetansemålene i 3 nivåer, vi arbeider med en definisjon av minimumskompetanse for bestått. Varierende tempo og progresjon, muntlig høring på innholdsdel i fag, varierende arbeidsmetoder, læringsstøttende vurdering av kompetanse.*

Denne formen på svar er illustrerende for hvordan alle informantene gikk fra å definere til å eksemplifisere for å redegjøre for sin definisjon.

#### **4.4.3 Oppsummering av planer og prosesser for tilpasset opplæring.**

Fylkets satsning på Kompetanseløftet Buskerud er tenkt å kunne bidra til utarbeidelse og utvikling av planer for tilrettelagt og tilpasset opplæring. Utdanningssjefens hovedmodell og hovedstrategi har som intensjon å bidra med retningslinjer, føringer og rammer som skal lette dette arbeidet.

Når det gjelder skolenes planer og prosesser for tilpasset og tilrettelagt undervisning uttrykker alle skolene at dette er en pågående prosess med behov for fortløpende revidering. Det må kunne legges til grunn at alle informantskolene har stor kunnskap og kompetanse på dette feltet. Alle skolene hadde forankret planene sine i skolens virksomhetsplan. To av skolene hadde i tillegg utarbeidet omfattende planer og retningslinjer for sine tiltak. To av skolene vektla betydningen av å ha spesialpedagogisk ansvarlig tilknyttet skolens ledelse som et ledd i å utvikle skolens planer og prosesser for tilpasset opplæring. I forbindelse med utvikling av planer uttrykte alle skolene et ønske om mer kunnskap om ”gråsoneelevne” før skolestart.

Når skolene skulle definere sosialpedagogiske tiltak beskriver de alle tiltak som tidlig skal identifisere og ivareta elevenes sammensatte behov. Skolene definerte også tiltak som skal fremme inkludering og motvirke ekskludering som sosialpedagogiske tiltak. Gode rutiner for samarbeid innen de forskjellige personalgruppene blir av alle skolene definert som sosialpedagogiske tiltak.

Når det gjelder spørsmålet om hva skolene legger i begrepet faglig tilrettelegging beskriver alle informantskolene en generell tanke om opplæring som tar hensyn til elevens faglige forutsetninger og fokuserer på mestring og kompetanse, og ikke fravær av kompetanse. De beskriver en undervisning som inneholder elementer som varierende tempo, varierende progresjon, varierende arbeidsmetoder, redusert



pensum, nivådeling av kompetansemål, muntlig høring på innholdsdel i fag og læringsstøttende vurdering.

Når det gjelder informantenes definisjon av fysiske tilrettelegginger er det interessant å merke seg at definisjonene kun dekker de tradisjonelle tilpasningene, som eksempelvis tilrettelegging for synshemmede og bevegelseshemmede og i sjeldne tilfeller eget rom ved eksamen.

## 4.5 IMPLEMENTERING AV TILPASSET OPPLÆRING

### 4.5.1 Fylkeskommunen

Her er det Fylkeskommunens resurstildeling og prioriteringer som er det viktigste bidraget.

### 4.5.2 Skolene

Her blir skolene bedt om å beskrive hvilket tiltak innen tilpasset opplæring i løpet av de tre siste årene de opplever er den viktigste suksesshistorien.

Opplæring som gir eleven en følelse av mestring er en gjenganger i beskrivelsene av suksesshistorier.

En spesialpedagogisk ansvarlig beskriver det på følgende måte:

*- Vi har flere suksesshistorier med elever som for eksempel har vært utplassert og som har fått en mer praktisk tilnærming til opplæringen. Elever som har kommet til bedrifter og som opplever at noen ser verdien av det de gjør. Dette er noe som gir eleven følelsen av mestring og håp for framtiden.*

Lærekandidat ordningen blir omtalt av flere av skolene som det enkelt tiltaket de opplever som det mest suksessrike tiltaket for å ivareta ”gråsonenelevne” og hindre frafall. I denne forbindelse blir samarbeidet med PPOT særlig vektlagt. En skole har

tilsatt en lærekandidat ansvarlig i 75 % stilling for å kvalitetssikre arbeidet med og oppfølgingen av lærekandidater. Alle skolene fremhevet viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid i forbindelse med lærekandidat ordningen.

En av rektorene utaler følgende om suksess historier:

*- Vi har et godt samarbeid med lokale bedrifter og for de elevene som vil jobbe fungerer det bra. Vi har et problem i forhold til de elevene som har et høyt fravær, men vi ser at tilstedeværelsen i mange tilfeller øker når de begynner som lærekandidater.*

Mestrings perspektivet er også en gjenganger i beskrivelsene av tilretteleggingstiltak og tilpasset opplæring som blir beskrevet som suksesshistorier.

En spesialpedagogisk ansvarlig gir følgende eksempel:

*- Vi har hatt meget god erfaring med elever som har fått omfattende tilrettelegging i form av varierende tempo og progresjon, muntlig høring på innholdsdel i fag, varierende arbeidsmetoder, skolestartprogram m.m. IKT programmer for lese- og skrivevansker.*

En skole som har opp mot 20 % elever med et annet morsmål enn norsk mente at en av de viktigste suksesshistoriene de tre siste årene er satsningen på språkopplæring i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever.

En skole beskriver tiltaket med leksehjelp som en meget vellykket arena for å tilby tilpasset og differensiert opplæring til ”gråsoneelevene”.

Dette hjertesukket kom helt på tampen fra en av de spesialpedagogisk ansvarlige:

*- Opprettelsen av eget lese - skriveverksted for dyslektikere, som dessverre ble nedlagt etter to år grunnet ressursmangel.*

Her skulle jeg ha stilt et oppfølgings spørsmål. Det fremgår ikke om denne ressursmangelen skyldes reduserte overføringer fra fylket, eller om det var en følge av interne omprioriteringer.

---

Her blir skolene bedt om å beskrive hvilke fysiske tilrettelegginger som er gjennomført.

Alle skolene hadde gjennomført fysiske tilrettelegginger for å ivareta elevenes behov for individuelle tilpassninger, disse omfattet de følgende tiltak. Lysforhold tilpasset synshemmede, rullestolrampe, og organisatoriske tiltak for å begrense elevens forflytningsbehov. Teleslynge for å ivareta hørselshemmede.

Her blir skolene bedt om å beskrive hvilke sosialpedagogiske tiltak som er igangsatt.

Flere av skolene beskriver kontaktlæreren som viktig og sentral i satsningen på sosialpedagogiske tiltak. Det fremheves at lærerens viktigste kvalifikasjon for å undervise et bredt spekter av elever, er å vise toleranse for avvik. Læreren skal være den som gir god fagkompetanse og den som har inkluderende holdninger. Med andre ord, personlig egnethet vektlegges. (Bachmann og Haug 2006) De følgende utsagn er med på å illustrere skolenes vektlegging av kontakt lærerens betydning.

En rektor utaler følgende:

*- Hos oss har vi økt ressurs til kontaktlærere på VG1, program for "tidlig involvering" gjennom dette oppnår vi fokus på tidlig involvering ved tegn til at ikke alt er som det skal for eksempel ved høyt fravær. Vi har en plan for hvem som gjør hva når, i rekkefølgen kontaktlærer, rådgivere, seksjonsledere.*

En annen rektor utaler dette:

*- Vi vet at kontaktlæreren er en sentral frontlinjeaktør i forhold til eleven. Et av satsningsområdene hos oss er derfor prosjektet "Tettere på eleven" som innebærer at kontaktlæreren har ansvar for færre elever. Hver kontaktlærer har ansvar for seks elever.*

Et annet sosialpedagogisk tiltak flere av skolene beskriver er elevsamtale i løpet av de to første ukene av skoleåret. Disse gjennomføres av kontaktlæreren.

Flere av skolene beskriver en omlegging i forhold til fysisk plassering av rådgiverne. Denne omleggingen innebærer at rådgiverne er flyttet ut i avdelingene der de er tettere på elevene og programfaglærerne. Begrunnelsen skolene uttrykker for denne endringen er at de ønsker å oppnå et sterkere fokus på yrkes- og utdanningsveiledning og karriereveiledning. Foreløpig hadde ingen av skolene som hadde foretatt denne endringen evaluert om denne endringen hadde implikasjoner i forhold til rådgivernes sosialpedagogiske funksjon.

Flere av skolene har prosjekter og organisering av undervisningen rettet mot det psykososiale miljøet til både elever og lærere.

Et eksempel på slike tiltak er følgende utsagn fra en av de spesialpedagogisk ansvarlige:

*- Det at vi har to lærer dekning i programfagene i verksted vurderer vi som et viktig tiltak for å ivareta et godt psykososialt miljø.*

Et annet eksempel er gitt av en rektor:

*- Vi har 15 elever i klassen, dette er et passende antall for at den enkelte skal være synlig for læreren.*

En annen rektor sier:

*- Jeg syntes det er en fordel med andre yrkesgrupper inn i skolen, og nettopp derfor er miljøkoordinatoren vår barnevernspedagog.*

Den samme rektoren fortsetter med:

*- Vi har tre ansatte i team for atferd, disse dekker hele skolen og kan også brukes til å skjerme atferdsvanskelige elever.*

Alle skolene beskriver helsesøster som en viktig aktør i ivaretagelsen av elevenes psykososiale helse. Skolene oppgir helsesøster som en viktig informant i forhold til å avdekke elevenes behov for psykososiale tiltak. De av skolene som har sagt noe om fordelingen av psykososiale problemer sier at de har inntrykk av at fordelingen er

---

prosentvis likt fordelt på de forskjellige studieretningene. Det beskrives også et inntrykk av at de psykososiale vanskene har et mer utagerende uttrykk blant elevene på de yrkesrettede studieprogrammene. Videre beskrives de psykososiale problemene som berører de innadvendte elevene som vel så alvorlig for den enkelte.

Her blir skolene bedt om å beskrive hvilke faglig tilretteleggingstiltak som er igangsatt.

En av de spesialpedagogisk ansvarlige beskriver følgende:

*- Vi har ukentlige møter mellom PPOT og elevtjenesten med påfølgende veiledning fra PPOT ut i gruppene.*

Rektor ved denne skolen utdyper:

*- Vi har innført 15 % veileder ressurs inn i hvert av fagteamene*

Rektoren fortsetter med det følgende:

*- Skolen har oppdeling av kompetansemålene i 3 nivåer. Vi har begynt å utarbeide en definisjon av minimumskompetanse for bestått. Dette arbeidet er påbegynt, men ikke ferdig utarbeidet. Undervisningen blir lagt opp med varierende tempo og progresjon, muntlig høring på innholdsdel i fag, og varierende arbeidsmetoder, for eksempel IKT programmer for lese- og skrivevansker.*

Spesialpedagogisk ansvarlig ved en annen skole gir følgende eksempel:

*- Ved vår skole har vi en rekke faste tilretteleggingstiltak som ivaretar "gråsonenelevne". Vi har pedagogisk verksted i fellesfag. Vi har parallell lagt felles fagene slik at elevene som har behov for ekstra oppfølging kan oppsøke faglærerne på pedagogisk verksted for å få den veiledningen de trenger. Vi har to lærer dekning i programfag ute på verkstedene, slik at det er to lærere på femten elever. Vi har assistenter tilknyttet avdelingene og ikke tilknyttet enkelt*

*klasser eller elever. Dette mener vi gir større fleksibilitet og bedre ressursutnyttelse. Så har vi lære kandidatmedarbeideren vår i 75 % stilling.*

Alle informantskolene beskriver større lærertetthet som et viktig igangsatt faglig tilretteleggings tiltak. Dette kan illustreres med følgende uttalelse fra rektorene.

En rektor uttrykker dette på følgende måte:

*- Vi har differensierte valg i kroppsøving. Det er tre lærere på seksti elever. En lærer på ca. 20 elever. Det er altså tre grupper med forskjellige aktiviteter elevene kan velge seg til.*

En annen rektor uttrykker det slik:

*- Vi har to lærere på 15 elever både på verkstedene og i fellesfagene.*

Og den siste rektoren bruker denne formuleringen:

*- Vi har 15 elever i klassen, dette er et passende antall for at den enkelte skal være synlig for læreren.*

Som det fremgår av disse uttalelsene er dette ressurskrevende tiltaket en selvfølgelig prioritet ved alle informantskolene. En av rektorene fremholder at høy lærertetthet er helt avgjørende for å kunne stille forventninger til en reelt tilpasset og tilrettelagt undervisning for den enkelte elev.

En av skolene beskriver kriteriebasert evaluering som et fast igangsatt tiltak de har god erfaring med. (jf. 2.2.7)

### **4.5.3 Oppsummering av implementert tilrettelegging og tilpasset opplæring.**

Når det gjelder implementering av tilpasset opplæring viser informantskolene et bredt repertoar av tilnærminger. Disse tilnærmingene er basert på en reflektert og kunnskapsrik tilnærming til utfordringene, og i tråd med Kunnskapsløftet og Kompetanseløftet Buskerud. Når informantskolene beskriver det de opplever som

---

suksess historier de siste tre årene, er det interessant å merke seg at de første historiene alle skolene beskriver omfatter praktisk rettede tiltak. Disse tiltakene for ”gråsonerelever” dreier seg alle om å gi et mindre teoretisk opplæringstilbud. Tiltakene som blir vektlagt omfatter arbeidsutplassering, vektlegging av programfag og lærekandidatordningen. De neste tiltakene som blir vektlagt i beskrivelsen av suksess historier er tiltak rettet mot styrking av basisferdigheter i norsk, matte og engelsk. Disse tiltakene er helt i tråd med utdanningsavdelingens målsetting om satsning på utvikling og arbeid med opplæringsplaner.

En av skolene beskriver tiltaket med leksehjelp som en meget vellykket arena for å tilby tilpasset og differensiert opplæring til ”gråsonerelevne”.

Det siste av tiltakene innenfor kategorien suksess historier som blir fremhevet er det igangsatte arbeidet med kriteriebasert vurdering. Det blir i denne forbindelse vektlagt betydningen dette kan ha i forhold til å hjelpe elevene til et mer realistisk selvbilde og mestringsopplevelse i forhold til de oppsatte mål. (jf. 2.2.3) og (jf. 2.2.7)

Fellesnevneren for de fremhevede suksess historier er ”gråsonerelevnes” mestringsopplevelse.

Når det gjelder gjennomførte fysiske tilrettelegginger beskriver alle skolene tiltak for å avhjelpe bevegelses begrensninger, hørsels og syns begrensninger. I denne forbindelse er interessant å merke seg at ingen av skolene nevner oppgradering av ute områdene som en fysisk tilrettelegging og sosialpedagogisk tiltak. Jeg observerte at i hvert fall en av skolene hadde gjort en betydelig innsats på dette området.

På spørsmål om hvilke sosialpedagogiske tiltak som er igangsatt vektla alle informantskolene systemer for sosialpedagogisk oppfølging. Felles for disse systemene er vektlegging av kontaktlærerens betydning. Dette har medført en satsning og styrking av kontakt læreren ved alle skolene. Blant de nye oppgavene som er tillagt kontaktlæreren blir gjennomføring av elevsamtale i løpet av de to første ukene særlig vektlagt. Andre implementerte sosialpedagogiske tiltak av stor

betydning i følge skolene er økt lærertetthet, andre yrkesgrupper inn i skolen og et styrket samarbeid med skolehelsetjenesten.

Alle skolene beskriver bruk av IKT programmer for lese- og skrivevansker som et godt redskap og hjelpemiddel i tilknytning til tilpasset og tilrettelagt undervisning for elever med disse vanskene. En av skolene uttrykker at IKT er et redskap som har et stort potensial innen nesten alle undervisnings områder, også som hjelpemiddel i sosialpedagogiske tiltak.

Når det gjelder igangsatte faglige tilretteleggings tiltak spenner disse over et vidt spekter. Alle skolene beskriver veiledning av lærerne som et viktig tiltak. Her beskrives både ukentlig ekstern veiledning fra PPOT og intern veiledning i form av kollegaveiledning som gode tiltak.

Pedagogisk verksted i fellesfag blir beskrevet av informant skolene som en tilrettelegging for ”gråsoneelevne”, de har gode erfaringer med. Her har skolene parallell lagt fellesfagene slik at elevene som har behov for ekstra oppfølging kan oppsøke faglærerne på pedagogisk verksted for å få den veiledningen de trenger.

Større voksentetthet blir også beskrevet som en faglig tilrettelegging. Denne omfatter både to lærer dekning i programfag på verkstedene, og assistenter tilknyttet avdelingene og ikke enkelt elever. Skolene uttrykker at de opplever at dette gir større fleksibilitet og en bedre ressurs utnyttelse med et større handlingsrom for tilrettelagt og tilpasset undervisning.

En av skolene har igangsatt tiltak i form av oppdeling av kompetansemålene. Denne skolen har foretatt en oppdeling av kompetansemålene i tre nivåer, og har begynt å utarbeide en definisjon av minimumskompetanse i fagene for bestått. Ifølge skolen gir dette et mye større handlingsrom for å kunne tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev. Det er enklere å legge opp til varierende tempo, progresjon og varierende arbeidsmetoder. Denne skolen fremholder at dette er et spesielt godt egnet tiltak i forhold til målgruppen ”gråsoneelever”.



---

## 5. SAMMENFATNING OG VIDERE DRØFTING AV RESULTATER

### 5.1 innledning

De tre informantskolene uttrykte at de hadde kommet godt i gang med å organisere tilpasset og tilrettelagt undervisning for alle elevene generelt og for ”gråsoneelever” spesielt. Gjennom denne kartleggingsundersøkelsen har det blitt avdekket og dokumentert at dette er tilfelle. Det må presiseres at vi her ser på tre ganske forskjellige skoler med tanke på ledelse, organisering og strategier.

### 5.2 Sammenfatning av resultater

I denne undersøkelsen var problemstillingen - *”Hvilke tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter er under planlegging og gjennomføring for å realisere tilpasset opplæring for ”gråsoneelever” i videregående skole i Buskerud?”*

- *”Hvordan samsvarer denne virksomheten med sentrale og fylkeskommunale mål, retningslinjer og prinsipper for tilpasset opplæring?”*. For å kartlegge virksomheten ble følgende fire hovedkategorier forskerspørsmål lagt til grunn.

- Visjoner om tiltak for tilpasset opplæring.
- Kunnskap om behovet for tilpasset opplæring.
- Planer/prosesser for tilpasset opplæring.
- Implementering av tilpasset opplæring.

Gjennom sine beskrivelser av visjoner, kunnskap om behovet for tilpasset opplæring, planer/ prosesser og faktisk implementert tilpasset opplæring gir informantskolene et bilde på hvor langt de er kommet i forhold til å oppfylle utdanningsavdelingens

hovedstrategi og hovedmodell for kompetanseutvikling knyttet til Kompetanseløftet Buskerud.

### **5.2.1 Visjoner om tiltak for tilpasset opplæring.**

Alle informantskolene uttrykker en visjon om videreutvikling av planer, rutiner og beredskap for tilpasset og tilrettelagt undervisning for gruppen ”gråsonerelever”.

Alle informantskolene uttrykker visjoner som innebærer en økt satsning på grunnleggende ferdigheter. Dette funnet samsvarer godt med utdanningsavdelingens føringer. (jf. avsnitt 2.2.3).

Alle informantskolene uttrykker en visjon om en mer praktisk rettet, og mindre teoretisk skole. Dette blir spesielt godt belyst gjennom skolenes visjoner om en økt satsning på praksisplasser og en styrking av lære kandidat ordningen for ”gråsonerelever”.

En av skolene har en visjon om å ha innført kriteriebasert vurdering som et ledd i den tilpassede opplæringen. En visjon som er tråd med utdanningssjefens hovedmodell og hovedstrategier i Kompetanseløftet Buskerud. (jf. avsnitt 2.2.7).

To av informant skolene beskriver visjoner om fysiske tilrettelegginger for målgruppen ”gråsonerelever” eksempelvis klatrevegg og egne lokaler for å kunne skjerme utagerende elever.

### **5.2.2 Kunnskap om behovet for tilpasset opplæring.**

Alle informantskolene uttrykker et behov for å vite mer om ”gråsonerelevne” før skolestart. På bakgrunn av at de videregående skolene i dag vet for lite om elevene ved skolestart, beskriver alle skolene tiltak for å avdekke ”gråsonerelever”. De tiltakene informantskolene beskriver her er skolestartprogram. De forskjellige skolene beskriver et noe forskjellig innhold og organisering av dette. Det som er felles for skolestartprogrammene er at alle inneholder elementer for kartlegging av

---

elevenes faglige nivå og grunnleggende ferdigheter. Dette sammenfaller med utdanningsavdelingens visjon (jf. avsnitt 4.2.1).

### **5.2.3 Planer/ planleggingsprosesser for tilpasset opplæring.**

Når det gjelder skolenes planer og planleggingsprosesser for tilpasset og tilrettelagt undervisning uttrykker alle skolene at dette er en pågående prosess med behov for fortløpende revidering. Det må kunne legges til grunn at alle informantskolene har stor kunnskap og kompetanse på dette feltet. Alle skolene hadde forankret planene sine i skolens virksomhetsplan. To av skolene hadde i tillegg utarbeidet omfattende planer og retningslinjer for sine tiltak. To av skolene vektla betydningen av å ha spesialpedagogisk ansvarlig tilknyttet skolens ledelse som et ledd i å utvikle skolens planer og prosesser for tilpasset opplæring. I forbindelse med utvikling av planer uttrykte alle skolene et ønske om mer kunnskap om ”gråsoneelevne” før skolestart.

Når skolene skulle definere *sosialpedagogiske* tiltak beskriver de alle, tiltak som tidlig skal identifisere og ivareta elevenes sammensatte behov. Skolene definerte også tiltak som skal fremme inkludering og motvirke ekskludering som sosialpedagogiske tiltak. Gode rutiner for samarbeid innen de forskjellige personalgruppene blir av alle skolene definert som sosialpedagogiske tiltak.

Når det gjelder spørsmålet om hva skolene legger i begrepet *faglig tilrettelegging* beskriver alle informantskolene en generell tanke om opplæring som tar hensyn til elevens faglige forutsetninger og fokuserer på mestring og kompetanse, og ikke fravær av kompetanse. De beskriver en undervisning som inneholder elementer som varierende tempo, varierende progresjon, varierende arbeidsmetoder, redusert pensum, nivådeling av kompetansemål, muntlig høring på innholdsdel i fag og læringsstøttende vurdering. Dette er helt i tråd til de sju differensierings kategoriene som ligger til grunn i Kompetanseløftet Buskerud. (jf. avsnitt 2.2.3).

Når det gjelder informantenes definisjon av *fysiske tilrettelegginger* er det interessant å merke seg at definisjonene kun dekker de tradisjonelle tilpasningene, som eksempelvis tilrettelegging for synshemmede og bevegelseshemmede og i sjeldne

tilfeller eget rom ved eksamen. Mens skolene i sine visjoner benytter flere vidtfavnende definisjoner som omfatter eksempelvis klatrevegg, hinderløype og egne lokaler for å kunne skjerme utagerende elever.

#### **5.2.4 Implementering av tilpasset opplæring.**

Når det gjelder implementering av tilpasset opplæring viser informantskolene et bredt repertoar av tilnærminger. Disse tilnærmingene synes basert på en reflektert og kunnskapsrik tilnærming til utfordringene, og i tråd med Kunnskapsløftet og Kompetanseløftet Buskerud. Når informantskolene beskriver det de opplever som suksesshistorier de siste tre årene, er det interessant å merke seg at de første historiene alle skolene beskriver omfatter praktisk rettede tiltak. Disse tiltakene for ”gråsoneelever” dreier seg alle om å gi et mindre teoretisk opplæringstilbud. Tiltakene som blir vektlagt omfatter arbeidsutplassering, vektlegging av programfag og lære kandidat ordningen. De neste tiltakene som blir vektlagt i beskrivelsen av suksess historier er tiltak rettet mot styrking av basisferdigheter i norsk, matte og engelsk. Disse tiltakene er helt i tråd med utdanningsavdelingens målsetting om satsning på utvikling og arbeid med opplæringsplaner. (jf. avsnitt 2.2.3). Satsningen på IKT og digital kompetanse som omtales i fylkets satsning berøres i et påfølgende funn.

En av skolene beskriver tiltaket med leksehjelp som en meget vellykket arena for å tilby tilpasset og differensiert opplæring til ”gråsoneelevene”.

Det siste av tiltakene innenfor kategorien suksess historier som blir fremhevet er det igangsatte arbeidet med kriteriebasert vurdering. (jf. avsnitt 2.2.7) Det blir i denne forbindelse vektlagt betydningen dette kan ha i forhold til å hjelpe elevene til et mer realistisk selvbilde og mestringsopplevelse i forhold til de oppsatte mål.

Fellesnevneren for de fremhevede suksesshistorier er ”gråsoneelevenes” mestringsopplevelse.

---

Når det gjelder gjennomførte fysiske tilrettelegginger beskriver alle skolene tiltak for å avhjelpe bevegelses begrensninger, hørsels og syns begrensninger. I denne forbindelse er det interessant å merke seg at ingen av skolene nevner oppgradering av ute områdene som en fysisk tilrettelegging og sosialpedagogisk tiltak. Jeg observerte at i hvert fall en av skolene hadde gjort en betydelig innsats på dette området.

På spørsmål om hvilke sosialpedagogiske tiltak som er igangsatt vektla alle informantskolene systemer for sosialpedagogisk oppfølging. Felles for disse systemene er vektlegging av kontaktlærerens betydning. Dette har medført en satsning og styrking av kontaktlærer funksjonen ved alle skolene. Blant de nye oppgavene som er tillagt kontaktlæreren blir gjennomføring av elevsamtale i løpet av de to første ukene særlig vektlagt. Andre implementerte sosialpedagogiske tiltak av stor betydning i følge skolene er økt lærertetthet, andre yrkesgrupper inn i skolen og et styrket samarbeid med skolehelsetjenesten.

Alle skolene beskriver bruk av IKT programmer for lese- og skrivevansker som et godt redskap og hjelpemiddel i tilknytning til tilpasset og tilrettelagt undervisning for elever med disse vanskene i tråd med Kompetanseløftet Buskerud. (jf. avsnitt 2.2.3). En av skolene uttrykker at IKT er et redskap som har et stort potensial innen nesten alle undervisnings områder, også som hjelpemiddel i sosialpedagogiske tiltak.

Når det gjelder igangsatte faglige tilretteleggingstiltak spenner disse over et vidt spekter. Alle skolene beskriver veiledning av lærerne som et viktig tiltak. Her beskrives både ukentlig ekstern veiledning fra PPOT og intern veiledning i form av kollegaveiledning som gode tiltak. Dette er tråd med utdanningsavdelingens intensjon. (jf. avsnitt 2.2.3)

Pedagogisk verksted i fellesfag blir beskrevet av informant skolene som en tilrettelegging for ”gråsonenelevne” de har gode erfaringer med. Her har skolene parallellagt fellesfagene slik at elevene som har behov for ekstra oppfølging kan oppsøke faglærerne på pedagogisk verksted for å få den veiledningen de trenger.

Større voksentetthet blir også beskrevet som en faglig tilrettelegging. Denne omfatter både tolærerdekning i programfag på verkstedene, og assistenter tilknyttet avdelingene og ikke enkeltelever. Skolene uttrykker at de opplever at dette gir større fleksibilitet og en bedre ressursutnyttelse med et større handlingsrom for tilrettelagt og tilpasset undervisning.

En av skolene har igangsatt tiltak i form av oppdeling av kompetansemålene. Denne skolen har foretatt en oppdeling av kompetansemålene i tre nivåer, og har begynt å utarbeide en definisjon av minimumskompetanse i fagene for bestått. Ifølge skolen gir dette et mye større handlingsrom for å kunne tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev. Det er enklere å legge opp til varierende tempo, progresjon og varierende arbeidsmetoder. Denne skolen fremholder at dette er et spesielt godt egnet tiltak i forhold til målgruppen ”gråsoneelever”. Dette tiltaket er i tråd med anbefalingene til Dale og Wærness(2003) som utgjør en del av grunnlaget for Kompetanseløftet Buskerud.

Skolene opplever at de ved å være dyktige på å legge til rette for elever med behov for tilpasset og tilrettelagt opplæring tiltrekker seg uforholdsmessig mange ”gråsoneelever”, og at den nye fordelingsnøkkelen for økonomiske tilskudd ”straffer” dem for å være dyktige.

Ved å sammenholde de implementerte tilrettelegginger med de overordnede intensjoner (Goodlad 1979), ser vi at til tross for at informantene kommer fra tre forskjellige skoler og beskriver tre forskjellige tilnærminger, er de likevel alle i tråd med de overordnede intensjoner. Det interessante i denne forbindelse er at det hele tiden har foregått en utvikling og endring på intensjonsnivå, fra Kunnskapsløftets foreløpige utkast i 2005 og frem til for eksempel St. meld. Nr 31(2007-2008) som bla. beskriver behovet for en mer praktisk rettet opplæring, for enkelte elevgrupper. I dette tilfellet har skolens tolkninger og endringer beveget seg i samme retning som de overordnede intensjoner. Slik at vi kan konstatere en systemisk sammenheng fra ideenes læreplan, *Intensjonsnivå*, gjennom den formelle læreplan, *Formelt nivå*, hvor fylket har lagt til rette, og ut i skolen til den *oppfattede læreplan*, med skolens

---

visjoner, definisjoner og planer. *Den utførte læreplan* hos informant skolene gjenspeiler de overordnede politiske strømninger og fokus som beskrives på *Intensjonsnivå*.

### 5.3 Praktiske implikasjoner

Når det gjelder kunnskap om behovet for tilpasset opplæring må en kunne legge til grunn at skolene har en god forståelse, viktig kunnskap og stor kompetanse om problemstillingen. Skolene mottar mange elever som trenger et ekstra fokus. Det er her et sammenfall mellom skolens behov for mer kunnskap om ”gråsoneelevene” i forkant av skolestart og utdanningsavdelingens visjon om et styrket samarbeid med grunnskolen. (jf. avsnitt 4.2.1) Et samarbeid hvis formål er informasjons utveksling i forbindelse med søknad om opptak i den videregående skolen for den aktuelle elevgruppen. Dette funnet tyder på at det er behov for å utarbeide et nytt B-skjema som bedre ivaretar skolens behov for mer informasjon om ”gråsoneelevene”. På grunnlag av et nytt skjema vil det være enklere for skolene å ivareta mestringsfokuset. (jf. avsnitt 4.3.2) og å oppfylle fylkets intensjoner om arbeid med lokale læreplaner (jf. avsnitt 2.2.3) og (jf. avsnitt 2.2.4).

En av skolene har igangsatt tiltak i form av oppdeling av kompetansemålene. Dette tiltaket er i tråd med veiledningen og litteraturen til Dale og Wærness (2003) (jf. avsnitt 2.2.5). Denne skolen har foretatt en oppdeling av kompetansemålene i tre nivåer, og har begynt å utarbeide en definisjon av minimumskompetanse i fagene, for bestått. Ifølge skolen gir dette et mye større handlingsrom for å kunne tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev. Det er enklere å legge opp til varierende tempo, progresjon og varierende arbeidsmetoder. Denne skolen fremholder at dette er et spesielt godt egnet tiltak i forhold til målgruppen ”gråsoneelever”. De erfaringer som beskrives i dette funnet vil kunne være av stor nytte for de øvrige skolene og vil med fordel kunne deles med disse.

Skolene opplever at de ved å være dyktige på å legge til rette for elever med behov for tilpasset og tilrettelagt opplæring tiltrekker seg uforholdsmessig mange

”gråsoneelever”, og at den nye fordelingsnøkkelen for økonomiske tilskudd straffer dem for å være dyktige. Her har vi et godt eksempel på et forhold som kan oppleves som en systemisk konflikt. Skolene opplever at de arbeider i tråd med det overordnede intensjonsnivå (Goodlad 1979). Skolene forholder seg til de sentralt lagte føringene i Kunnskapsløftet(jf. avsnitt 2.2.1) og til Buskerud Fylkeskommunes retningslinjer for implementering av denne gjennom Kompetanseløftet Buskerud. De samarbeider godt med sitt regionale PPOT. På skolenivå er visjonen forankret i skoleledelsen som beslutningstager. På utførende nivå er det forankret i beslutninger om og iverksetting av undervisning. Konflikten oppstår idet denne skolen opplever seg økonomisk staffet når de opplever at de på dette feltet er på vei til å oppnå de sentralt satte målene raskere og bedre enn enkelte andre av fylkets øvrige skoler. Buskerud Fylkeskommunes utdanningsavdeling på sin side opplever trolig ikke dette som en konflikt idet de har som målsetting at alle de videregående skolene i fylket skal arbeide målrettet med å oppfylle elevenes behov for tilpasset og tilrettelagt undervisning. Dette funnet kan innebære at det er behov for en oppklarende dialog om de økonomiske rammene, mellom utdanningsavdelingen og skolene.

## 5.4 Implikasjoner for videre forskning

Når informantskolene beskriver det de opplever som suksess historier de siste tre årene, er det interessant å merke seg at de første historiene alle skolene beskriver omfatter praktisk rettede tiltak. Disse tiltakene for ”gråsoneelever” dreier seg alle om å gi et mindre teoretisk opplæringstilbud. Dette funnet er såpass interessant og entydig uttrykt av de tre informantskolene at det bør kunne danne grunnlag for en forskningsmessig oppfølging. Dette vil kunne ha interesse utover Buskerud fylke.

Flere av informantskolene uttrykker at de tiltrekker seg ”gråsoneelever” ved å være dyktige på å tilby tilpasset og tilrettelagt undervisning for denne gruppen. Dette funnet åpner for flere spørsmål som bør kunne være av forskningsmessig interesse. Eksempler på spørsmål som bør kunne danne grunnlag for en forskningsmessig oppfølging kan være:



- 
- Tiltrekker enkelte skoler seg flere elever med behov for tilrettelegging?
  - Hvordan avgjør elever og foresatte om et skoletilbud er attraktivt?

Erfaringene med bruk av den for denne oppgaven utarbeidede intervjuguiden (vedlegg 1) er at intervjuguiden fungerte godt etter formålet og ga den informasjonen som var etterspurt i problemstillingen. Det ble uttrykt et ønske fra utdanningsavdelingen om å øke bevisstheten på den enkelte skole, og behovet for et redskap for å igangsette denne bevisstgjøringsprosessen. Videre ønsket man mer kunnskap om hvilke planer skolene har for tilpasset og tilrettelagt undervisning for ”gråsoneelever”, og hvilke faktisk igangsatte tiltak skolene opplever fungerer. På bakgrunn av dette vil intervjuguiden, eventuelt med mindre tilpasninger kunne brukes av Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling i et videre arbeid med de utrykte mål.

## Kildeliste

- Alvesson, M. Skjoldberg, K. (2008). *Tolkning och refleksjon: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur 2. opplag
- Bachmann, K. Haug, P. (2006). *Forskning og tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske Samlaget 2.utgåva
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*.
- Buli-Holmberg, J. Nilsen, S. og Skogen, K. (2008). *Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet*. Spesialpedagogikk 06-2008, 42-51.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dale, E.L., Wærness, J.L. & Lindvig, Y. (2005). *Differensieringsprosjektet: en oppfølgingsundersøkelse: tilpasset og differensiert opplæring i en lærende organisasjon*. Drammen: Læringslaben
- Dale, E. L., Wærness, J.I. (2006 ). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dimmen, Å.. (2005). *Lærende organisasjoner: mellomledere og kunnskapsledelse*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud (HiBurapport, 56)
- Dokument 2 *Kompetanseløftet Buskerud – hovedstrategi og hovedmodell for kompetanse utvikling*. (2005) Udatert skriv fra Buskerud fylkes utdanningsavdeling med henvisning til ledermøtet med rektorene 15.12.05
- Forsknings- og utdanningsdepartementet (2004). *Kompetanse for utvikling: strategi for kompetanseopplæringen 2005-2008* (2004). Oslo:

---

Goodlad, J.I (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw- Hill.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects For The Future*. New York: McGraw- Hill.

Helgeland, G. (2001). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr 61: kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Holmberg, J.B og Tangen, R.(2001) *Kompetanseutvikling og fleksibel læring: erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole* (2001). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Holter, H og Kalleberg, R (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Hovedutfordringer i sektoren for perioden 2005-2008.(2006) Hentet 05.januar 2009, fra <http://www.bfk.no/html/saksdok/469006-30.html>

Kalleberg, R. (2002) ”Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog”. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter, Harriet og Kalleberg, R(red). Universitetsforlaget. Oslo 2. utgave 3 opplag

Klefbeck, J og T. Ogden.(2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kompetanseløftet mai -06. (2006) *Arbeidsbeskrivelse for nettverksledere*. Udatert skriv fra Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling.

Kunnskapsdepartementet (2004) St. meld. Nr 30(2003-2004) *Kultur for Læring*. Hentet 6 januar 2009 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo:

Kunnskapsdepartementet (2008) St. meld. Nr 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*.  
Hentet 20 februar 2009 fra  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?epslanguage=NO&quicksearch=St.meld.+31>

Kvale, S (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal norsk forlag AS.  
4. utgave

Kvale, S (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag AS.  
10.opplag

Midtlyng-utvalget. Hentet 06 januar 2009, fra  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styret-rad-og-utvalg/utvalg-for-spesialundervisningen-og-det-.html?id=479920>

NESH- (2006) Hentet 20 januar 2009, fra  
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/sjekklister>

Opplæringslova.(1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av  
1998

Opplæringslova.(1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av  
1998, 17 juni 2005 nr. 105.

Opplæringslova.(1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av  
1998, 20 juni 2008 nr. 48.

Oversikt over samtlige vgs i Buskerud:  
<http://www.bfk.no/Modules/skoler.aspx?ObjectType=Object&Variant=AdmInndel&Object.ID=3051&Category.ID=-1300010>

Skogen, K og Holmberg, J.B (2002) *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.

Skriv (2008) fra Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling til skoleledere og lærere datert 26.5.2008

Skriv (2008) nr. 2008/1433-1 fra Buskerud fylkeskommunes utdanningsavdeling til lærere og skoleledere ved de videregående skolene og arbeidsinstituttet.

Tangen,R (1998), *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2005). *Læreplan for grunnopplæringen: generell del*. Midlertidig trykt utgave september 2005. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringen: læringsplakaten*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. *Bedre vurderingspraksis*.

<http://www.skolenettet.no/vurdering> eller <http://www.udir.no>

## Vedlegg 1

**Intervjuguide****VISJONER OM TILTAK FOR TILPASSET OPPLÆRING**

1. Tenk deg at det er tre år frem i tid og du ser tilbake, hvilke tiltak/prosjekter skulle du ønske å ha gjennomført?

**KUNNSKAP OM BEHOVET FOR TILPASSET OPPLÆRING (Kartlegging)**

2. Er det ønskelig med mer informasjonen om den enkelte elev ved/før skolestart?
3. Bruker din skole noen form for kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes eventuelle behov for tilpasset opplæring?

**PLANER OG PROSESSER FOR TILPASSET OPPLÆRING**

4. Har din skole planer/ verktøy for tilretteleggingstiltak innenfor den ordinære undervisnings rammen?
5. Hva definerer din skole som fysiske tilrettelegginger?
6. Hva definerer din skole som sosialpedagogiske tiltak?
7. Hvordan definerer din skole faglig tilrettelegging?

**IMPLEMENTERING AV TILPASSET OPPLÆRING**

8. Hvilket tiltak innen tilpasset opplæring i løpet av de tre siste årene er den viktigste suksesshistorien.
9. Hvilke fysiske tilrettelegginger er gjennomført?(om behov)
10. Hvilke sosialpedagogiske tiltak er igangsatt?
11. Hvilke faglig tilretteleggings tiltak er igangsatt?

## Vedlegg 2

---

## Informasjon til intervjuguiden

Det generelle forskningsproblemet jeg har valgt er som følger:

*Hvordan beskriver de videregående skolene i Buskerud sine tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter for å realisere elevtilpasset opplæring for ”gråsoneelever”?*

*Begrepsmessige avklaringer:*

”Gråsoneelever” blir definert som elever med behov for noe særskilt tilpasset opplæring men som ikke kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår etter sakkyndig vurdering og som heller ikke har rett på spesial undervisning etter § 5-1: Rett til spesialundervisning. Det blir vektlagt at ”gråsoneelever” ikke nødvendigvis er et konstant begrep og at tilretteleggingsbehovet for enkelte ”gråsoneelever” vil kunne være kontekst avhengig, og at gruppen også vil kunne omfatte elever som i noen sammenhenger får spesialundervisning.

Jeg ønsker å fokusere på følgende, delvis overlappende, forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver den enkelte skole sine tiltak for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring?
- Hva beskriver den enkelte skole som ordinære tilretteleggingstiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som fysiske tilrettelegginger?
- Hva beskriver den enkelte skole som sosialpedagogiske tiltak?
- Hva beskriver den enkelte skole som faglig tilrettelegging?