

Tilpasset opplæring i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres oppfatning
av tilpasset opplæring i praktisk klasseromsarbeid*

Hanna Paulsen Snekkerhaugen



Masterfagsoppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Tilpasset opplæring i samfunnsfag

En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres oppfatning av tilpasset opplæring i praktisk klasseromsarbeid

© Hanna Paulsen Snekkerhaugen

2013

Tilpasset opplæring i samfunnsfag.

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres oppfatning av tilpasset opplæring i praktisk klasseromsarbeid.

Hanna Paulsen Snekkerhaugen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: OK Print Shop, Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien er tilpasset opplæring i Samfunnsfag for Vg1/Vg2. Eksisterende forskning har i stor grad konkludert med at tilpasset opplæring er for dårlig i dagens skole, men hvordan er dette i Samfunnsfag? Studien skal belyse følgende problemstilling: *Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til tilpasset opplæring?*

Underlagt denne problemstillingen er følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker samfunnsfaglærere begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva mener lærerne om mulighetene for å gjennomføre tilpasning i Samfunnsfag?

Hensikten med denne studien er å få et bilde av hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til begrepet og hvilke tanker de har om tilpasning i egen praksis.

Teorigrunnlaget omhandler eksisterende forskning og litteratur om tilpasset opplæring, samt Kunnskapsløftet og Utdanningsdirektoratets veiledninger. Metoden som er benyttet i denne studien er kvalitative forskningsintervjuer av fem samfunnsfaglærere ved ulike videregående skoler i Oslo. Dataene, som funnene er basert på, er transkriberte intervjuer.

Studiens funn omhandler begrepet tilpasset opplæring, medbestemmelse og tilpasning i Samfunnsfag. Det må nevnes at det er interne forskjeller mellom lærerne. Allikevel tyder det på at tilpasset opplæring er et uklart begrep for de fleste av lærerne, samtidig som flere nevner at begrepet ikke brukes. Studien skiller mellom lærernes teoretiske og praktiske forståelse av begrepet. Lærerne tolker begrepet noe ulikt. Dette fører antakelig til noe ulik praksis.

Samtlige lærere er positive til medbestemmelse, samtidig som de tar hensyn til modningsnivå og læringsutbytte når undervisningen planlegges. Balansen mellom lærerens autoritet og medbestemmelse er viktig.

Manglende tid er sentralt med tanke på tilpasning i Samfunnsfag, og mange av lærerne mener dette har konsekvenser for tilpasningen. Det kan også se ut som behovet for tilpasning er mindre sammenlignet med andre fag.

Med andre ord forholder samfunnsfaglærerne seg i relativt liten grad til tilpasset opplæring, selv om aspekter ved tilpasning er viktige momenter for lærerne.

Forord

Det er mange som fortjener ros og takk i forbindelse med denne masteroppgaven. Først og fremst min veileder Dag Fjeldstad. Han har vært slik en god veileder skal være: kunnskapsrik, støttende, konstruktiv, entusiastisk og humørfyllt. En stor takk til deg!

En takk går også til mine informanter. Takk til de fem dyktige lærerne som stilte til intervju. Oppgaven hadde aldri blitt til uten dere. Deres åpenhet og ærlighet har vært svært viktig i denne oppgaven, og jeg tar med meg deres kloke innspill videre i arbeidet som lærer.

Venner og familie skal også takkes, både for oppmuntringer og positive distraksjoner. En stor takk til kollokvie- og studievenner, spesielt Tonje, Natasja, Bård og Andrea. For meg har latterkrampene vært minst like viktige som de faglige diskusjonene og kollokviene.

En spesiell takk til Christer for korrekturlesing.

Sist, men aldri minst: mamma, pappa, Jørgen og Ola. For varme, støtte, humor og for alltid å ha troen på meg. Dere er fantastiske.

Hanna,

27. mai 2013, Oslo

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.2	Hva vet vi fra før?.....	2
1.2.1	Dagens status på tilpasset opplæring.....	3
1.3	Formål og problemstilling.....	4
1.4	Avgrensninger.....	5
1.5	Didaktisk begrunnelse.....	6
1.6	Disposisjon.....	7
2	Teori.....	8
2.1	Hva er tilpasset opplæring?.....	8
2.1.1	Smal og bred forståelse.....	10
2.1.2	Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet.....	11
2.2	Hensikten med tilpasset opplæring.....	12
2.2.1	Inkludering.....	13
2.2.2	Mestring.....	14
2.2.3	Medbestemmelse.....	15
2.3	Tilpasset opplæring i praksis.....	17
2.4	Tilpasset opplæring i samfunnsfag.....	20
2.5	Drøfting av teori.....	25
2.5.1	Har tilpasset opplæring noe å si?.....	25
2.5.2	Politisk betydning.....	27
2.5.3	Fellesskap vs. individ.....	28
2.5.4	Elevmedvirkning.....	29
3	Metode.....	30
3.1	Valg av forskningsdesign.....	30
3.1.1	Fenomenologi.....	31
3.1.2	Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering.....	31
3.1.3	Intervju som metode og intervjusituasjonen.....	32
3.2	Databehandling og analyse.....	36
3.2.1	Analyse underveis og under transkribering.....	37
3.2.2	Analysen.....	38
3.3	Etiske betraktninger.....	38
3.3.1	NESHs forskningsetiske retningslinjer.....	39
3.3.2	Meldeplikt i henhold til personopplysningsloven.....	40
3.4	Validitet og reliabilitet.....	41
3.4.1	Trusler mot reliabiliteten.....	41
3.4.2	Vurdering av studiens validitet.....	41
4	Presentasjon av data.....	43
4.1	Presentasjon av informantene.....	43
4.2	Dataene.....	43
4.2.1	Begrepet "tilpasset opplæring".....	44
4.2.2	Medbestemmelse.....	51
4.2.3	Tilpasning i Samfunnsfag.....	55
5	Analyse og tolkning.....	61
5.1	Begrepet tilpasset opplæring.....	61

5.2	<i>Medbestemmelse</i>	67
5.3	<i>Samfunnsfag</i>	70
5.4	<i>Avsluttende bemerkninger</i>	73
6	Oppsummering og veien videre	75
6.1	<i>Oppsummering</i>	75
6.2	<i>Veien videre</i>	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg	83

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for bakgrunnen for denne studien og dernest hva vi vet om dette temaet fra før av. Oppgavens formål og problemstilling skal presenteres, med de forskningsspørsmål som er underlagt problemstillingen. Deretter gjøres det rede for didaktiske begrunnelser og hvorfor studien er interessant. Avslutningsvis i innledningen vil jeg legge frem studiens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for studien

Ønsket om å gjennomføre denne undersøkelsen har flere begrunnelser. For det første står tilpasset opplæring svært sentralt i Kunnskapsløftet. Begrepet har fått en betydningsfull og overordnet rolle i den nåværende læreplanen, selv om tilpasset opplæring har vært et prinsipp vi kan finne i den norske skolen helt fra slutten av 1800-tallet (Fosse, 2011). Dette er noe samtlige norske lærere forplikter seg til å følge og forholde seg til, både gjennom læreplanen og Opplæringsloven. For det andre opplevde jeg i min praksisperiode og min erfaring i skolen at begrepet nesten aldri ble brukt av lærerkolleger. Dette fikk meg til å undre over hvorvidt det er et begrep man hører om i lærerutdanningen og ser i rapporter, men som ikke brukes i en lærers hverdag. For det tredje tyder mye på at tilpasset opplæring, til tross for å ha vært et kjent begrep lenge, ikke gjennomføres i stor nok grad i dag (blant annet Bachmann og Haug, 2006). Norske lærere har også blitt kritisert for å legge undervisningen sin på et ”middels” nivå, slik at de sterkeste og svakeste elevene faller av (Ueland, 2013). Dersom dette er tilfelle, har det store konsekvenser for elevene. De sterkeste og svakeste elevene kan føle at de ikke blir sett og vil ikke oppleve mestring, noe som kan påvirke motivasjonen og interessen. Både interesse og motivasjon hos elevene er nødt til å være tilstede for å ha en optimal lærings situasjon, og for å fremme læring.

Samtidig som disse tre punktene er viktig for mitt valg av studie, henger også tematikken sammen med den (i skrivende stund) pågående debatten om nivådifferensiering i skolen. Kastellet skole i Oslo har drevet med nivådifferensiert undervisning i matte, norsk og engelsk, og har fått kritikk fra Fylkesmannen i Oslo og Akershus for nettopp denne inndelingen som ble omtalt som lovstridig. Senere overprøvde Utdanningsdirektoratet dette vedtaket (Krekling og Grønli, 2013). Debatten har vakt oppsikt. Høyres skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard, har ved flere anledninger tatt til orde for å tillate slik nivådifferensiering og

mener det vil bedre den tilpassede opplæringen (Krekling og Grønli, 2013, Svarstad, 2013). I tillegg til Ødegaard har universitetslektor Bård Knutsen i sitt doktorgradsarbeid konkludert med at karakterdelte grupper i naturfag på 10. trinn ga en positiv effekt, og hevder at homogene grupper i norsk grunnskole kan gi økt utbytte (Vedvik, 2013). Dette dannet et interessant bakteppe for temaet i denne studien.

I tillegg til det overnevnte, synes jeg det er interessant at samfunnsfag sjeldent blir nevnt i denne sammenhengen. Det er i stor grad tilpasning i språk- og realfag som tas opp ved slike debatter, men prinsippet gjelder like fullt i samfunnsfag som de andre fagene. Hva tenker samfunnsfaglærere om dette? Blir det ikke tatt opp fordi faget er lite og ”ubetydelig”, eller fordi den tilpassede opplæringen i samfunnsfag er god nok? Kan det være slik at tilpasning rett og slett ikke er like viktig i samfunnsfag som andre fag? Når jeg har valgt de videregående trinnene som grunnlag for denne studien, skyldes det at tilpasset opplæring kan inneholde elementer av medvirkning, dannelse og demokrati, ord vi kjenner igjen fra Samfunnsfag for vg1 og vg2. Dette faget er obligatorisk for alle som velger å ta videregående opplæring. Dermed kan man anta at det finnes et språk i elevenes motivasjon og interesse for faget, selv om videregående opplæring er frivillig.

Vi kan også snakke om det Bjørnsrud og Nilsen (2008) kaller ”fellesskolens store dilemma”, nemlig at fellesskolens oppgave skal være både å inkludere og differensiere på én og samme tid. Som skole og lærer skal man ta hensyn til fellesskapet samtidig som hver enkelt elev får oppfølging, og dette kan være utfordrende å gjøre på samme tid. Det må da hele tiden gjøres avveininger med tanke på både fellesskapet og enkeltelever, og av og til må det ene aspektet prioriteres over det andre.

1.2 Hva vet vi fra før?

Så vidt jeg vet er det ingen studier som er knyttet direkte til samfunnsfag og tilpasset opplæring. Selv Koritzinsky (2006) nevner ikke tilpasset opplæring som et eget emne i hans fagdidaktiske bok, men kun som et aspekt som kan trekkes inn i andre sammenhenger. Derfor vil jeg her ta utgangspunkt i litteratur som omhandler tilpasset opplæring generelt. Hvordan er tilpasset opplæring i dagens norske skole?

1.2.1 Dagens status på tilpasset opplæring

Det er flere norske forskere som mener at dagens nivå på tilpasset opplæring i norske skoler ikke holder mål. Bjørnsrud og Nilsen (2008) trekker frem at gode intensjoner ikke nødvendigvis gir tilpasset opplæring i praksis. Samtidig argumenterer de for at det finnes usikkerhet rundt både hvordan intensjonene realiseres og hvordan de skal forstås. De argumenterer også for at det finnes store variasjoner i den praktiske gjennomføringen av tilpasset opplæring. Bjørnsrud (i Bjørnsrud og Nilsen, 2008) stiller spørsmål ved om intensjonene ved tilpasset opplæring er konsekvente og tydelige nok, samt hvordan intensjonene blir forstått og praktisert i norske skoler. Med andre ord finner de ingen støtte for at tilpasset opplæring blir gjennomført i tråd med de gode intensjonene. Bjørnsrud og Nilsen hevder også at grunnen til tilpasset opplærings sentrale plass i Kunnskapsløftet kan være fordi det blir sett på som ”norsk skoles største utfordring” (2008, s. 12).

Engh og Høihilder (2008) antar at ulikhetene knyttet til differensiering av undervisningen fortsatt er store. Samtidig viser de til Stortingsmelding 16: *...og ingen stod igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og hevder at lærerne antakelig ikke er flinke nok til å tilpasse undervisningen. Ingen lærere underviser uten å tilpasse seg elevmassen på noen som helst måte, men poenget er at det ikke differensieres i stor nok grad i norske klasserom.

Stortingsmelding 30: *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) tar også opp tilpasset opplæring. Her hevdes det at skoler preget av samarbeid og en systematisk og kontinuerlig evaluering av eget arbeid, er skoler som i større grad lykkes med tilpasset opplæring. Samtidig er det fortsatt muligheter for forbedring, og behovet er stort i videregående skole. Som stortingsmeldingen påpeker gjelder dette spesielt de aller svakeste og sterkeste elevene. De trekker også frem hva de mener mangelen på tilpasset opplæring skyldes. Flesteparten av disse aspektene omhandler spesialundervisning, men enkelte tiltak kan knyttes til tilpasset opplæring, nemlig ”for liten bruk av systemrettede tiltak” og ”for liten kunnskap om hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 86). Utvalget trekker altså frem både utfordringer knyttet til systemet og til hvordan enkeltlærere bedriver tilpasset opplæring.

Som tidligere nevnt tyder det på at norsk skole har en del å forbedre knyttet til tilpasset opplæring. Engh og Høihilder (2008) fokuserer spesielt på to årsaker til at lærerne ikke makter å gi elevene tilpasset opplæring, nemlig usikkerhet knyttet til begrepet og praktiske forhold. Med utgangspunkt i selve begrepet ”tilpasset opplæring” hevder de at det blir vanskelig for lærerne å skulle utøve tilpasset opplæring så lenge begrepet kan sies å være uklart. Videre presiserer de at lærere kan tolke begrepet på mange ulike måter, og at dette igjen påvirker deres praktiske gjennomføring av tilpasningen. Samtidig trekker Engh og Høihilder frem de rent praktiske utfordringene knyttet til departement, fylkeskommune og skolene. Hvilke rammefaktorer spiller inn på hvordan lærerne kan gjennomføre tilpasset opplæring? Dette vil falle utenfor denne oppgaven, da fokuset her er rettet mot enkeltlærere (jf. ”Avgrensning”).

Engh og Høihilder stiller også spørsmålsteget ved hvorvidt tilpasset opplæring i det hele tatt er mulig: ”Det finnes ikke realiteter i en undervisningsform der lærere skal kjenne alle elevenes forutsetninger, læringsstrategier og oppvekstmiljø for deretter å utarbeide og gi spesifikke oppgaver og veiledning for det videre arbeidet tilpasset hver enkelt elev” (Engh og Høihilder, 2008, s. 62). Dermed kan en stille seg spørsmålet: Hva legges i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan skal man gjennomføre tilpasningen i en klasse med tredve elever? Hvordan løser lærerne dette i praksis?

1.3 Formål og problemstilling

Med utgangspunkt i redegjørelsen ovenfor er det rom for å anta at tilpasset opplæring ikke blir gjennomført på best mulig vis i den norske skole i dag. Samtidig er det, meg bekjent, ingen andre studier som har knyttet sammen samfunnsfag og tilpasset opplæring. Dermed mener jeg det er et behov for at noen ser nærmere på dette. Disse aspektene er grunnen til at jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til tilpasset opplæring?

Med uttrykket ”å forholde seg til” menes det hva lærerne tenker om tilpasset opplæring, og hvordan de praktiserer dette. Som en viktig del av Kunnskapsløftet er tilpasset opplæring noe lærerne uansett er nødt til å forholde seg til. Med denne oppgaven ønsker jeg å presentere lærernes synspunkter på tilpasset opplæring i Samfunnsfag. Hensikten med denne studien er

altså å klargjøre hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til selve begrepet og hvordan de tenker rundt tilpasset opplæring i egen praksis. For best å kunne undersøke denne overordnede problemstillingen, har jeg valgt å dele studien opp i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker samfunnsfaglærere begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva mener lærerne om mulighetene for å gjennomføre tilpasning i Samfunnsfag?

Med disse forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen ønsker jeg å presentere en deskriptiv studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skoler i Oslo ser på dette. For å svare på spørsmålene vil jeg forsøke å gi et mest mulig utfyllende bilde av hvordan lærere i faget Samfunnsfag tolker begrepet og ser på mulighetene for tilpasning i faget.

1.4 Avgrensninger

Noen fullstendig studie av konseptet tilpasset opplæring vil ikke her la seg gjøre, og enkelte avgrensninger er nødvendig. Den kanskje viktigste er at når det i denne oppgaven vises til tilpasset opplæring, handler det om den tilpassede opplæringen samtlige elever i den norske skole har krav på. Jeg avgrenser med andre ord mot den tilpasningen som omhandler spesialundervisning. I Opplæringsloven § 5-1 står det om spesialundervisning at ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven, 1998). Tilpasset opplæring gjelder med andre ord alle norske skoleelever, mens spesialundervisning skal benyttes ”når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 5). At spesialundervisningen faller utenfor oppgaven, kan imidlertid by på problemer. Som Fosse (2011) har påpekt, har begrepet tilpasset opplæring tidligere vært nært knyttet til spesialundervisning. Selv om dette nå har endret seg, må man være bevisst faren for at informantene blander de to tilnærmingene til undervisning sammen.

Begrepene tilpasset opplæring og differensiering brukes ofte om hverandre. Fosse (2011) hevder at tradisjonelt har tilpasset opplæring vært knyttet til det ”overordnede målet”, mens differensiering da kan sies å være den praktiske gjennomføringen, eventuelt bruk av ulike

metoder for å nå målet om tilpasset opplæring. I denne oppgaven vil jeg bruke disse to begrepene om samme tema, fordi denne oppgaven i hovedsak er knyttet til praktiske synspunkt og løsninger på et teoretisk begrep.

Videre kan mange ulike aspekter påvirke den tilpassede opplæringen. Manger, Nordahl og Lillejord (2010) trekker blant annet frem viktige tiltak som økt kompetanseutvikling blant lærere og skoleledelsens rolle. I tillegg spiller ressurser en stor rolle, og både materielle og pedagogiske ressurser kan variere stort fra skole til skole, og kommune til kommune (Bachmann og Haug, 2006). Dette er alle viktige aspekter når det kommer til tilpasset opplæring, men vil ikke bli tatt opp i denne oppgaven fordi det her fokuseres på enkeltlærere.

Det bør også nevnes at når det i denne oppgaven snakkes om medbestemmelse med tanke på elever, handler dette om elevers mulighet til å være med på å bestemme hvordan undervisningen skal gjennomføres. For eksempel ved at læreren åpner for innspill fra elevene på hvilke metoder de liker best i undervisningen, vurderingssituasjoner eller hvordan man skal legge opp undervisningen.

1.5 Didaktisk begrunnelse

Tilpasset opplæring er lovpålagt gjennom Opplæringsloven (mer om dette i kapittel 2) og lærerne er dermed forpliktet til å gjennomføre undervisningen som tilpasses hver enkelt elev. Samtidig er det, som vi har sett, mye som tyder på at tilpasset opplæring ikke er på det nivået vi ønsker i norsk skole, og at det fortsatt finnes mange utfordringer knyttet til dette. Det vil være interessant å høre hva lærerne selv tenker om dette og la dem slippe til orde.

Samfunnsfag er selvsagt også underlagt Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, men hvorfor trengs det en studie som omhandler tilpasset opplæring og differensiering i Samfunnsfag? Det er nødvendig med en forståelse av hvordan lærere i Samfunnsfag ser på tilpasset opplæring, fordi dette ikke har blitt forsket på tidligere. Det snakkes ofte om tilpasning i realfagene, mens prinsippet like fullt gjelder i samfunnsfagene. Betyr tilpasning i Samfunnsfag noe særegent og unikt sammenlignet med andre fag?

Samtidig er medbestemmelse og opplæring til demokratiske verdier viktig i Samfunnsfag. Disse begrepene er også viktige for tilpasset opplæring. På denne måten blir kanskje

medbestemmelse og demokratisk virksomhet spesielt viktig i samfunnsfaget, slik at det er interessant å høre hva lærerne tenker om dette.

1.6 Disposisjon

Kapittel to vil omhandle aktuell teori knyttet til denne studien. Det vil bli gjort rede for hva som inngår i tilpasset opplæring og hensikten med tilpasset opplæring, sistnevnte med spesiell fokus på inkludering, mestring og medbestemmelse. Derneft følger en del om tilpasset opplæring i praksis, samt tilpasning i Samfunnsfag. Til sist vil problematiske sider ved teoribidragene bli drøftet kort. I kapittel tre vil det redegjøres for metoden som er benyttet. Både forskningsdesign, utvalg, analyse og etiske betraktninger tas opp. Som en avslutning på dette kapitlet drøftes validiteten og reliabiliteten ved studien. Dataene og funnene fra den kvalitative datainnsamlingen presenteres i kapittel fire – i hovedsak i form av sitater fra informantene. Denne delen er delt opp i tre hovedområder, nemlig begrepet tilpasset opplæring, medbestemmelse og tilpasning i Samfunnsfag. Kapittel fem omhandler analysen og drøfter undersøkelsens funn opp mot relevante teoretiske bidrag. Også her vil fokuset ligge spesielt på begrepet tilpasset opplæring, medbestemmelse og tilpasning i Samfunnsfag. I siste kapittel vil jeg oppsummere studiens funn og konkludere med et svar på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem hva som kan være interessant for videre studier.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hva som legges i begrepet ”tilpasset opplæring”, og vise at det finnes både en smal og en bred forståelse av hva begrepet innebærer. I tillegg vil det kort bli gjort rede for betydningen av begrepet i en politisk og historisk kontekst. Dernest vil jeg gå over til å trekke frem hensiktene med tilpasset opplæring i den norske skolen, hvor blant annet inkludering, mestring og medbestemmelse er sentrale stikkord. Deretter vil det bli presentert hva læreplanen og litteratur om tilpasset opplæring legger i den praktiske forståelsen av begrepet, før jeg går over til å trekke frem hva som kan være spesielt for tilpasset opplæring i samfunnsfag. Problematiske sider ved enkelte av teoribidragene vil bli drøftet avslutningsvis.

Det er viktig å skille mellom læring og undervisning. Den generelle delen av læreplanen forklarer forskjellen på følgende måte: ”Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 10). Derfor vil det i denne oppgaven fokuseres på undervisningen og opplæringen som skolen og læreren tilbyr, da vi ikke kan si med sikkerhet hvorvidt eleven lærer lite eller mye av undervisningen eller opplæringen.

2.1 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring handler om at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, 1998 § 1-3). Hver lærer har med andre ord ansvaret for at undervisningen og opplæringen treffer alle elevene og forutsetningene de møter faget med. Elever og læreres hverdag skal preges av dette begrepet, nettopp fordi ”Likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). Øzerk trekker frem at begrepet i stor grad skal sette fokus på mangfoldet blant elevene, og at Opplæringsloven dermed får en svært viktig funksjon, hvor ”Skolen skal gjennom tilpasset opplæring legge forholdene til rette for tilsiktet læring hos elevene.” (Øzerk, 2011, s. 19), jf. forskjellen mellom læring og undervisning ovenfor.

Samtidig handler ikke tilpasset opplæring kun om enkeltindividet. Det handler også om klassen og fellesskapet. Under ”Prinsipper for opplæringen” i Kunnskapsløftet fremheves tanken om at ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål” (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 4). Fellesskapet blir da en viktig del av tilpasset opplæring sammen med fokuset på enkeltindividet. Dermed kan man si at lærernes oppgave er å ha rom for alle og blikk for den enkelte. Nilsen (i Bachmann og Haug, 2006) påpeker at dersom det foretas en tilpasning uten at elevene har tilknytning til fellesskapet, kan dette i verste fall resultere i segregering og stigmatisering for elevene. Dette understreker hvor viktig det er å ikke bare tenke på tilpasset opplæring som en individuell tilpasning til hver enkelt elev, men også en tilpasning til klassen og fellesskapet.

Fosse argumenterer for at fellesskapstanken knyttet til tilpasset opplæring kan sies å være spesielt aktuell i videregående skole:

Når retten til tilpasset opplæring også skal gjelde for elever i videregående skole ønsker man å nedtone individualiseringsbehovet for å løse noe av denne problematikken. Det er mulig å tenke seg at en viktig årsak til dette er at lærere i videregående skole først og fremst har sin bakgrunn i fag, og at det derfor ble ansett som lettere å styrke lærernes kompetanse knyttet til ulike måter å presentere faget på, enn å øke deres kompetanse på å legge til rette for elever med ulike behov og interesser gjennom økt kunnskap om elevers læring og utvikling. (Fosse, 2011, s. 38)

Siden lærere i videregående skole ofte er faglærere, anses det som bedre at de lærer seg ulike måter å undervise på enn den mer individualiserte formen for tilpasset opplæring som kan sies å være knyttet til tilpasning for hver enkelt elev. Med andre ord argumenterer Fosse for at variasjonsprinsippet er spesielt viktig i videregående. Dermed vil aspektet med fellesskap innenfor tilpasset opplæring også være svært aktuelt i alle studier som tar utgangspunkt i videregående skoler.

Tidligere har kanskje begrepet vært sterkest knyttet til tilrettelegging for svake elever, fordi det er de som har strevd med skolen. Øzerk trekker frem at tilpasset opplæring ikke bare er rettet mot de svakeste elevene, men at de elevene med evner og talenter innenfor et fag også skal omfattes av tilpasningen (Øzerk, 2011). Prinsippet gjelder alle elever, uavhengig av evner og ferdigheter. Siden klassene ofte er preget av mangfold, vil tilpasset opplæring være

en utfordringer i vanlige skoleklasser fordi elevenes ferdigheter kan spenne fra den laveste formen for måloppnåelse (karakter 1) til svært høy måloppnåelse (karakter 6).

Opplæringsloven legger også visse føringer på hvordan tilpasset opplæring skal foregå. § 8-2 sier at ”Til vanlig skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør” (Opplæringsloven, 1998). Elevene skal i all hovedsak være sammen med sine klasser. Dermed må tilpasset opplæring gjennomføres i den vanlige klassen, hvor det som nevnt kan finnes svært ulike evner, forutsetninger og faglig interesse. Det er nettopp denne formuleringen i Opplæringsloven som har gjort at Kastellet skole og deres nivå-differensiering av elevene i norsk, matte og engelsk har vært i søkelyset (jf. ”Bakgrunn for studien”).

Man kan si at begrepet tilpasset opplæring gis ulik mening i ulike situasjoner. For eksempel kan begrepet tillegges ulik mening dersom man sammenligner politiske utdanningsreformer og skolens praktiske løsning. Bachmann og Haug (2006) mener at det viktigste i den forstand er hvordan skoler og lærerne planlegger undervisningen ut fra hvordan de tolker og operasjonaliserer de overordnede målsettingene. Dette handler om hvilke vurderinger skolen og lærerne må gjøre med tanke på det de omtaler som ”lokale og individuelle forutsetninger og behov” (Bachmann og Haug, 2006, s. 101). Spesielt er Kunnskapsløftet en læreplan som åpner for mange ulike tolkninger av hvordan man skal gjennomføre både de mer overordnede målsettingene som tilpasset opplæring, og de mer konkrete kompetansemålene. Dette åpner for at skolene kan tolke prinsippet om tilpasset opplæring svært ulikt.

2.1.1 Smal og bred forståelse

Bachmann og Haug (2006) hevder at faglitteraturen ofte skiller mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. De trekker frem at den smale forståelsen handler om tilpasset opplæring som ”ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på” (Bachmann og Haug, 2006, s. 7). Dette kan knyttes til spesielle tiltak for enkeltelever. Manger et al. (2010) argumenterer for at smal forståelse i stor grad handler om spesialundervisning.

Den brede forståelsen handler om tilpasset opplæring som en form for ideologi. I denne forstand skal tilpasset opplæring prege hele skolen, og det skal være en bakenforliggende strategi (Bachmann og Haug, 2006). Det handler om mer enn kun undervisningen og

organiseringen. Det skal være en ”pedagogisk plattform” som skal påvirke hvordan skolen organiseres og hvordan lærere og skoleledere jobber med tilpasset opplæring (Manger et al., 2010).

Som nevnt under ”Avgrensninger” vil ikke spesialundervisning og de spesialpedagogiske aspektene bli inkludert i denne oppgaven. Allikevel ønsker jeg ikke å skille mellom bred og smal form for tilpasset opplæring i denne studien. Dette er fordi måten lærere forholder seg til tilpasset opplæring kan innebefatte begge former, uten at det kan sies å være et spesialpedagogisk tiltak. Med dette mener jeg at en lærer kan ta enkelte grep for tilpasning med tanke på en elev uten at det går utover mandatet til den vanlige tilpassede opplæringen. Det må ikke nødvendigvis være en bakenforliggende ideologisk tanke om tilpasset opplæring for at læreren skal gjøre slike grep. Dermed anser jeg ikke dette skillet være relevant i denne sammenheng.

2.1.2 Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet

Som nevnt er tilpasset opplæring et begrep med lang historie. Allikevel har Kunnskapsløftet hentet frem begrepet og gitt det rolle som et overordnet prinsipp. Hvorfor er tilpasset opplæring så sentralt i denne læreplanen? Bachmann og Haug hevder at det er på grunn av et politisk skifte og en ny ideologisk prioritering (2006). Den nye læreplanen ble utformet av Kristin Clemet og den borgerlige regjeringen, og deres fokus på individets rettigheter preger Kunnskapsløftet. Bachmann og Haug trekker også frem det de omtaler som den globale og senmoderne tendensen om individualisering, som innebefatter viktigheten av ansvar for egen læring, enkelteleven i sentrum og individuelt tilrettelagt og tilpasset undervisning. Dette, sammen med den politiske forståelsen av begrepet, førte til et sterkt fokus på nettopp tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). Dette kan ses som en ideologisk kontrast til de foregående læreplanene som i stor grad fokuserte på fellesskapet og likhet. Det skal nå være frihet til å tilpasse til enkeltelever og lokale forhold ved skolen og klassen. Hver enkelt skole skal få frihet til å gjennomføre dette slik de selv ønsker og har behov for. ”Det er en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosesser og allmenndannelsens felles bærende referanserammer og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut i fra egne interesser og evner”, som Bachmann og Haug (2006, s. 17) skriver om Kunnskapsløftet. Dermed kan man si at tilpasset opplæring er aktuelt som aldri før. Dette skal også ansvarliggjøre læreren og den aktuelle skolen, fordi: ”Det forutsettes (...) at svake

prestasjoner skal kunne relateres til lite tilpasning og dårlig undervisningskvalitet” (Bachmann og Haug, 2006, s. 59).

2.2 Hensikten med tilpasset opplæring

Som nevnt har tilpasset opplæring blitt et overordnet mål i læreplanene. Men hva er egentlig hensikten med tilpasset opplæring? Den generelle delen av læreplanen setter begrepet i tilknytning til kamp mot sosial ulikhet, og argumenterer for at ”Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). På den måten skal tilpasset opplæring bidra til sosial utjevning. Det peker mot en ideologisk tro på mindre ulikhet dersom hver elev får tilpasset opplæring.

Vi finner en liknende hensikt med tilpasset opplæring i Stortingsmelding 30: *Kultur for læring*. Denne forståelsen kan knyttes til det tidligere nevnte mangfoldet hos norske elever: ”Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). Mangfoldet i elevgruppen krever ulik behandling, og dette kan igjen knyttes til tilpasset opplærings hensikt som sosialt utjevnende. Dette krever variasjon og differensiering, slik stortingsmeldingen påpeker.

Øzerk definerer hensikten slik:

Hensikten med § 1-3 Tilpasset opplæring er å sikre at opplæringsforholdene legges metodisk og organiseringsmessig til rette på en måte som gjør det mulig å få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for alle elever selv om de ikke har særlige vansker, men ulike evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring maner sånn sett til varierte pedagogisk-metodiske og organisatoriske grep (Øzerk, 2011, s. 21).

Øzerk knytter mener dermed at tilpasset opplæring i stor grad er variasjon. For at elevene skal få noe ut av sin skolegang, er opplæringen og undervisningen nødt til å være tilpasset elevene, nettopp på grunn av mangfoldet som finnes i norske skoler med tanke på elevenes bakgrunn og ferdigheter. Øzerk (2011) mener at tilpasset opplæring oppfordrer lærere til variasjon, både pedagogisk og organisatorisk. Dette kommer jeg tilbake til under ”Tilpasset opplæring i praksis”.

Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013e) omhandler hvordan hver enkelt skole kan tolke og arbeide med sentrale aspekter ved Kunnskapsløftet, som for eksempel tilpasset opplæring. Dette handler nettopp om det Bachmann og Haug omtaler som ulike diskurser knyttet til tilpasset opplæring, som nevnt under punkt 2.1. Denne veiledningen trekker frem tre hensikter ved tilpasset opplæring med utgangspunkt i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013d), nemlig inkludering, mestring og elevmedvirkning. Jeg mener at disse tre punktene er spesielt viktige med tanke på tilpasset opplæring fordi de kan knyttes til sjanselikheter og sosial utjevning. Disse tre hensiktene vil her bli utdypet.

2.2.1 Inkludering

Inkludering som en del av hensikten med tilpasset opplæring, handler om at elevene ut fra egne forutsetninger får mulighet til å bli en del av klassens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Dette skal være fullstendig uavhengig av bakgrunnsvariabler som for eksempel kjønn, etnisk opprinnelse og sosio-økonomisk status. Veiledningen påpeker også at en slik inkludering innebærer at flere elever drar nytte av opplæringen og undervisningen de får, nettopp fordi tilpasset opplæring også skal ta vare på fellesskapstanken. Både fellesskapet og enkelte elever skal med andre ord nyte godt av tilpasset opplæring. Dette handler om at alle elever skal bli sett, og deres behov skal bli ivaretatt uavhengig av bakgrunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Stortingsmeldingen knytter samtidig dette begrepet til ønsket om at elever som tidligere fikk spesialundervisning nå skal inkluderes i klassen. Ønsket er at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal erstatte spesialundervisningen. Alle elever skal få muligheten til å delta i den vanlige undervisningen og samtidig være en del av fellesskapet, både faglig og sosialt (Manger et al., 2010).

Selv om man kan si at en av hensiktene med tilpasset opplæring er inkludering, kan det også påpekes at inkludering kan ses på som en forutsetning for nettopp tilpasset opplæring:

Tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev, og ikke minst gir opplevelsen av å være inkludert sosialt og faglig gode betingelser for læring (Hattie, 2009). Inkludering blir dermed en forutsetning for en likeverdig og tilpasset opplæring. (Manger et al., 2010, s. 37)

Dette kan knyttes til at en forutsetning for tilpasset opplæring er at alle elevene trives på skolen og i den enkelte klasse, og at de ser på undervisningen som meningsfull (Manger et

al., 2010). Dersom elevene føler seg inkludert, er sannsynligheten større for at de trives. Dermed kan inkludering sies å være en forutsetning for tilpasset opplæring, samtidig som det er en hensikt.

Manger et al. (2010) påpeker at både tilpasset opplæring og inkludering kan være uklare begreper som bærer med seg utfordringer når det skal praktiseres. De ender opp med følgende definisjon av hva som kan sies å være en inkluderende skole: ”En inkluderende skole blir dermed en skole som kontinuerlig verdsetter individuelle forskjeller, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, funksjonshemninger eller lærevansker” (Manger et al., 2010, s. 39). Dette kan sies å være en ideologisk vinkling. Samtidig kan det debatteres hvor store forskjeller som faktisk verdsettes i praksis. Nordahl (i Bachmann og Haug, 2006) hevder at det er de mest tilpasningsdyktige elevene som i størst grad blir satt pris på. Disse elevene tilpasser seg skolen og læreren, og vil tjene på undervisningen uten at skolen og læreren trenger å gjøre noen større grep.

Hvordan opplever elevene inkludering i norsk skole? Et mål for dette kan være elevenes trivsel på skolen. I Elevundersøkelsen 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) rapporterte norske skoleelever høy trivsel både sosialt og trivsel med lærerne. Dette kan være én måte å måle inkludering, som indikerer at norske elevene trives og antakelig føler seg inkludert i skolehverdagen.

2.2.2 Mestring

For elevene er det viktig å oppleve mestring i møte med skolens fag og oppgaver. Tilpasset opplæring er et viktig middel her, nettopp fordi, som Veiledningen sier det: ”En godt tilpasset opplæring innebærer realistiske krav og forventninger på den ene siden, og på den andre siden utfordringer nok, slik at elevene alltid har noe å strekke seg etter”

(Utdanningsdirektoratet, 2013e, s. 22). Manger et al. (2010) viser til Nordahl som mener at dersom elevene opplever at lærestoffet og oppgavene enten blir for enkle eller for vanskelige, synker motivasjonen og det vil bli mindre læring. Derfor er mestringsfølelsen svært viktig, og en stor og viktig del av tilpasset opplæring. Elevene skal oppleve mestring slik at motivasjonen for å arbeide videre med lærestoffet er til stede. Dermed er en god tilpasset opplæring med på å gi elevene en følelse av mestring fordi de får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger og ferdigheter.

Mestring er et viktig grunnlag for læring, og den generelle delen av læreplanen nevner mestring allerede i innledende setning: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Med andre ord kan man si at elevers mestring er et av skolens viktigste mål.

Mestringsfølelse hos elevene

I Elevundersøkelsen 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) var et av temaene ”mestring”, og dette ble målt ved hjelp av tre spørsmål: ”Hvor ofte klarer du arbeidsoppgaver på skolen alene?”, ”Hvor ofte greier du leksene alene?” og ”Hvor ofte forstår du det læreren gjennomgår og forklarer?” når det er nytt stoff. Svaralternativene var fra ”aldri” (1) til ”alltid” (5). Snittet for ”Mestring” som felleskategori var 3,82. Elevundersøkelsen konkluderer med at elevene ”stort sett opplever mestring”. Med andre ord er elevenes følelse av mestring over middels, men allikevel ikke så høyt man ønsker, dersom man tar innover seg at mestring er et av skolens overordnede mål.

2.2.3 Medbestemmelse

Det siste punktet handler om elevmedvirkning og medbestemmelse. Dette grunner i at elevene selv skal være med på å ta avgjørelser knyttet til opplæringen, fordi dette blant annet trener ”elevenes evne til å ta bevisste valg” (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s. 23). Læreren må vurdere hvor involverte elevene skal være i planleggingen, fordi dette naturlig nok kommer an på elevenes alder og modningsnivå.

Prinsipper for opplæringen legger også vekt på elevmedvirkning, og definerer det slik: ”Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring” (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 4). Det vektlegges også et sterkt ønske om at elevene skal få demokratisk trening gjennom å medvirke i sin egen skolehverdag og at skolene skal legge til rette for denne medvirkningen. Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2013d) hevder at denne medvirkningen kan bidra til bedre motivasjon blant elevene samtidig som det styrker fellesskapets relasjoner i et inkluderende miljø. Samtidig kan det bidra til bevisstgjøring hos elever om hvordan de lærer, og dermed få innflytelse knyttet til både planlegging av undervisning, gjennomføring av denne og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Alt

dette er knyttet sammen i et ønske om å trene elevene til demokratisk deltakelse og å bli bevisste egne læringsstrategier, fordi elevenes læring skal stå i sentrum for undervisningen.

Elevenes opplevelse av medbestemmelse

Et annet tema i Elevundersøkelsen 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) var medbestemmelse. Medbestemmelse ble målt ut fra seks spørsmål: om elevene får være med å bestemme hva som vektlegges når arbeidet skal vurderes, hvor mange fag de får være med på å lage arbeidsplaner i, hvor mange fag de får velge mellom ulike oppgavetyper, i hvor mange fag de får være med på å velge arbeidsmåter, hvorvidt lærerne har forklart hvordan elevene kan være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene, og hvorvidt lærerne oppmuntrer til at elevene kan være med å bestemme. Svaralternativene varierte fra ”de fleste fag” (5) til ”ingen fag” (1). Snittet for alle de seks spørsmålene som faller under ”Medbestemmelse”, var 2,49. Med andre ord ligger norske elever som deltok i Elevundersøkelsen lavt på ”Medbestemmelse”. Spesielt spørsmålet om i hvor mange fag elevene får være med å bestemme arbeidsplaner trekker ned med sine 1,88 poeng, men samtlige spørsmålene har et snitt på under 3. Med andre ord kan man si at norske elever opplever at de har en relativt lav medbestemmelse på undervisningen.

Er skolen demokratisk nok?

Manger et al. (2010) stiller spørsmål ved hvorvidt skolen kan sies å være demokratisk nok og trekker blant annet frem det store frafallet i videregående skole som eksempel. Er det virkelige snakk om medbestemmelse, eller kun et ”skinndemokrati”? Forfatterne mener tilpasset opplæring kan tjene demokratiske formål dersom det knyttes til medbestemmelse og elevenes selvstendighet. På denne måten kan tilpasset opplæring være med på å tvinge gjennom nye metoder og former for pedagogikk, og dermed en bedre form for elevmedvirkning.

Biesta (i Manger et al., 2010) problematiserer hvordan vi har forstått demokrati og inkludering som at noen utenforstående får komme inn i den etablerte praksisen. På denne måten kan man stille spørsmål ved hvorvidt tilpasset opplæring virkelig kan bli realisert uten å ta elevenes autonomi på alvor, nettopp fordi den ikke lar ”de utenforstående” komme med sine innspill, tar disse til etterretning og på denne måten foretar en form for ”demokratisk omdanning” (Biesta i Manger et al., 2010, s. 52-53). Dersom dette ikke gjøres, er det usikkert

om det kan kalles medvirkning. Men kanskje er andre aspekter viktigere for de svake elevene, som for eksempel veiledning og oppfølging.

Manger et al. (2010) påpeker hvordan elevmedvirkning og medbestemmelse kan sies å være en forutsetning for tilpasset opplæring:

Demokrati handler om reell deltakelse i kollektive beslutningsprosesser. Dette innebærer at tilpasset opplæring må basere seg på at elevene trekkes aktivt med i diskusjoner om hvordan den skolen de går på, skal praktisere tilpasset opplæring. Systematisk elevmedvirkning er en forutsetning for at skolen skal kunne lære praksisformen tilpasset opplæring (Manger et al., 2010, s. 53)

I tillegg trekker forfatterne frem hvordan deltakelse og medbestemmelse gir elevene en følelse av ansvar og tilhørighet i klassen. På denne måten kan medbestemmelse ikke bare bidra til tilpasset opplæring, men også føre til at elevene føler seg inkludert, som henger nært sammen med tilpasset opplæring (se punkt 2.2.1.).

2.3 Tilpasset opplæring i praksis

Flere påpeker at det kan være problematisk når tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis i norske klasserom. Bachmann og Haug (2006) påpeker at Kunnskapsløftet gir få føringer med tanke på hvordan dette er tenkt gjennomført i praksis. De argumenterer med at formuleringene i læreplanen kun kan sies å være generelle formuleringer, og at det ingen steder snakkes om ”praktiske operasjonaliseringer av begrepet”. ”På et generelt plan er det stor enighet om begrepet. Når det kommer til praktiseringen av det, øker usikkerheten og forståelsen varierer mye” (Bachmann og Haug, 2006, s. 44). Det er altså ikke det overordnede prinsippet som fremstår å være problemet, men hvordan dette skal løses i pedagogisk praksis og med konkrete tiltak.

Stortingsmelding 16: ... og ingen stod igjen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76) trekker frem at det ikke finnes noen fasit på hvordan en skal gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Dette er situasjonsbetinget og avhengig av konteksten som opplæringen foregår i, og dermed er det opp til læreren å gjøre de nødvendige vurderinger. Men hvilke retningslinjer må lærerne forholde seg til? På hvilke måter kan de gjennomføre tilpasset opplæring?

Skaalvik og Fossen (i Bachmann og Haug, 2006) fant i sin studie oppslutning rundt begrepet, men samtidig stor uenighet blant lærerne hva gjaldt hvor stort behovet for tilpasset opplæring

er, begrepets formål, hva det går ut på med mer. Når lærerne oppfatter begrepet ulikt, har dette igjen innvirkning på hvordan lærerne løser tilpasset opplæring i praksis. Skaalvik og Fossen fant også at det ofte var snakk om spontan differensiering, og at det enten var med tanke på elevene med spesielle behov eller de svært dyktige elevene. I tillegg handlet det stort sett om det de kaller kvantitativ tilpasning, med ulik arbeidsmengde og vanskelighetsgrad med tanke på oppgaver. Det skal nevnes at denne undersøkelsen var knyttet til Mønsterplanen av 1987, men kan allikevel sies å være nyttig i denne sammenheng. Spørsmålet kan være hvorvidt dette har endret seg nå som tilpasset opplæring virkelig har blitt satt på dagsordenen ved Kunnskapsløftet.

Siden en læreplan i liten grad omhandler praktiske løsninger i skolehverdagen, mener Bachmann og Haug (2006) at begrepet tilpasset opplæring blir definert gjennom hva det står i ledtog med. Øzerk (2011) mener at Kunnskapsløftet knytter begrepet til differensiering, fordi Prinsipper for opplæring taler om en praktisk løsning av tilpasset opplæring: ”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 5). Dermed mener Øzerk at læreplanen setter begrepet i sammenheng med differensiering, fordi ”Variasjon i bruk av *lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen* er metodiske strategier som faller inn under temaet differensiering” (Øzerk, 2011, s. 24). På denne måten kan man si at ulike former for differensiering faller inn under tilpasset opplæring, nettopp fordi differensiering ifølge Øzerk handler om ”å lette elevens læring gjennom varierte tiltak, organiseringsformer, arbeidsmåter og metoder eller alternative systemrettede opplæringsforhold” (Øzerk, 2011, s. 24) (jf. ”Avgrensninger”). Mathiassen (2007) trekker frem differensiert undervisning som et virkemiddel for det han kaller individrettet læring. På denne måten blir slike former for differensieringstiltak svært viktige for å nå målet om tilpasset opplæring med Kunnskapsløftet.

Øzerk (2011) skiller videre mellom det som kan kalles pedagogisk differensiering og organisatorisk differensiering. Ulike differensieringstiltak som kan knyttes til hvilke metoder, innhold eller målsettinger en lærer bruker, går under kategorien pedagogisk differensiering. Hensikten med dette er at hver enkelt elev gjennom ulike pedagogiske differensieringstiltak, skal forbedre læringsvilkårene. Videre kan man skille mellom tre kategorier pedagogisk differensiering, nemlig tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk

differensiering (Øzerk, 2011). Tempodifferensiering handler om at elevene ofte lærer i ulikt tempo, slik at dette må tilpasses elevene. Noen elever trenger kanskje mer tid og støtte enn elever som er sterkere faglig. Øzerk trekker frem mange ulike måter å differensiere innhold på, nemlig bredde-, mengde-, lærestoff- og innsatsdifferensiering. De tre første punktene handler om å variere lærestoff basert på elevenes interesser, gi elevene ulik mengde av lærestoff og ulikt omfang avhengig av eleven. Innsatsdifferensiering handler på sin side om at elevene kan få ulike oppgaver som krever ulik arbeidsinnsats knyttet til det samme temaet.

I metodisk differensiering handler differensieringen om å bruke ulike metoder, arbeidsmåter, opplæringsformer og forskjellig vanskelighetsgrad på oppgaver (Øzerk, 2011). Metodisk differensiering kan dermed eksemplifiseres ved induktiv eller deduktiv metode, prosjektarbeid og gruppeundervisning.

Organisatorisk differensiering handler på sin side om ulike grupperinger av elevene (Øzerk, 2011). Her legges imidlertid visse føringer i Opplæringsloven § 8-2, blant annet av slik gruppering normalt ikke skal skje på bakgrunn av kjønn, faglige ferdigheter eller etnisk tilhørighet. Øzerk trekker frem noen former for organisatorisk differensiering som han mener kan forsvares etisk og faglig, mens inndeling av grupper etter kjønn ikke kan forsvares. Manger et al. (2010, s. 56) viser videre til enkelte forskere som mener at dersom tilpasset opplæring (og for den saks skyld også inkludering) skal gjennomføres i praktisk, så trengs det en ”mer systematisk organisatorisk differensiering”.

Er det så noe som fungerer bedre enn annet når det kommer til tilpasset opplæring? Manger et al. (2010) er enig med Stortingsmelding 16 i at det ikke finnes noe fasitsvar. De hevder allikevel at skoler som selv tar opp dilemmaer knyttet til denne problemstillingen legger et godt grunnlag for tilpasset opplæring. På denne måten settes fokus på tilpasning, samtidig som det åpnes for muligheten for at lærere kan samtale med andre lærere om tilpasset opplæring. Samtidig må det vurderes med tanke på elevgruppen og konteksten hva som er god tilpasset opplæring, og dette løses best ved å drøfte slike dilemmaer i fellesskap. Både Nordahl og Bjørnsruds forskning (i Bachmann og Haug, 2006) samtykker i at det å drøfte dilemmaene er positivt for tilpasset opplæring. Andre studier trekker fram at det samme gjelder dersom skolens ledelse og lærerne samarbeider, slik at de også har en lik oppfatning av hvilken vei utviklingen bør gå. Men dette er skolene og lærerne som helhet. Her kunne det vært interessant å vite hva lærerne tenker.

Dersom man fokuserer på tilpasset opplæring, er det da slik at kun individuelle tilpasninger og oppgaver er tilpasset? Bachmann og Haug (2006) mener at det ikke nødvendigvis er slik. Dette i lys av at all form for tilpasset opplæring må ses i kontekst:

Hva som er tilpasset form og innhold aktualiseres slik ut i fra den bestemte undervisningens beslutningshorisont, det vil si i relasjon til en bestemt progresjon som samtidig knytter seg til de bestemte elevenes forutsetninger. (...) Vil elevaktive arbeidsformer og mindre lærerstyrt undervisning da nødvendigvis være bedre? Vil ikke en lærerstyrt situasjon med tydelig struktur og progresjon like gjerne kunne være tilpasset de enkelte elever, alt uavhengig av situasjon og kontekst? (Bachmann og Haug, 2006, s. 36)

Bachmann og Haugs poeng er at det er situasjonen som avgjør hvorvidt opplæringen er tilpasset eller ikke. Enkelte elever lærer kanskje best av såkalt tavleundervisning, og da vil den formen for undervisning være tilpasset. Med andre ord er det ikke sikkert at én type tilpasning vil være tilpasset i en annen situasjon, kontekst eller klasse. Manger et al. (2010) viser til Nordahl og trekker frem at det ser ut til at resultatene blir bedre der klassen kan sies å ha et godt sosialt fellesskap, og undervisning og arbeidsmåter som periodevis er i fellesskap, enn kun ved individualisert undervisning.

Derfor setter Bachmann og Haug spørsmålsteget ved friheten i Kunnskapsløftet:

Spørsmålet er derfor om lærerne ønsker og makter det ansvaret L06 legger på skolen, i form av å skulle planlegge et tilrettelagt forløp så å si fra grunn av, for den enkelte klasse og for den enkelte elev. Forskningsresultater som her er presentert tyder på at et slikt ansvar må følges opp av nødvendig støtte og veiledning av lærerne, kombinert med en utvikling av skolens kollektive kulturer. Lokalt læreplanarbeid og rom for profesjonell tilrettelegging fremstår som en åpenbart positiv strategi for tilpasset opplæring. Dersom en ser dette i forhold til skolens praksis og lærernes muligheter, ønsker og forventninger knyttet til en læreplan, blir inntrykket altså et annet (Bachmann og Haug, 2006, s. 103).

Dermed kan det diskuteres hvorvidt en friere læreplan er positivt eller ikke for lærerne generelt, også for arbeidet med tilpasset opplæring.

2.4 Tilpasset opplæring i samfunnsfag

Samfunnsfag er som alle andre fag underlagt Opplæringsloven, Prinsipper for opplæringen og resten av Kunnskapsløftet. Alt det som er nevnt tidligere, gjelder dermed også i Samfunnsfag. Allikevel finnes det ingen litteratur som peker konkret på tilpasning innenfor samfunnsfagene. Ingen har heller pekt ut behovet for å rette fokus mot tilpasset opplæring i

samfunnsfaget. Behovet for tilpasning i realfagene har derimot blitt nevnt (for eksempel Mathiassen, 2007). Dermed kan man stille spørsmål ved hvorvidt Samfunnsfag overhodet krever spesielle tiltak når det gjelder tilpasset opplæring for elevene. Derfor vil det her bli tatt opp generelle prinsipper som kan knyttes til tilpasset opplæring, men som åpner for ulike muligheter for tilpasning i Samfunnsfag uten å gjelde kun dette faget.

Man kan si at samfunnsfag er et fag som åpner for svært ulike forhåndskunnskaper. Elevenes interesse for faget kan sies å være svært varierende, og dermed vil deres forhåndskunnskaper også variere stort. Fjeldstad (2007, s. 250) viser til Horkheimer og spør om samfunnsfaget handler om "en kunnskap som er tilgjengelig for alle, og som derfor har lett for å bli forstått", eller om det kun "tilslører" det selvsagte. Dette kan være en styrke for faget og det kan muligens svekke dets omdømme. Dersom elevene kjenner igjen samfunnsfagets tematikk fra hverdagen, kan dette hjelpe til med å styrke faget og elevenes interesse for faget. Samtidig er det da en fare at faget kan oppfattes som unødvendig, siden dette er kunnskap som "alle" innehar fra før og som alle mener noe om. Tilpasning vil dermed være nødvendig i Samfunnsfag på grunn av den svært varierte interessen for faget blant elever. Samfunnsfag er et obligatorisk fag for alle elever som har valgt videregående skole og som man må fullføre enten man ønsker å bli statsviter eller elektriker. Dette har selvsagt betydning for elevenes interesse.

Aktualisering og nyheter er en viktig del av samfunnsfaget. Koritzinsky (2006) antar at elevenes interesse er mer skiftende og i endring nå enn før, og at dette i enda større grad betyr at læreren er nødt til å følge med på endringene i samtiden. Mediene styrer hva som settes på dagsordenen og bestemmer hvor fokuset skal være, i tillegg til nyhetssaker i nærmiljøet. Lærere er nødt til å ta hensyn til disse elementene, mener Koritzinsky, for å få til en elevsentrert undervisning som engasjerer. Aktualitet er svært viktig i denne sammenhengen, fordi det er ønskelig med en undervisning som inkluderer elevene og spiller på deres interesser. Samfunnsfaget har en spesiell rolle fordi aktuelle temaer og nyhetssaker til enhver tid vil henge sammen med lærestoffet. Dermed har lærerne en mulighet til å knytte temaene og kompetansemålene til det elevene leser i avisene. Denne aktualiseringen trenger ikke være på internasjonal basis, men kan også knyttes til nærmiljøet. Bruken av aktualisering er spesielt nyttig i dette faget, nettopp fordi samfunnsfaget er knyttet til samtiden (Fjeldstad, 2007). Læreplanen og dens mål er noe mer enn kun det som står i læreboka. Aktualisering er

ikke kun begrenset til å gjelde samfunnsfag, men kan sies å være spesielt aktuelt i dette faget på grunn av dets tilknytning til samtiden.

Å knytte nyhetssaker til samfunnsfagets temaer kan som nevnt være en form for elevsentrert undervisning, fordi man kan ta utgangspunkt i noe elevene kan være interesserte i. Koritzinsky (2006) presenterer dermed et dilemma: skal nyhetene som trekkes inn i klasserommet handle om statistikk eller enkeltmennesker? Nyhetssaker om enkeltmennesker kan berøre elevene mer, fordi statistikk kan være ”fjernt” for elevene. Samtidig er det nødvendig at elevene får et innblikk i statistikkens betydning, for eksempel ved å vise at barnedødeligheten synker i mange land, og hvorfor den gjør det. Koritzinsky mener dette kan fungere som en motsetning til det som kalles ”massemediens K-slagsider”, som fokuseringen på krise, kaos, krig og kriminalitet. Allikevel trekker han frem at tematikken bør eksemplifiseres ved å knyttes til virkelige mennesker og hendelser, ”Ellers vil deres forståelse lett bli overfladisk, formalistisk og livsfjern” (Koritzinsky, 2006, s. 140). Denne aktualiseringen er en form for tilpasning. Det handler om å engasjere elevene. De sterke elevene kan i større grad jobbe med avansert statistikk og forsøke å forklare bakgrunnen for statistikken. Samtidig kan enkeltsaker bidra til å vekke interessen hos elever som kanskje ikke i utgangspunktet er interessert i Samfunnsfag. Dette er viktig for elevenes motivasjon. Dermed oppfordrer Koritzinsky blant annet lærebokforfattere til å tenke nytt og legge vekt på opplevelsesaspektet som samfunnsfaget har, fordi da kan tematikken bli mer engasjerende for elevene.

Medbestemmelse og demokratisk danning er viktig i den norske skolen, som vist tidligere i oppgaven. Spesielt gjelder dette samfunnsfagene. Det nevnes allerede i første setning i ”Føremål med Samfunnsfag”: ”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 2). Dermed blir både aktivt medborgerskap og demokratiske verdier lagt spesiell vekt på i Samfunnsfag, hvilket kan knyttes nært til medbestemmelse, som tidligere nevnt er en av hensiktene med tilpasset opplæring. Også Fjeldstad trekker frem hvor viktig samfunnsfaget er for å fremme demokrati og medborgerskap:

Demokratiet må vedlikeholdes. Medborgerskap må læres. Deltakelse er en ferdighet som krever øvelse. Samfunnskunnskap påtar seg en særlig forpliktelse for å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til menneskerettigheter og

demokrati – selv om andre skolefag også bidrar med sine perspektiver og tradisjoner (Fjeldstad, 2007, s. 250).

Demokrati og medborgerskap er ikke enkelt å undervise i, og elevenes kunnskaper og verdier kan i utgangspunktet være svært ulike. For å lære elevene demokrati er undervisningen i Samfunnsfag nødt til å tilpasses, blant annet ved å legge til rette for en demokratisk holdning til klassen og faget. På denne måten kan man si at medbestemmelse kanskje er viktigere i samfunnsfaget enn i noe annet fag, nettopp fordi medborgerskap og demokrati er et av fagets formål. Dette krever at læreren bør bedrive tilpasset opplæring i samfunnsfag gjennom medbestemmelse, for å ivareta de demokratiske prinsippene som faget er tuftet på.

Koritzinsky (2006) mener at selv om demokrati er svært viktig for skolen generelt, og spesielt i Samfunnsfag, så følges ikke dette opp i fagets kompetansemål. Dette kan tolkes dithen at opplæringen i demokratiske verdier er noe indirekte og underliggende, som lærerne er nødt til å få frem gjennom sin undervisning på andre måter enn gjennom kompetansemålene. Dette kan for eksempel fremmes gjennom elevmedvirkning og inkludering av alle elever, som er viktige mål med tilpasset opplæring.

Som nevnt ved flere anledninger, er Kunnskapsløftet en læreplan som legger få føringer og er åpen for ulike tolkninger. Kompetansemålene kan være vanskelige å tolke for lærerne fordi de inneholder få føringer (Fjeldstad, 2007). Kunnskapsløftet åpner som nevnt for lokal tilpasning, noe som gjenspeiles i kompetansemålene. Koritzinsky konkluderer med følgende: ”Dermed vil samfunnsfaglærerne, nå med hjemmel i selve den skrevne læreplanen, i større grad kunne og måtte bruke sitt profesjonelle skjønn i utvalget og prioriteringen av emner og arbeidsmåter” (Koritzinsky, 2006, s. 47). Tjora (i Koritzinsky, 2006) mener at Samfunnsfag er et fag som burde tjene på læreplaner som Kunnskapsløftet, fordi den åpner for mer pedagogisk frihet. Det fører igjen til at muligheten for å realisere de overordnede målsettingene burde være bedre under en slik læreplan enn den forrige. Samtidig kan dette medføre utfordringer, som nevnt under ”Tilpasset opplæring i praksis”. Lærerne må reflektere over utvalg, organisering og valg de er nødt til å gjøre – og dermed også tilpasset opplæring. Samfunnsfagslærerne tvinges til å prioritere på grunn av enorm stoffmengde og begrenset tid (Koritzinsky, 2006). Hvilke konsekvenser har dette for tilpasningen?

I samfunnsfagene kan vi snakke om ”spiralprinsippet” (Koritzinsky, 2006). Spiralprinsippet handler om at elevene møter de samme emnene eller temaene med økende vanskelighetsgrad

i samfunnsfagene opp gjennom utdanningen. Koritzinsky trekker frem flere ulike aspekter som er knyttet til samfunnsfagets progresjon. Et naturlig aspekt er at faktamengden øker jo eldre og mer modne elevene blir. Selv om temaet kan være kultur både i en videregåendeklasse og en klasse på barnetrinnet, vil naturlig nok det teoretiske aspektet øke. Siden Samfunnsfag forholder seg til de samme temaene gjennom hele skolegangen, åpner dette for mange ulike tilnærminger til samme tema. Faglærerne kan hente inspirasjon fra andre læreplaner og læremidler dersom elevene trenger enklere eller mer avanserte utfordringer, for eksempel ved å se på tilnærminger på ungdomsskolenivå eller universitetsnivå. Fordi de samme temaene går igjen kan lærerne anvende mange ulike vinklinger for å nå flest mulig, og tilpasse lærestoffet til klassen og enkelteleven.

Koritzinsky (2006) trekker også frem en progresjon i bruken av taksonomiske uttrykk. For eksempel vil ”drøfte”, ”analysere” eller ”vurdere” være mer avanserte oppgaver enn det å ”gi eksempler på”, ”gjør rede for” eller ”beskrive”. Disse funksjonsordene forteller hva elevene skal kunne ved skoleslutt, og åpner, som forrige punkt, for ulike tilnærminger til de samme temaene. På denne måten kan man tilpasse oppgavene til elevene, slik at ikke alle trenger å gjøre like oppgaver. For enkelte elever kan drøfteoppgaver være for avanserte, slik at man bør begynne med enklere oppgaver som for eksempel dreier seg om å beskrive fremfor å drøfte. På samme måte kan det være sterke elever som i hovedsak kan få jobbe med drøfte- og vurderingsoppgaver, fordi disse elevene er såpass sterke at de trenger større utfordringer enn repetisjonsoppgaver.

Et tredje aspekt handler om ”mer selvstendig og variert bruk av metoder for innlæring og formidling av lærestoff” (Koritzinsky, 2006, s. 142). Koritzinsky knytter dette i første omgang til kompetansemålet som omhandler at elevene skal planlegge, gjennomføre og presentere en undersøkelse. Samtidig kan man argumentere for at dette også kan knyttes til elevenes selvstendighet. Sterke elever vil i større grad kunne arbeide selvstendig, mens svake elever kanskje ønsker mer rettleiding. Dette er en vurdering som læreren må gjøre.

Enda to punkter er knyttet til vanskelighetsgraden innenfor spiralprinsippet, nemlig krav til kildebruk og kildekritikk, og flerleddete og ulike forklaringsmodeller og teorier. Sterke elever kan få oppgaver som omhandler mer avanserte kilder og kritisk bruk av dem, mens for svakere elever kan læreboken være mer enn nok. Samtidig kan elever som trenger flere

utfordringer få i oppgave å finne mer avanserte forklaringer på oppgaver. Dette er ulike måter å differensiere på.

Elevaktivisering og medbestemmelse er viktige prinsipper i Samfunnsfag, og dette legger grunnlaget for tilpasset opplæring. Koritzinsky (2006) tar til orde for at den lærerstyrte formidlingen ikke nødvendigvis skal forsvinne, som Bachmann og Haug:

Jeg har flere steder i boka omtalt positivt et konstruktivistisk lærings syn der elevene gjennom systematisk egenaktivitet bygger opp egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger i samspill med medelever og lærere. Betyr dette at læreren ikke bør fortelle eller forelese for elevene? Selvsagt ikke! Den lærerstyrte formidling bør fortsatt ha en viktig plass i samfunnskunnskap. Men den har trolig en for stor plass mange steder, og/eller den kan skje på mer varierte, engasjerende og aktiviserende måter (Koritzinsky, 2006, s. 169)

Lærerstyrt undervisning kan ha sine fordeler og bør ikke kuttes ut, men innholdet i den lærerstyrte undervisningen bør kanskje endres. Spesielt samfunnsfaget åpner for aktivisering og elevengasjement, og Koritzinsky argumenterer her for å trekke elevene mer inn i den lærerstyrte delen av undervisningen. Variasjon og varierte metoder er ofte noe lærere vektlegger ved elevpresentasjoner, men lærerne er nødt til å selv oppfylle dette kravet i sin undervisning (Koritzinsky, 2006).

For å oppsummere er det ingen spesiell litteratur som omhandler tilpasset opplæring og samfunnsfaget, men vi ser at faget åpner for ulike former for tilpasning i klasserommet.

2.5 Drøfting av teori

I denne delen vil jeg drøfte enkelte sider ved teorien om tilpasset opplæring. Flere av de teoretiske aspektene kan være problematiske og behøver å belyses ytterligere. Følgende aspekter vil bli berørt: hvorvidt begrepet tilfører noe annet enn allmenne undervisningsprinsipp, den politiske betydningen, sammenhengen mellom fellesskap og individ, og elevmedvirkning. Flere av disse momentene vil tas opp igjen i kapittel fem.

2.5.1 Har tilpasset opplæring noe å si?

En dansk undersøkelse fant at det for alle elever uavhengig av bakgrunn var positivt med det de omtaler som ”en tradisjonell undervisningsstrategi med fokus på sterk, konsekvent klasseromsledelse og sterk, tydelig faglig rammesætning” (Winter og Nielsen, 2013, s. 15).

Elevene fra svakere sosial bakgrunn tjener spesielt på felleseanser med oppgaveløsning, mens elever med sterkere sosial bakgrunn i større grad tjener på å jobbe selvstendig (for eksempel individuell oppgaveløsning og elevstyrt undervisning). Men uavhengig av dette tjener altså samtlige elever på at læreren har en tydelig klasseromsledelse og en tydelig, faglig orientering. Dermed kan disse momentene ha en viktigere stilling enn tilpasset opplæring. Vil ikke dette si at dersom læreren utøver god klasseledelse, så vil tilpasset opplæring ikke lenger bety noe og dermed bli et underordnet prinsipp?

Man kan argumentere for at undervisningen som er lagt på et høyere nivå enn hva elevene makter å følge, til tross for utøvelse av god klasseledelse, ikke er vellykket. Dette vil ikke føre til mestringsfølelse for elevene, og frafall vil kunne være et tenkelig utfall. På den annen side er en undervisning som ikke treffer elevene heller ikke god klasseledelse. Man kan tenke seg at tilpasset opplæring er noe som faller inn under ”god klasseledelse”, fordi det blant annet handler om en god sosial kontakt med elevene og viktigheten av mestring. Da kan man igjen spørre seg: Hva er tilpasset opplæring som eget begrep godt for?

Noe av det samme kjenner vi igjen fra Bachmann og Haugs (2006) uttalelser om at tilpasset opplæring er situasjonsavhengig. Kan man argumentere for at hele begrepet og tanken bak tilpasset opplæring går i oppløsning dersom man argumenterer slik Bachmann og Haug gjør? Dersom man kun definerer tilpasset opplæring ut fra konteksten, vil ikke tilpasset opplæring miste sin betydning? Den trenger ikke gjøre det, fordi den skal ligge som en baktanke og et ideologisk prinsipp som ligger til grunn for lærerens handlinger og vurderinger. Allikevel vil ulike lærere tolke situasjoner ulikt, som igjen kan gjøre det vanskelig å snakke om tilpasset opplæring generelt.

Er tilpasset opplæring som selvstendig begrepet nødvendig? Når man operasjonaliserer begrepet, vil flere forståelser som vist dreie seg om variasjon, som uavhengig av tilpasset opplæring er et vanlig pedagogisk prinsipp. Dersom begrepet ”demonteres” til det kun er variasjon som står igjen – hva skal vi da med ”tilpasset opplæring”? Muligens tilfører ikke tilpasset opplæring noe annet enn det som allerede dekkes av de allmenne undervisnings- og pedagogiske prinsippene. Dermed kan man stille seg spørsmålet om hva som da er forskjellen mellom vanlig undervisning og undervisning preget av tilpasset opplæring.

På den annen side kan innføringen av tilpasset opplæring som overordnet prinsipp sette fokus på de svært svake og sterke elevene. Disse elevene har ofte falt av dersom lærerens undervisning har blitt lagt på et middels nivå, som norske skoler har blitt kritisert for (Ueland, 2013). Vil ikke da begrepet romme noe mer enn bare variasjon, nettopp fordi det påpeker viktigheten av mangfoldet blant elevene? Igjen kan man argumentere for at begrepet ”sprenger åpne dører”, fordi det å ta hensyn til mangfoldet også kan sies å være et generelt undervisningsprinsipp.

Men tilpasset opplæring kan samtidig være nyttig, fordi det setter fokus på at samtlige elever skal få passende utfordringer og oppleve mestring. Norsk skole har som nevnt blitt kritisert for å legge seg på et middels nivå som passer ”gjennomsnittseleven” (Ueland, 2013), og fokuset på tilpasset opplæring kan være et svar på denne kritikken. Ved å åpne for lokale løsninger vil noe av denne kritikken kunne møtes ved at læreren selv kan vurdere hva som er best tilpasning til klassen og eleven.

2.5.2 Politisk betydning

Som nevnt argumenterer Bachmann og Haug for at læreren ansvarliggjøres ved at han eller hun gis fritt spillerom til å utøve tilpasset opplæring: ”Det forutsettes med andre ord at svake prestasjoner skal kunne relateres til lite tilpasning og dårlig undervisningskvalitet” (Bachmann og Haug, 2006, s. 59). Allikevel kan det stilles spørsmål ved hvorvidt dette faktisk kan sies å gjelde. Vil det alltid være noen elever som aldri kan oppnå de høyeste karakterene, uavhengig av hvor mye læreren tilrettelegger? For eksempel kan en tenke seg at en elev som nylig har innvandret til Norge vil ha store problemer med å få ståkarakter i et fag, fordi han eller hun ikke kan språket som det undervises i, som lærestoffet er skrevet på og som det holdes eksamen i. På den annen side åpner begrepet for individuelle tilpasninger, slik at læreren selv kan gjøre de grep han eller hun føler at trengs. Det er læreren som kjenner klassen og elevene, og som i fellesskap med elevene finner ut hva som er tilpasset. Men kan man da sette likhetstegn mellom dårlig undervisningskvalitet og lave karakterer? Elevenes egeninnsats og motivasjon må også tillegges vekt. Samtidig kan skolens ressurser og kapasitet legge føringer på undervisningen. Selv om skolen skal etterstreve å utjevne sosiale forskjeller, er det ikke sikkert at tilpasset opplæring, eller for den saks skyld skolen, kan løse samtlige problemer knyttet til dette.

Er friheten som Kunnskapsløftet fører med seg positiv eller negativ for lærerne? Lærerne er dermed nødt til å tolke læreplanen, slik at det kan føre til store individuelle forskjeller mellom lærerne. Samtidig kan det nevnes at selv om læreplanen er ganske lite detaljert, er den tydelig på de overordnede prinsippene som skal ligge til grunn for undervisningen. Utfordringen blir dermed å gjennomføre disse idealene i praksis, og det kan være en krevende oppgave for hver enkelt lærer. Vil lærerne føle tilpasset opplæring som en håpløs oppgave når det gis så mye vekt i læreplanen, mens det gis lite veiledning på hvordan de skal gjennomføre tilpasningen i en klasse med tredve elever?

2.5.3 Fellesskap vs. individ

Bachmann og Haug (2006) kritiserer tidligere forskning om tilpasset opplæring og setter spørsmålsteget ved hvorvidt denne forskningen kun har dreid seg om den individuelle formen og ikke tatt hensyn til fellesskapsaspektet ved tilpasningen. Er tilpasset opplæring ensbetydende med individuell tilpasning? Nei. I begrepet ligger også et fellesskapsaspekt, som vist tidligere i dette kapitlet.

Er læring individuelt, eller kan læring foregå i fellesskap? Læreplanen retter fokuser mot inkludering og viktigheten av å lære i fellesskap, og hevder i denne sammenheng at det å føle tilhørighet er grunnleggende for læring. Men skjer ikke læring i hovedsak individuelt, dersom man definerer læring slik vi gjorde innledningsvis? Dette trenger ikke nødvendigvis å være motsetninger. Fordi elever er ulike, vil de lære på forskjellige måter. Det både viktig å kunne lære individuelt ved selvstendig arbeid og i fellesskap med andre. Skolen må dermed åpne for at læringen både kan være individuell og felles.

Et annet problem knyttet til individ og fellesskap kan være hvordan enkeltelevne skal påvirke gruppens læring gjennom medbestemmelse. Dersom samtlige elever skal komme med innspill om hvordan de individuelt lærer best, vil kanskje fellesskapsaspektet gå tapt. Derfor blir det en ekstra utfordring for læreren, fordi han eller hun må ivareta fellesskapsaspektet som læreplanen fokuserer på. Er det ikke problematisk at læreren kan risikere å få vidt forskjellige tilbakemelding og skal forsøke å ta hensyn til alle?

2.5.4 Elevmedvirkning

Kan det ikke også finnes problematiske sider ved elevmedvirkningen? Vet 16-åringene bedre enn samfunnsfaglæreren hvordan man lærer om internasjonale konflikter? Læreplanen sier at man blant annet må ta hensyn til modningsnivået. Igjen åpner læreplanen for tolkninger fordi modningsnivå ikke er noe fastsatt og konkret. Dersom enkelte elever er med modne enn andre og bedre fremmer sine ønsker, vil dette muligens gå på bekostning av svakere elever som ikke i like stor grad klarer å føre sin sak. For eksempel ønsker kanskje sterkere elever å jobbe mer selvstendig. Dersom læreren legger opp til selvstendig arbeid fordi disse elevene har ønsket det, vil det kanskje gjøre læringssituasjonen enda verre for de svakere elevene.

Manger et al. (2010) ble tidligere i denne oppgaven sitert på at de mente systematisk elevmedvirkning var en forutsetning for tilpasset opplæring. Kan ikke opplæringen være tilpasset uten at det er elevmedvirkning? Spesielt i lys av den tidligere nevnte danske undersøkelsen kan man igjen stille seg spørsmålet om det virkelig er elevmedvirkning som er viktig for læring, og da på bekostning av for eksempel tydelig klasseledelse.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for valg av forskningsdesign og vurderingene jeg har gjort knyttet til dette. Videre vil jeg gjøre rede for studiens utvalg og det som kan knyttes til selve intervjusituasjonen, før jeg forklarer hvordan analysen er gjennomført. Til sist vil jeg ta opp de etiske betraktningene som kan knyttes til denne studien, samt studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av forskningsdesign

Formålet med denne studien er som nevnt å få et inntrykk av hvordan samfunnsfagslærere forholder seg til tilpasset opplæring. Da dette er et forholdsvis ukjent terreng (med unntak av det som allerede er nevnt under kapittel en og to), vil dette til en viss grad bli en form for eksplorerende studie. Nettopp fordi ingen lignende undersøkelser har blitt gjort blant samfunnsfagslærere er det vanskelig å si noe om hva som vil være interessant å se på og hva som er mindre interessant. Jeg var interessert i å få et så godt utfylt bilde som mulig av lærernes oppfatninger. For å finne ut av dette, vurderte jeg det slik at kvalitativ metode var det best egnede for å få svar på min problemstilling, nettopp fordi det er problemstillingen som i hovedsak skal styre valg av metode (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Nettopp det at dette er et relativt ukjent område med lite foreliggende fagspesifikk forskning, og fordi jeg ønsker forklaringer som kan gå i dybden og gi et utfyllende bilde, vil en kvalitativ metode være gunstig (Johannessen et al., 2010). Samtidig åpnes det da for nye og interessante temaer som ikke var forutsett. Fordi studien søker å få et innblikk i hvordan lærere forholder seg til tilpasset opplæring, vil kvalitativ metode hjelpe til med å få et innblikk i deres livsverden, som igjen er knyttet til hvordan de opplever og tenker rundt ulike aspekter i sin hverdag (Dalen, 2011).

Jeg har vurdert det slik at intervju er den best egnede metoden for å få svar på min problemstilling. Dette på grunn av mange av de samme punktene som ble nevnt for kvalitativ metode: dybden, uventede innspill og muligheten for åpne spørsmål. Det var et ønske at lærerne skulle kunne uttrykke seg på egenhånd, nettopp fordi det ikke finnes noen konkrete forslag til hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring. Observasjon ville vært tidkrevende å ha som mixed method i tillegg, og siden fokuset ligger på læreren i denne studien, ville observasjon antakelig ikke tilføyd noe relevant for denne studien. Som en følge

av disse vurderingene, vil studien være ganske deskriptiv og ende opp i en beskrivelse av hvordan lærerne opplever og forholder seg til begrepet tilpasset opplæring.

Jeg ønsket også å intervju lærere i faget Samfunnsfag fordi dette er et obligatorisk fag for alle som velger å ta videregående skole. Nettopp fordi det er obligatorisk, kan man tenke seg at det vil variere stort mellom hvor interesserte og engasjerte elevene er. Dette kan få konsekvenser for hvordan læreren blir nødt til å differensiere for å engasjere og aktivisere elevene. Samtidig er videregående utdanning noe elevene har valgt frivillig, slik at motivasjonen blant de minst interesserte allikevel kan tenkes å være noe høyere enn i ungdomsskolen.

3.1.1 Fenomenologi

Hvordan forskeren plasserer seg vitenskapsteoretisk danner et bakgrunnsteppes for forskerens forståelse og hva oppmerksomheten rettes mot (Thagaard, 2009). I og med at studien søker lærernes tanker og oppfatninger, er vi opptatt av lærerens virkelighetsforståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan de opplever dette subjektivt. Dermed blir fenomenologi den aktuelle vitenskapsteorien i denne oppgaven, fordi fenomenologi blant annet legger vekt på den subjektive oppfattelsen og at folks fremstilling *er* det som er virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2009, Thagaard, 2009). Videre forklarer Kvale og Brinkmann at fenomenologi i kvalitativ forskning er ”et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). Med andre ord legges tyngden på hvordan intervjuobjektet ser omverdenen og et spesielt fenomen, i dette tilfellet tilpasset opplæring. Utgangspunktet er hvordan lærere subjektivt tenker om emnet og deres meninger, noe som er viktig i fenomenologien (Thagaard, 2009). Det er meningene og hvordan lærerne tenker som settes i sentrum.

3.1.2 Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering

Utvalget i denne studien består av fem lærere. På grunn av oppgavens begrensede omfang ble dette antallet valgt ut som overkommelig med tanke på tidsrammen for studien. Samtlige lærere i denne studien underviser på videregående skoler i Oslo-området. Dette bunnet først og fremst i en praktisk avveining, samtidig som det var hensiktsmessig at alle lærerne som ble

intervjuet var underlagt de samme retningslinjene fra kommunen/fylkeskommunen. Det var et ønske at informantene skulle være fra ulike deler av Oslo, for å få ulike innspill fra ulike skoler og skolekulturer. Johannessen et al. påpeker at ”Utgangspunktet for utvelgelse av informanter er i kvalitative undersøkelser er med andre ord ikke *representativitet*, men *hensiktsmessighet*”(2010, s. 107). Dermed ble det foretatt et strategisk utvalg, som betyr at informantene i stor grad ble valgt ut på grunn av kvalifikasjoner eller egenskaper som på en eller annen måte passet med tanke på studiens formål (Thagaard, 2009). Den fem lærerne representerer fire ulike offentlige skoler, og én privat. I tillegg til spredning i skoler var det et ønske at studiens informanter skulle ha ulik erfaring og antall år bak seg som lærer, samtidig som det skulle være både kvinner og menn. Dette var også for å få så mange ulike bakgrunner som mulig for å sikre en bredde i materialet. Det var tre kvinnelige informanter og to mannlige, hvorav noen var nyansatte og noen hadde lang erfaring. Informantene ble rekruttert gjennom personlig rekruttering, og ble kontaktet på e-post eller på telefon med en forespørsel.

3.1.3 Intervju som metode og intervjusituasjonen

Som nevnt vurderte jeg det dithen at intervju var den beste metoden for å få svar på min problemstilling. Johannessen et al. (2010) fremhever at intervjuer er en god metode for innsamling av data dersom det er et ønske at informanten skal snakke fritt, samtidig som intervju kan få frem kompleksiteten på mange områder og oppdage nye ting underveis. Som de skriver: ”Menneskers *erfaringer og oppfatninger* kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet” (Johannessen et al., 2010, s. 136). På grunn av lite tidligere forskning på dette, og usikkerhet på hva som ville dukke opp av informasjon, valgte jeg semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju kan sies å ha en intervjuguide som bakgrunnsteppe, mens selve intervjuet er mer fleksibelt (Johannessen et al., 2010). For eksempel fikk alle informantene i denne studien de samme spørsmålene, men ordlyden ble tilpasset hvert enkelt intervju. Intervjuguiden er allikevel svært nyttig, da den sikrer at de ulike temaene forskeren har ønsket å komme inn på i forkant, dekkes av intervjuet. Min intervjuguide (se vedlegg) bestod i hovedsak av åpne spørsmål for at informantene skulle få rom til å resonnerer og fritt komme med egne tanker. Denne fleksibiliteten i intervjuet viste seg å være svært nyttig, da svært mange av mine informanter hoppet frem og tilbake i tematikken fordi de så det slik at mange av temaene hang sammen. Samtidig var det viktig at intervjuet ikke hadde for strenge rammer. Jeg vurderte det slik at i

denne studien var et informantenes innspill og det de selv brakte på banen, som var viktigst. Tilpasset opplæring er et omfattende tema, og det var viktig for meg at informantene kunne komme med egne innspill som jeg som forsker ikke hadde forutsett at kunne komme. Denne tankerekken støttes av Thagaard (2009).

Intervjuguiden bør bygges opp slik at de første spørsmålene er forholdsvis nøytrale (Thagaard, 2009). Dette er for at intervjuobjektet skal føle seg trygg på situasjonen før man går over til vanskeligere spørsmål, som bør komme omtrent midt i intervjuet. Thagaard (2009) skriver også at det kan være hensiktsmessig å avslutte med ganske nøytrale spørsmål eller samtaleemner. På denne måten kan intervjuet få en avslutning som gjør at begge sitter igjen med en god følelse. For å følge dette, valgte jeg å starte med forholdsvis nøytrale bakgrunnsspørsmål, som hvor lenge de hadde jobbet som lærere, alder og undervisningsfag. Temaene som er nærmere knyttet opp til tilpasset opplæring ble tatt opp i den midterste delen av intervjuet, før jeg mot slutten av intervjuet spurte intervjuobjektene om de ønsket å tilføye noe eller om de hadde noen spørsmål. I tillegg til intervjuguiden er oppfølgingsspørsmål en spesielt viktig del i denne undersøkelsen, dette for å stille oppklarende spørsmål og få mer informasjon om interessante kommentarer nettopp på grunn av studiens utgangspunkt.

Å gjennomføre et godt intervju handler ikke bare om å ha en god intervjuguide, det mellommenneskelige er også svært viktig. ”Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om” (Thagaard, 2009, s. 99), noe som er svært viktig for å få gode data. For å skape trygghet i situasjonen startet jeg alle intervjuene med å fortelle om prosjektet og hvordan dataene ville bli behandlet. Det var viktig for meg å presisere overfor informantene at alle dataene ville bli anonymisert og at både jeg og min veileder, som de eneste med tilgang til originaldataene, var underlagt taushetsplikt. I tillegg opplyste jeg om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Informasjonen fikk de både muntlig og skriftlig (se vedlegg), og informantene signerte dersom de var enige. Én av informantene ønsket å få tilsendt direkte sitater som ville bli brukt i oppgaven, fordi informanten var bekymret for at hun uttrykte seg klønete fordi hun var sliten da intervjuet ble gjennomført.

Før intervjuene til studien fant sted, foretok jeg et prøveintervju, som anbefales av både Dalen (2011) og Thagaard (2009). Dette var for å teste ut intervjuguiden og bli vant til rollen som intervjuer. Etter prøveintervjuet kunne intervjuguiden korrigeres etter hvilke spørsmål

som ikke fungerte og nye emner som kom opp underveis. På denne måten gjorde prøveintervjuet meg oppmerksom på uforutsette, men interessante og relevante temaer.

Selve intervjuene ble foretatt med én og én informant av gangen. Samtlige intervjuer ble gjennomført våren 2013. To av intervjuene ble gjennomført på kafé. Tre av intervjuene ble gjennomført på skolene vedkommende jobbet, hvor to ble gjennomført på egne rom og ett på et tomt lærerværelse. Thagaard (2009) vektlegger at gjennomføringsstedet kan ha betydning for intervjuet. I dette tilfellet kan det ha betydning at det ene intervjuet fant sted på et lærerværelse, fordi informanten kan føle seg forpliktet til å svare annerledes dersom det er kollegaer i nærheten. Ved tre anledninger gikk det kollegaer gjennom lærerværelset, men ingen stoppet opp eller satte seg ned. Allikevel må dette tas med i betraktningen når man ser på validiteten i studien og hvorvidt lærerens svar ble påvirket av at hun trodde kollegaene kunne høre henne. Noe av det samme kan gjelde intervjuene som ble foretatt på kafé. Selv om ingen personer var i umiddelbar nærhet, kan faren for at noen overhørte intervjuet ha påvirket intervjuobjektene. Jeg vurderer det slik at ingen av intervjuene ble i særlig grad ble påvirket av omgivelsene, selv om dette er vanskelig å vurdere fra intervjuers synspunkt.

Alle intervjuene varte i 40-65 minutter og ble tatt opp med lydopptaker. I tillegg noterte jeg ved siden av dersom det var noe som ikke ble fanget opp på opptakeren. Det var samtidig et ønske at jeg skulle være så uavhengig av notatene som mulig for å bedre kunne lytte og følge med i samtalen. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført ble jeg ganske uavhengig av intervjuguiden. Jeg husket rekkefølgen på temaene og hvilke spørsmål som skulle tas opp. Allikevel var det viktig å ha intervjuguiden foran seg, nettopp for å ikke glemme noen viktige spørsmål. Som nevnt opplevde jeg at lærerne selv knyttet temaer sammen (for eksempel undervisning og vurdering), og dermed hoppet frem og tilbake med tanke på tema.

Etter hvert intervju noterte jeg umiddelbare tanker. På denne måten fikk jeg skrevet ned alt som kunne være av interesse, de viktigste inntrykkene og tankene jeg gjorde meg. At dette kan være et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med analysen fremheves også av Thagaard (2009).

En utfordring ved slik oppsøkende virksomhet, kan være at lærerne tror jeg vil ”teste om de gjør jobben sin”. Siden tilpasset opplæring er en lovfestet rettighet, kan lærerne svare slik de ønsker å bli oppfattet. Med andre ord kan svarene og informasjonen de gir, som Thagaard formulerer det, ”(...) være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv” (2009, s. 105).

På denne måten kan lærerne velge å enten svare basert på hvordan de ønsker å fremstå, eller basert på hva de tror forskeren ønsker å høre. Begge deler vil i tilfelle være problematisk for en studie som denne. For eksempel dersom samtlige lærere uttrykte at tilpasset opplæring var fullstendig uproblematisk, selv om dette ikke var sant. Allikevel vurderer jeg det slik at lærerne svarte svært ærlig på hvordan de opplevde skolehverdagen og tilpasset opplæring. Flere av lærerne virket svært trygge i situasjonen. Det var allikevel viktig for meg som forsker å understreke konfidensialiteten, sikre anonymiteten og informere intervjuobjektene om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Dette kan ha hjulpet med å fjerne ”selvpresentasjons-problemet”, fordi lærerne kanskje følte seg tryggere og at de kunne uttale seg fritt.

Som en videreføring av dette påpeker Kvale og Brinkmann (2009) et asymmetrisk maktforhold i slike kvalitative forskningsintervjuer. Som eksempler på dette asymmetriske forholdet nevner han blant annet enveisdialog, instrumentell dialog, manipulerende dialog og monopol på fortolkning. Et kvalitativt forskningsintervju er derfor ikke en likestilt samtale. Det er forskeren som definerer temaet og hvilke spørsmål informanten må svare på. Forskeren har også monopol på å tolke de dataene og den informasjonen som kommer ut av intervjuet. Samtidig er det, siden tilnærmingen er fenomenologiske, ønskelig at det er informantenes meninger som kommer til uttrykk.

Ved kvalitative data må man også ta høyde for at samhandlingen mellom forsker og intervjuobjekt blir det sentrale, i mye større grad enn for eksempel ved kvantitative data. Dette vil igjen si at forskeren, informanten og samhandlingen dem imellom vil forme dataene og informasjonen som kommer ut av intervjuet (Thagaard, 2009). Med andre ord kan man kritisere forskeren i kvalitative studier for å være med å påvirke dataene som kommer ut av studien. Videre påpeker Thagaard at ”[vi aldri kan] gi noe endelig svar på spørsmålet om forskerens betydning” (2009, s. 103). Det er viktig å være klar over dette, og reflektere rundt i hvilken grad forskeren har hatt betydning for studiens resultater.

Nettopp fordi samhandlingen mellom forsker og intervjuobjekter er så viktig i kvalitativ forskning, ønsket jeg å skape en fortrolig situasjon for intervjuobjektene. Thagaard (2009) mener dette innebærer å være en god og aktiv lytter underveis i intervjuet, stille oppfølgingsspørsmål, gi uttrykk for at det informantene fortalte var interessant og vise

sympati for de situasjonene og erfaringene de fortalte om. Disse momentene ble derfor viktige for meg som forsker. På denne måten vil intervjuene forhåpentligvis oppleves som en positiv situasjon av informantene og de vil kanskje være fortrolige med å dele mer av sine perspektiver og synspunkter.

Denne studien kan klassifiseres som ”elv med sidestrømmer” (Rubin og Rubin, 2005). I denne formen for kvalitativ forskningsintervju er man opptatt av å utforske et definert område, men holder muligheten for oppfølgingsspørsmål svært åpen. Her holder man seg til ”elven”, et hovedtema (i mitt tilfelle tilpasset opplæring), men siden man ikke vet hva man vil finne, følger man de ulike ”sidestrømmene” som informantene kommer inn på. Når man da ser på alle dataene samlet, vil man kunne få en bred forståelse av temaet. Allikevel er det viktig at studien i all hovedsak holder seg til samme tema. Thagaard (2009) anbefaler denne formen for intervju når det er vanskelig å vite på forhånd hva informantene vil ta opp og hva som er relevant med tanke på det som er studiens overliggende tema.

3.2 Databehandling og analyse

Johannessen et al. beskriver data som ”mer eller mindre vellykkede *representasjoner* av virkeligheten” (2010, s. 36). Med andre ord kan vi ikke tenke på dataene fra kvalitative studier som ren fakta. Det er som nevnt menneskenes konstruksjon og deres meninger rundt erfaringer de har gjort seg som står i sentrum for kvalitative studier (Dalen, 2011). Samtidig står ikke forskningen uavhengig av den pågående samfunnsdebatten knyttet til temaet.

Oppfatninger både forsker og informanter har av aktuelle temaer og debatten rundt, kan ha betydning for hvordan studien utformes og oppfattes (Dalen, 2011). Et slikt aktuelt tema med interesse for denne studien, er oppmerksomheten rundt og debattene om nivådifferensiering i skolen (se blant annet Krekling og Grønli, 2013, Svarstad, 2013). Dette er det viktig å bære med seg gjennom studien, selv om det ikke var et sentralt tema i studien.

Det primære datamaterialet i denne studien er de transkriberte intervjuene. Notatene jeg tok under intervjuene, samt de notatene som ble skrevet ned rett etter intervjuene, fungerer som bakgrunnsstoff og ekstrainformasjon i denne studien.

Etttersom kvalitative data ikke fremstår som selvforklarende, må de analyseres og tolkes av forskeren i ettertid (Johannessen et al., 2010). Vi kan imidlertid skille mellom de to

begrepene analysere og tolke på følgende måte: ”Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer (...) Å *tolke* betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng” (Johannessen et al., 2010, s. 164). Samtidig kan man argumentere for at en analyse er en del av tolkningen, nettopp fordi man skal opprettholde en sammenheng mellom delene av et intervju og helheten.

Dataene som kommer ut av denne undersøkelsen, vil analyseres med en temasentrert tilnærming. Det vil si at man går i dybden på de utvalgte temaene og sammenligner den innhentede informasjonen (Thagaard, 2009). Dermed søker man en dypere forståelse av de enkelte temaene. Når man benytter seg av en temasentrert analyse, er det spesielt viktig å ta hensyn til at de ulike sitatene blir trukket ut fra konteksten de først ble uttrykket i (Thagaard, 2009). Dermed blir det forskerens oppgave å sette sitatet eller utsagnet inn i den helhetlige sammenhengen, nettopp for å bevare informantens opprinnelige mening med utsagnet. Thagaard påpeker at ”Analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for en helhetlig forståelse” (2009, s. 172), og derfor må delene og sitatene settes i sammenheng med intervjuets helhet.

3.2.1 Analyse underveis og under transkribering

Transkriberingen av de fem intervjuene ble gjort ganske raskt etter intervjuene var gjennomført, slik at selve intervjusituasjonen fortsatt satt ganske sterkt i minnet. Intervjuene ble transkribert i sin helhet.

Av hensyn til anonymiseringen, ble det nødvendig å omformulere enkelte deler av intervjuene. Der dette er aktuelt har jeg satt det som har blitt endret i klammeformer, for eksempel [himmelretning] der den opprinnelige uttalelsen var Oslo vest/øst/nord/sør, eller titler, studietilbud og annet som gjør at skolen eller intervjuobjektet kan gjenkjennes. Det er svært viktig å beholde meningsinnholdet selv om noen deler måtte omformuleres.

Analysen starter til en viss grad allerede i transkriberingsfasen. Selv om jeg gjennomførte et prøveintervju, og foretok flere endringer etter dette, oppdaget jeg etter de første intervjuene ganske fort hva som kunne være interessant å se på, og hva som ikke var fullt så interessant. Dermed ble det et problem hvorvidt jeg skulle holde meg til intervjuguiden eller improvisere mer. Jeg valgte å holde meg til intervjuguiden, men omformulerte spørsmålene jeg følte ikke

var gode nok, samtidig som jeg beholdt meningen og tanken bak spørsmålene. På denne måten kan man si at analysen startet allerede under intervjuene.

3.2.2 Analysen

Som nevnt vil det bli foretatt en temasentrert analyse av de innsamlede dataene. Etter intervjuene viste det seg at enkelte aspekter ved tilpasset opplæring var mer sentrale enn andre.

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på følgende temaer for temasentrert analyse: lærernes oppfatninger av begrepet tilpasset opplæring, lærernes syn på medbestemmelse og hvordan lærerne trakk frem tilpasning som var spesielt for Samfunnsfag. Disse temaene pekte seg frem som spesielt interessante for lærerne og for tilpasset opplæring under intervjuene.

3.3 Etske betraktninger

Etske betraktninger er svært viktig i alle studier. Denne studien kan ikke sies å være spesielt sensitiv. Allikevel er det flere prinsipper og avgjørelser som er tatt i forbindelse med denne studien som det er viktig å se ekstra nøye på med etske øyne. Johannessen et al. trekker frem hvordan disse problemstillingene knyttet til forskning blir spesielt viktige ”når forskningen *direkte* berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen (...)” (Johannessen et al., 2010, s. 89). Her er konsekvensene studien får for samfunn og informanter svært viktig. Dette blir jo spesielt aktuelt i kvalitativ forskning, hvor forsker og informant kan risikere å komme svært nær hverandre.

Det er også viktig å alltid ha det fulle og hele bildet av studien i bakhodet. Thagaard trekker frem faren for at informantene kan oppfatte ”måten de er representert på (...) som stykkevis og delt” (2009, s. 187), spesielt når dataene fra intervjuene sammenlignes med tanke på tema. Dermed kan informantene føle en avstand til den tolkningen og det ferdige produktet (Thagaard, 2009). Ringdal (2007) kaller dette en ”skjev fordeling”, fordi det er forskeren som selv velger ut sitater og observasjoner. Dermed kan dette gi et feil, eller skjevt, inntrykk av informanten og intervjuet. Nettopp derfor er det viktig å legge vekt på at både enkeltstående deler skal passe inn i helhetsinntrykket, og vice versa. Allikevel er både tema og perspektiv preget av forskeren, noe som kan føre til det Thagaard (2009) kaller fremmedgjøring av informanten. På den annen side kan vi si at temasentrerte analyser har etske styrker, nettopp

fordi informantene blir vanskeligere å kjenne igjen når de ikke presenteres like grundig på alle punkter (Thagaard, 2009). Forskerens rolle skal verken være det som Thagaard kaller informantens advokat eller for kritisk til alt informanten sier, men ”forståelse for informantens situasjon, men uten å være informantens talsperson” (Thagaard, 2009, s. 230). I tillegg kan dette motarbeides ved at man foretar ”tykke” beskrivelser. Kvale og Brinkmann (2009) nevner fire områder hvor dette er særlig aktuelt: kontekst, fortellinger, eksempler og fellesskap. Dersom man underbygger sitater og tolkninger ved hjelp av disse fire beskrivelsene, vil det også hjelpe i det etiske arbeidet med å tolke riktig, men også å fremstille informantene på en slik måte at de kjenner seg igjen.

Et annet problem kan være at lærerne tror jeg som forsker vil ”sjekke om de gjør jobben sin”. Dermed blir det svært viktig å understreke anonymiteten og taushetsplikten forskeren er underlagt, slik at de føler de kan snakke fritt. I og med at tilpasset opplæring har en såpass viktig rolle i Kunnskapsløftet kan lærerne føle seg som dårlige lærere dersom de uttrykker problemer med tilpasningen. Dette vil kunne skade oppgaven. Allikevel er inntrykket at informantene snakket svært fritt og ærlig, slik at dette antas å ikke være et stort problem i denne oppgaven.

Kvale og Brinkmann fremhever at det viktigste i kvalitative studier ikke nødvendigvis er å følge samtlige regler, men at: ”De bør tenke kontekstuellet i stedet for å kalkulere ut fra abstrakte og universelle prinsipper” (2009, s. 85). Det viktigste er å vurdere situasjonen og se dataene i den konteksten de er skapt, det Kvale og Brinkmann kaller praktisk klokskap. Selv om dette kan sies å være hovedprinsippet i kvalitativ forskning, påpeker han også at det allikevel kan være nødvendig å forholde seg til prinsipper og regler som er fastsatt.

I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i reglene fremsatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (heretter NESH), da jeg vurderer det slik at disse er de mest sentrale for min studie. Jeg vil også ta opp meldeplikten som en viktig etiske rettesnor.

3.3.1 NESHs forskningsetiske retningslinjer

For min studie anser jeg tre punkter fra NESHs forskningsetiske retningslinjer (2013) som særlig viktige: informert samtykke, konsekvenser og konfidensialitet. I tillegg til dette kommer meldeplikt (se punkt 3.3.2 nedenfor).

Alle informantene ble både skriftlig og muntlig informert om studien. De ble informert om at dataene ble anonymisert, at dataene skulle behandles konfidensielt og at de som informanter når som helst kunne trekke seg fra studien. Samtlige informanter skrev under og godkjent dermed egen deltakelse i prosjektet, og fikk kontaktinformasjon dersom de skulle ha behov for å kontakte meg. Fangen (2004) påpeker at forskeren vanskelig kan klargjøre hele bildet for informantene, nettopp fordi det ofte er slik at forskeren ikke vet nøyaktig hvordan hun eller han kommer til å tolke dataene. På denne måten vil det være vanskelig for informantene å vite hva de virkelig sier ja til. Fangens utgangspunkt er observasjon, men dette punktet har klar overføringsverdi til intervjusituasjoner. Informantene kan heller ikke beregne alle konsekvenser og hva det faktisk vil si å delta i prosjekter som dette. Samtidig kan det være en grense for hvor mye informasjon man skal gi på forhånd, nettopp for ikke å påvirke informantene i en spesiell retning (Thagaard, 2009). Selv om det er vanskelig å vurdere hvorvidt studien kommer til å ha noen konsekvenser for informantene, er det viktig å tenke på dette gjennom hele prosessen. Informantene skal ikke påføres alvorlige belastninger og utfordringer etter deltagelse i en studie.

Konfidensialitet er en viktig retningslinje, og dette er ivaretatt ved at samtlige informanter har fått fiktive navn. Samtidig har utsagn som gjør dem gjenkjennbare blitt skrevet om, både det som har omhandlet dem som privatperson, og skolen de arbeider på. Alle dataene har blitt oppbevart innelåst og slettes ved studiens slutt.

3.3.2 Meldeplikt i henhold til personopplysningsloven

NESHs forskningsetiske retningslinjer (2013) fremhever også meldeplikten som viktig. Det innebærer at all forskning som inneholder personopplysninger skal meldes.

Personopplysninger innebærer opplysninger som kan knyttes til en privatperson enten direkte eller indirekte, som for eksempel navn eller arbeidssted. I tillegg er det meldeplikt om informasjonen og personopplysningene blir lagret elektronisk (Personopplysningsloven, 2001). Fordi materialet i denne studien ble oppbevart på en datamaskin og fordi det omhandlet personopplysninger, ble studien meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i januar. Studien ble raskt godkjent (se vedlegg).

3.4 Validitet og reliabilitet

3.4.1 Trusler mot reliabiliteten

Et sentralt prinsipp i kvalitativ forskning er prinsippet om reliabilitet. Direkte oversatt betyr det engelske ordet *reliability* pålitelighet, og prinsippet handler om nøyaktigheten i undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). Ville en annen forsker kommet til nøyaktig samme konklusjon ved hjelp av en lik metode (Thagaard, 2009)? Dette stilles seg noe annerledes, og kanskje vanskeligere, i kvalitativ metode. Thagaard stiller til og med spørsmålsteget ved om det i det hele tatt kan kalles et ”relevant kriterium” (2009, s. 198). Denne formen for ”etterprøvnbarhet” vil være så å si umulig, nettopp fordi kvalitative data skapes i samhandling mellom forsker og informant, og derfor kan resultatene bli forskjellige fra forsker til forsker.

I kvalitativ forskning er naturlig nok den tradisjonelle oppfatningen av reliabilitet vanskelig å gjennomføre. Silverman (2006) foreslår at en mulighet er å gjøre hele forskningsprosessen det han kaller ”transparent”, altså gjennomsiktig. Med dette mener han at vi gjør grundig rede for hvordan vi undersøker og analyserer i forskningen, og på denne måten gjør studiene våre gjennomsiktige, slik at andre kan få innsikt i vår fremgangsmåte. Dette øker reliabiliteten. Thagaard (2009, s. 200) trekker også frem at refleksjoner rundt problematiske områder, som konteksten dataene er samlet inn i og forskerens påvirkning på informanten og dataene, kan være med på å styrke reliabiliteten dersom det gjøres grundig. Med andre ord må selve prosessen beskrives grundig, slik at andre forskere kan få innsyn i hvordan dataene har kommet til. Som Thagaard skriver: ”Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte” (2009, s. 198). Dermed er ”tykke beskrivelser” svært viktig, fordi leserne da kan få et bedre inntrykk av hvordan forskeren har tolket og analysert dataene.

3.4.2 Vurdering av studiens validitet

Validitet kommer fra det engelske *validity*, som betyr gyldighet. Med andre ord handler validiteten om metoden måler det den skal, altså gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2009). Johannessen et al. (2010) skiller mellom tre typer validitet, nemlig begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt selve begrepene er valide. Måler vi det vi vil måle? Dersom dette skulle gjelde også i kvalitativ forskning, ville samtlige kvalitative studier ikke være valide. Dermed kan vi heller snakke om ”i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al. 2010, s. 230).

Indre validitet kan sies å være hvorvidt vi kan bestemme årsakssammenhengen (Thagaard, 2009). Dette er viktigere i kvantitative studier eller eksperimenter, men ikke relevant for denne oppgaven.

I kvalitative studier må vi snakke om overførbarhet fremfor generalisering, da dette fordrer et større utvalg og mulighet for statistisk generalisering (Thagaard, 2009, Johannessen et al., 2010). Overførbarhet blir da et viktig stikkord i kvalitativ forskning for å bedømme validiteten. Lykkes forskeren med å beskrive, tolke og forklare på en slik måte at undersøkelsen kan være nyttig på andre områder (Johannessen et al. 2010)? Dette kalles ytre validitet.

I og med at denne studien kun har fem informanter kan vi ikke snakke om generalisering. Min oppgave som forsker blir da å gjøre mine data *gjennomsiktige* eller *transparent*, altså komme med fyldige beskrivelser, grunnlag og forklaringer på hvordan jeg har tolket mine data slik at andre lett kan ”se gjennom” denne studien. Dette er viktig i slike studier (Thagaard, 2009, Johannessen et al., 2010). Samtidig er det viktig å kritisk gå gjennom hele prosessen forbundet med analysen og stille spørsmål om hvorvidt konklusjonen og tolkningene stemmer overens med det vi faktisk har studert (Thagaard, 2009). Johannessen et al. (2010) mener også at validiteten kan bedres dersom informantene selv blir presentert for tolkningene, og kan si seg enig eller uenig i konklusjonen. For mitt arbeid har dette siste ikke vært aktuelt, med unntak av informanten som ønsket å se over de direkte sitatene.

4 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg først kort presentere de fem informantene som dataene er samlet inn ved hjelp av. Deretter vil jeg gå over til å presentere de viktigste sidene ved dataene, nemlig oppfatning av tilpasset opplæring som begrep, medbestemmelse og tilpasningens rolle i samfunnsfaget.

4.1 Presentasjon av informantene

Som nevnt hadde jeg fem informanter, samtlige arbeidet i Oslo-skolen. Disse fem jobbet på ulike videregående på ulike steder, hvorav fire var offentlige og én var privat. For å bevare deres anonymitet, har lærerne fått fiktive navn. I tillegg er deres alder og antall år de har arbeidet som lærere satt inn i tidsintervaller for å ytterligere bevare anonymiteten til lærerne.

Jeg velger å presentere de fem informantene ved hjelp av en tabell.

Tabell I. Presentasjon av informantene

Lærer	Alder	År arbeidet som lærer
Stine	25-30	3-5
Jonas	25-30	1-2
Ole	45-50	Mer enn ti år
Anniken	25-30	1-2
Kari	40-45	5-10

4.2 Dataene

Som nevnt tidligere er dataene i denne studien de fem transkriberte intervjuene. Alle sitater er hentet fra disse intervjuene. De viktigste funnene i denne studien er knyttet til tre begreper, nemlig selve begrepet ”tilpasset opplæring”, elevmedvirkning og samfunnsfagets rolle. Dermed vil jeg først vise hvordan informantene oppfatter begrepet tilpasset opplæring og hva de legger i den praktiske betydningen av begrepet. Her er det også interessant å se på hvorvidt informantene oppfatter ”tilpasset opplæring” som et uklart begrep. Videre vil det

redegjøres for hvordan lærerne tenker rundt elevmedvirkning i undervisningen. Det siste som tas opp i dette kapitlet, vil være lærernes syn på tilpasningens rolle i samfunnsfaget.

I denne oppgaven skiller jeg mellom teoretisk og praktisk forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Dette baserer seg på at lærerne ofte skilte mellom det lærerne oppfattet som et teoretiske/ideologiske aspektet, og det de mente var praktisk gjennomførbart for dem som lærere.

4.2.1 Begrepet ”tilpasset opplæring”

Denne delen vil grupperes i tre deler. Først vil det redegjøres for hvorvidt lærerne kommer med en teoretisk oppfatning av begrepet når de blir bedt om å beskrive tilpasset opplæring med egne ord. Samtidig har lærerne en praktisk forståelse av begrepet. Begge disse oppfatningene vil presenteres her. Til sist vil lærernes syn på hvorvidt begrepet er uklart bli dekket.

Teoretisk oppfatning av begrepet

Siden lærerne ble bedt om å selv fortelle hva de la i begrepet tilpasset opplæring, var det åpent hvordan de ønsket å svare på spørsmålet. Antakelig kan dette bidra til at samtlige lærerne valgte å presentere sin praktiske forståelse av begrepet, som vi kommer tilbake til i neste del. Tre av lærerne, Jonas, Ole og Kari, trakk også frem en form for teoretisk forståelse av begrepet, som gjøres rede for her.

Jonas presenterer følgende oppfatning av tilpasset opplæring:

Banalt nok, holdt jeg på å si --- Undervisning forsøkt tilpasset hver enkelt elev, det er jo ikke mulig. Men... en variert undervisning tenker jeg på, sånn at det kan fange alle, eller flest mulig i løpet av et semester eller et år.

Selv om Jonas trekker frem det som kan forstås som en teoretisk forståelse av begrepet, går han fort over til den praktiske forståelsen eller hva begrepet vil si for han: en variert undervisning, og det å ”fange alle”.

Lignende tendenser kan vi se hos Kari, som sier:

Jeg forholder meg veldig lite til det begrepet, men det ligger vel i det at den enkelte skal få en undervisning som er tilpasset forutsetninger og evner, og som er tilpasset en enkeltelevs måte å lære på - ideelt sett.

Med andre ord knytter Kari begrepet sterkt til forutsetningene som elevene stiller med, samt hvordan elevene lærer. Allikevel trekker hun frem at hun forholder seg svært lite til begrepet i skolehverdagen. Her kan vi ane en distanse til begrepet i praksis.

Ole skiller seg litt fra de to overnevnte ved at hans teoretiske oppfatning ligger svært nær hans praktiske oppfatning av begrepet. På denne måten er hans oppfattelse en blanding av en teoretisk og praktisk forståelse:

Det betyr for meg at jeg legger lista for undervisninga på det nivået eleven er, helst litt i overkant, men innenfor mestringssonen. Slik at de har noe å strekke seg etter og slik at det ikke skal bli kjedelig. Det skal være litt krevende, men det skal også være gjennomførbart.

Ole trekker senere i intervjuet frem flytsonemodellen som ofte er brukt i idrettsverdenen, som absolutt sammenfaller med hans oppfatning av tilpasset opplæring: nemlig at hver spiller eller elev får en utfordring som er tilpasset hans eller hennes nivå. Ole forteller at han ofte underviser med utgangspunkt i flytsonemodellen. Denne modellen går ut på at eleven bør være innenfor et visst område som er tilpasset han eller hennes ferdigheter og utfordringer. Dermed er eleven i ”flytsonen” og opplever mestring (Mathiassen, 2007). Eleven er da i utvikling og i en læreprosess.

Praktisk oppfatning av begrepet

Når Stine får det samme spørsmålet, trekker hun først frem at nettopp dette har hun diskutert med sine kollegaer:

Og jeg tror det som de fleste av oss var enige om, er at det er for oss noe veldig indirekte, implisitt i vår undervisning. For meg handler det hovedsakelig om fleksibilitet og kommunikasjon.

Det er med andre ord ikke det overordnede prinsippet i hennes undervisning som hun tar hensyn til hver gang hun planlegger undervisningen. Det er noe som ligger i bakhodet, underlagt for eksempel fleksibilitet og kommunikasjon. Denne kommunikasjonen innebefattet blant annet faglige samtaler i klasserommet, utenomfaglige samtaler, vurderinger og veiledninger til oppgaver, og lignende. Fleksibiliteten handler om viljen til å endre seg og tilpasse seg etter elevene og deres tilbakemeldinger. Som Kari trekker hun også frem at begrepet er lite brukt i hennes hverdag:

(...) det er i meget liten grad en formalisert del av min planlegging. Og det kan man kanskje si er et problem da, men jeg tror det gjelder veldig mange.

Stine trekker videre linjer til oppfatningen av læreryrkets manglende profesjon:

Altså, begrepet bruker vi jo veldig sjeldent i det daglige, men jeg tenker at det er jo det som har vært kritikken mot at læreryrket er en profesjon. Vi har ikke det fagspråket. Vi har det, men det brukes ikke.

Her påpeker hun det generelle spriket mellom det man lærer under utdanning for å bli lærer, og den praktiske hverdagen som lærer. Oppsummert tenker ikke Stine eksplisitt spesielt over tilpasset opplæring når hun planlegger undervisning, men at det heller er noe som ligger i bakhodet hennes. Dette viser hun her:

Ja, for jeg vil jo si at... Jeg driver ikke med det direkte i det hele tatt, men det er en del av ens lærerperson. Ikke sant. Særlig i kommunikasjonen og fleksibiliteten i undervisninga.

Det er antakelig derfor at hun nevner fleksibilitet og kommunikasjon som hennes praktiske forståelse av begrepet. Dersom hun kjenner elevene godt og har hyppige samtaler med dem, vil hun være i stand til å se dersom noen av elevene, eller klassen, trenger andre tiltak. Allikevel er det noe usikkert hva hun legger i ”kommunikasjon”. Det kan handle om både å kjenne elevenes bakgrunn, deres faglige evner, medbestemmelse på undervisning og vurdering, eller en blanding av flere momenter. Antakelig spiller alle disse punktene inn på Stines forståelse av kommunikasjon som tilpasset opplæring.

Jonas innledet sitt svar med en form for teoretisk oppfatning av begrepet, som vi så i forrige del. I sitatet som ble presentert presiserer han raskt hva han legger i begrepet:

Men... en variert undervisning tenker jeg på, sånn at det kan fange alle, eller flest mulig i løpet av et semester eller et år.

I tillegg til variasjon og det å fange alle, trekker også Jonas frem viktigheten av å kjenne elevene:

Jeg tenker jo også at det handler litt om å bli godt kjent med elevene og vite på en måte hva de --- Ikke nødvendigvis hva interessene deres er, men vite litt om de. Man har veldig mange ressurssterke elever som man ikke helt fanger opp.

Her trekker han linjer fra tilpasset opplæring til elevkunnskap, som vi så Kari gjorde i den teoretiske oppfatningen av begrepet. Siden Jonas flere ganger trekker inn betydningen av at alle elevene skal få vise hva de kan på ulike måter, samsvarer det med hans syn på

elevkunnskap. For å kunne legge til rette for å la alle få vise seg frem og vise hva de kan, mener Jonas det er viktig, som lærer, å kjenne alle elevene. Det å skulle legge merke til alle, har konsekvenser for hvordan han bedriver tilpasning. Dette avspeiles igjen i hans syn på elevdeltakelse:

Hvis man tenker at hver elev skal ha IOP, så er det jo umulig, men tilpasset opplæring i form av varierende undervisningsformer, for eksempel, og elevdeltakelse --- så vil jeg jo si at det absolutt ikke er umulig.

Dermed kan vi si at variasjon og elevkunnskap er de mest sentrale aspektene ved den praktiske forståelsen av tilpasset opplæring for Jonas.

Som nevnt henger Oles teoretiske forståelse av tilpasset opplæring svært nært sammen med hans praktiske forståelse: han definerer de så å si likt. Undervisning som er innenfor mestringssonen, men samtidig utfordrende for den enkelte elev, er hans sentrale oppfatning av begrepet. Klassen han underviser i på nåværende tidspunkt, er forholdvis liten (under femten elever), og det faglige spriket innad i klassen er stort. En stor andel av klassen er svært svake, to-tre stykker ligger ”midt i mellom” mens én elev kan klassifiseres som veldig sterk. Ole forklarer da hvordan han er nødt til å turnere undervisningen i felleseanser:

Og da må jeg hele tiden være sånn at jeg hele tiden veksler mellom spørsmål som er enkle, spørsmålet som er litt midt på treet og spørsmål som er mer krevende. For i sånne felleseanser så skal jeg nå alle.

Han fremhever sitt ansvar som lærer hva gjelder å nå alle elevene også i plenum. Dette er i samsvar med hans oppfatning av tilpasset opplæring, og videre forklarer han hvordan han kan gjøre dette i praksis:

I går diskuterte vi blant annet gisselsituasjonen i Algerie med ulike innfallsvinkler. Innfallsvinkler for de som er svake, bare det å vite hvor Algerie ligger hen, til denne som er sterk som på en måte har et bilde av hva terror er, hva med fattigdom og så videre. Så jeg må på en måte sjonglere flere baller her.

Andre ting som kjennetegner Oles praktiske syn på tilpasset opplæring, er hans fokus på å kjenne elevene:

For meg er det veldig viktig å vite --- å kjenne mitt publikum.

Dette gjør han for eksempel ved aldri å undervise i første time, men ved å bli kjent med elevene, diskutere aktuelle nyheter og hva elevene og læreren kan forvente av hverandre utover skoleåret. Samtidig er også elevmedvirkning en viktig del av hans undervisning, og

Ole har innarbeidet faste metoder som gjør at han får tilbakemelding fra elevene omtrent annenhver uke:

Så det er noe med å være i kontakt med dem, høre på hva de sier, se om de er aktive eller om de plutselig blir passive når de blir slitne og sånn, også justere kurs deretter.

For Ole handler det altså om å kontinuerlig tolke signalene som elevene sender han, slik at han kan rette og tilpasse sin undervisning der og da, og ikke nødvendigvis kun gjennom elevevalueringer.

Anniken nevner variasjon som det viktigste stikkordet knyttet til hennes oppfatning av tilpasset opplæring:

Jeg tenker at tilpasset opplæring hovedsakelig er at man varierer. Både undervisningen og vurderingsmetodene man bruker, sånn at... At alle får mulighet til å vise hva de kan (...) Og da synes jeg det er viktig at man passer på å gjøre litt av alt, sånn at alle føler at de blir sett. For det føler jeg også er en viktig del av det, at man ser alle elevene også i forhold til vurderingssituasjoner.

Som Jonas nevner hun ønsket om at alle elevene skal få vise hva de kan og bli sett. Hun knytter dette i stor grad til vurderingssituasjoner. Det skal nevnes at Anniken tar etterutdanning hvor hun blant annet har lært ”baklengs planlegging”, som handler om å først finne kompetansemål, deretter en vurderingssituasjon som passer kompetansemålene, og siden planlegge undervisning som igjen passer vurderingssituasjonen. Antakelig har denne formen for planlegging en del å si for hvordan hun utøver tilpasset opplæring i praksis.

Anniken forklarer også at hun er særdeles opptatt av at elevene skal få komme med innspill til undervisningen og vurderingssituasjonene. Hun sier at hun svært ofte snakker med elevene om hvordan undervisningen bør være:

Noen ganger lurer jeg på om jeg gjør det for ofte. Men det er nok litt fordi at jeg liksom prøver å etablere meg som lærer. Nå har jeg gjort det etter hver vurderingssituasjon, blant annet.

Som nevnt i presentasjonen av informantene, er Anniken en fersk og nyutdannet lærer. Som hun nevner selv, kan dette igjen henge sammen med ønsket hennes om å få tilbakemelding fra elevene på sitt undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner.

Kari trakk frem en teoretisk oppfatning av begrepet tilpasset opplæring som knyttet til elevforutsetninger. I praksis forteller hun at det er et begrep hun ikke benytter i hverdagen som lærer (jf. sitatet under ”Teoretisk tilnærming”), og at det er en enorm utfordring:

Jeg har en gruppe på omtrent tredve elever og jeg har de én til to økter i uka, og så er det mange kompetansemål vi skal gjennom. Vi har knapt nok tid til det, og det å drive å tenke at man skal drive å differensiere mellom elevene med at ”du kan få jobbe sånn, så kan du få jobbe sånn”... Det gjør jeg rett og slett ikke i samfunnsfag. Så måten å drive tilpasset opplæring på... Det beste jeg får til er å prøve å variere undervisningen, litt av det og litt av det, slik at det ikke blir det samme hele tiden.

For Kari blir dermed det sentrale ved den praktiske gjennomføringen av tilpasset opplæring knyttet til variasjon. Samtidig forteller hun om mange elever og manglende tid som gjør det vanskelig å gjennomføre målet om tilpasningen. Karis syn på tilpasset opplæring er preget av at hun mener det i hovedsak er et systemspørsmål:

Jeg tenker at skal man drive tilpasset opplæring så må man jo begynne å dele elevene på et mer systematisk nivå, tenke at ”dere jobber sånn”. Litt sånn nivådeling i matte eller den type ting. Det å på en måte tenke at enkeltlærere skal drive med det synes jeg er... Jeg tror det er ønsketenkning. I hvert fall i veldig mange tilfeller.

Dermed er det naturlig at Kari i all hovedsak tenker på tilpasset opplæring som variasjon for enkeltlærere, i og med at hun mener endringene for mer tilpasset opplæring må skje på en systematisk måte, og med en overordnet struktur.

Mange av lærerne nevner kapasitet, tid og ressurser som utfordringer når det gjelder tilpasset opplæring. Både Ole og Jonas nevner at selv om antall elever har betydning for hvordan man bedriver tilpasset opplæring, så er det ingen unnskyldning for ikke å gjøre sitt beste med den klassen man har. Ole mener tilpasset opplæring absolutt ikke er umulig, men at jo større klasse man har, jo mer krevende er det. Tid og klassestørrelse kommer jeg tilbake til under ”Tilpasning i Samfunnsfag”.

Er begrepet uklart?

På spørsmål om lærerne oppfatter begrepet tilpasset opplæring som uklart, svarte tre ja, én delvis ja og én nei. Flere av lærerne vektlegger da at det er avhengig av hva som legges i begrepet.

Stine opplevde som nevnt at begrepet ikke ble brukt i jobbhverdagen, og er litt ambivalent med tanke på hvorvidt hun tenker på begrepet som uklart:

Det kommer an på hva man vil med det, tenker jeg. (...) Vi ser nok kanskje mer på det som en differensiering, så... Jeg tror ikke det er et uklart begrep hvis man går inn for å bruke det.

Det er interessant at Stine her skiller mellom tilpasset opplæring og differensiering. Dessverre kommer hun ikke videre inn på hva hun legger i differensiering og hvordan hun skiller mellom disse to begrepene. Kanskje mener hun at tilpasset opplæring er nærmere knyttet til den ideologiske baktanken enn en mer praksisnær differensiering?

Jonas svarer følgende på spørsmålet:

Ja, det vil jeg egentlig være litt enig i. For det er på en måte litt misvisende... Eller man møter hvert fall ofte den forståelsen at "tilpasset opplæring er at hver enkelt elev skal få sine -- skal få gjøre det han vil", holdt jeg på å si. (...) Og det vil jo jeg si at det ikke er, i det hele tatt. Men at det er en bedre kommunikasjon mellom elev og lærer og elev og skole, så... Ja, jeg tror nok mange har en litt sånn feiloppfatning, hvert fall av... kanskje foreldre og sånne ting.

Her kan det være litt vanskelig å forstå om Jonas kun mener det er forholdet mellom utenforstående og lærere som gjør at det blir uklarhet, eller om det også er uklart innad i lærerstaben.

Ole trekker frem at det ikke er noe uklart begrep slik han har valgt å forstå det:

For meg er ikke det et uklart begrep, sånn som jeg definerer det, som at hver elev får en oppgave som vedkommende kan mestre, men som også strekker seg.

På oppfølgingsspørsmål om det er et uklart begrep når han samarbeider med andre lærere, svarer han også nei. Dette kan henge sammen med skolens fokus og tiltak for å bedre tilpasset opplæring, slik at det er et begrep som brukes mye. Dermed kan hele lærerstaben være innforstått med hva som skolen legger i begrepet og hva det vil si i praksis. Tilpasset opplæring er svært viktig både på denne skolen og for Oles praksis, og som han påpeker:

Nei, tilpasset opplæring er nok nøkkelen. For å bedre resultat.

Annikens oppfatning av hvorvidt tilpasset opplæring er et uklart begrep, står i motsetning til hva Ole sier:

Ja, det er jeg litt enig i. Jeg føler mange legger... eller jeg føler man legger veldig mye forskjellig i det. Jeg føler at noen, når de tenker tilpasset opplæring, så tenker de bare sånn ... å ta ut elever. For eksempel. Andre igjen tenker kanskje enda litt videre, at det også er å nivåinndele oppgaver, og så er det sånn som jeg tenker at det også gjelder variasjon. Så jeg føler det er litt sånn uklart. Faktisk. Derfor --- noen ganger vanskelig å svare på

spørsmål, for jeg føler det er litt diffust begrep, men ofte er sånne idealer litt diffuse. Kanskje fordi man har et ideal, men så er man litt usikker på hvordan man skal oppnå det.

Her skiller Anniken mellom det som kan sies å være formålet med tilpasset opplæring og den praktiske gjennomføringen. Det er mange veier til ”det diffuse idealet”, og det kan virke som om Anniken opplever forskjellige løsninger hos ulike lærere. Det virker dermed som Anniken ikke opplever at det er noe tolkningsfellesskap mellom lærerne.

Kari på sin side mener begrepet er uklart, men at det ikke har noen betydning:

Ja, det er det, men det tenker jeg, det er ikke noe... Det er greit, det er ikke noen stor... Det er greit.

Antakelig henger dette igjen sammen med at hun (og kollegaene) ikke bruker begrepet til daglig, og at hun mener at tilpasset opplæring i all hovedsak er et systemspørsmål.

4.2.2 Medbestemmelse

Som nevnt handler elevmedvirkning i denne sammenhengen om hva lærerne tenker om at elevene får si sin mening om hvordan undervisningen og/eller vurderingssituasjonene skal være. Samtlige lærere forteller at de snakker med elevene om hvordan de ønsker undervisningen skal være. Det skal også nevnes at alle lærerne er pålagt å ha evalueringer med elevene (Elevundersøkelsen, se Utdanningsdirektoratet, 2013a), hvor elevene for eksempel svarer på hvordan de trives med undervisningen og læreren i det aktuelle faget de har evalueringen i. Selv om dette er en obligatorisk evaluering, forteller lærerne om egne evalueringer som de gir elevene. Anniken trekker for eksempel frem at hun systematisk etter hver vurderingssituasjon har latt elevene få komme med tilbakemeldinger, blant annet hvorvidt de følte at undervisningen og vurderingssituasjonen var i samsvar. Ole fortalte at han hadde raske evalueringer omtrent annenhver uke, hvor elevene anonymt skulle skrive positive og negative sider ved samfunnsfagtimen de akkurat hadde hatt.

Samtlige lærere snakker med elevene om hva de liker og ikke liker når det kommer til undervisningen. Selv om alle lærerne hadde slike evalueringer, var det flere som uttrykte ulike utfordringer knyttet til at elevene skulle komme med sine innspill. Stine sa blant annet følgende:

Du kommer liksom aldri noen vei. Det eneste er kanskje én ting man kan trekke ut av det, og for meg er det at jeg prater mye, og det er jo noe jeg veit, så jeg trengte egentlig

ikke at elevene sa det. Men jeg har kanskje vært flinkere til å gjøre noe med det, da, etter at de sier det... Men ellers så synes jeg det er lite å få ut av det, altså. "Mer film", ikke sant.

Stine mener altså det kan være lite å trekke ut av sånne evalueringer, og at det ikke kommer ny informasjon. Allikevel sier hun selv at hun kanskje har tatt grep og gjort noe med det, selv om det var noe hun visste fra før. Hun utdyper også hva resultatet av slike evalueringer kan bli:

Når du ser alt under ett, så vil alle ha forskjellige ting. Så svaret blir liksom bare variasjon. Det er det jeg opplever nå.

Variasjon i undervisningen er altså det Stine hovedsakelig trekker ut av slike evalueringer. Det kan igjen knyttes til fleksibilitet og kommunikasjon, som hun nevner som sentralt under tilpasset opplæring. Når hun får tilbakemelding som lærer, er hun villig til å endre seg dersom elevene har noen ønsker. Dette handler igjen om kommunikasjonen hun har med elevene: Hun er villig til å endre seg, være fleksibel, dersom elevene gjennom kommunikasjonen gir innspill som bedrer tilpasningen.

Stine kommer også med et konkret eksempel på hvordan hun tenker om evalueringene:

Nå har jeg, tror jeg, gjort veldig mye forskjellig i undervisninga. Og jeg har hørt på dem, i forhold til det med PowerPoint, jeg har gjort mye forskjellig. Men så lurer jeg - oppfatter de det? Er Stine bare Stine? Det tror jeg litt noen ganger. For dem så betyr Stine samfunnsfag og [annet undervisningsfag], og Stine er Stine, Stines timer... Og de går ikke inn i noen vurdering, ikke sant. At "Oi, nå har Stine tatt seg opp i forhold..." Jeg tror på en måte at de færreste av dem gjør det. Og jeg tror jo vi som lærere tenker mye mer på det enn de gjør (...) Og med en gang da så gjorde jeg noe med det, ikke sant, kutta det [PowerPoint] ut tvert, omtrent. Men så på de [evalueringene] som jeg delte ut til dem nå i forrige uke, så er det fremdeles ganske mange som skriver det er mye PowerPoint, sant. Selv om jeg ikke har brukt det på en måned.

Hun opplever altså at elevene ofte knytter kjennetegnet og faget til læreren, og at de ikke nødvendigvis tar innover seg hvorvidt hun har gjort endringer eller ikke. Stine er fortsatt Stine, og hvis hun tidligere har vært knyttet til "mye bruk av Power Point", så er det fortsatt noe elevene skriver selv om hun opplever at hun har gjort noe med det. Dette kan være et problem med å la elevene evaluere læreren, ifølge Stine.

Ole har som nevnt en liten klasse med en stor andel svake elever. Han sier han ofte snakker med elevene om undervisningen, men at hans elever ønsker å bli styrt:

Men som jeg sa i stad, så vil de gjerne hovedsakelig at jeg ordner det. De har en sånn tiltro til at jeg ordner det meste. Jeg vil jo gjerne inkludere dem, men hvis de er mest bekvemme med at jeg bestemmer, så gjør jeg det.

Ole knytter dette til at elevene ser på det som både trygt og forutsigbart at han som lærer bestemmer, spesielt når det er snakk om svake elever. Dette er jo også i høyeste grad en form for elevmedvirkning, for elevene har gitt uttrykk for at de ønsker at læreren skal styre undervisningen.

Anniken er relativt ny som lærer, og er svært opptatt av å ha slike evalueringer:

Jeg gjør det ganske ofte. Noen ganger lurer jeg på om jeg gjør det for ofte. Men det er nok litt fordi at jeg liksom prøver å etablere meg som lærer.

Her er det noe usikkert om hun mente at det kunne bli ”for ofte” fordi det undergravde hennes autoritet som lærer, eller fordi det var tidkrevende. Antakelig er det knyttet til førstnevnte, som hun kommer inn på i dette sitatet:

Det [evalueringen] tror jeg egentlig at de synes var ålreit, at de føler at de blir hørt og med på å bestemme litt. Men man må passe seg litt for at man fortsatt liksom... ”Det er jeg som er læreren, men jeg vil gjerne høre litt på dere”.

Som nyutdannet lærer er hun opptatt av balansegangen mellom elevmedvirkning og lærerens autoritet, noe hun viser i de to overnevnte sitatene. Hun ser på disse evalueringene som nyttige måter å samle inn informasjon og få tilbakemelding fra elevene.

Kari, som har vært lærer i flere år, har et noe mer kritisk syn, og mener at slike evalueringer ikke alltid er så nyttige. Hun forteller at elevene ofte ønsker debatter, men da med utgangspunkt i det de allerede mener:

Jeg tenker at hvis vi skal ha mange sånne økter, så tenker jeg at læringseffekten av sånne økter er liten. Jeg tar ikke så veldig mye hensyn til det de ønsker, og jeg er opptatt av at de skal få litt kunnskap, at de skal lære seg fagbegreper... Ikke sant, det er ikke alle --- jeg tenker... Og de er unge, så jeg tenker litt at de må styres litt med fast hånd.

Dette kan henge sammen med at Kari mener tiden sammen med elevene er knapp. Hun opplever at læringsutbyttet blir større dersom elevene tilnærmer seg stoffet på en annen måte enn gjennom debatter. Samtidig er ikke Kari negativ til evalueringer og fremhever at det beste er å kombinere det som både er underholdende og lærerikt, men at det ikke alltid går.

Samtlige lærere ble spurt om hva de tenkte om samsvaret mellom det elevene ønsket seg og hva de faktisk lærte av. Stine opplevde det slik at ikke alle helt så forskjellen, og at de svakeste elevene ofte var de som ønsket seg ”mer film” (jf. sitatet tidligere). Samtidig fremhever hun at noen elever har stor grad av selvinnsikt med tanke på hvordan de lærer best. Jonas mente at de ofte var samsvar, men ikke nødvendigvis alltid:

Jeg tror nok at de ikke alltid skriver det de lærer mest av, nei. Men da tenker jeg det er det å finne kombinasjon og at de føler de får gjøre noe av det de liker, mens i tillegg til at jeg legger opp til ting jeg vet de lærer mye av.

Jonas forteller at elevene ofte blir veldig engasjerte av rollespill, men at kunnskapen blir veldig snevret inn ved slike metoder og at han derfor ”fyller på” med noen økter med forelesninger. Med andre ord er han opptatt av at begge deler skal bli representert i skolehverdagen, og omtaler slike evalueringer som en ”fin retningslinje”.

Både Ole og Anniken opplever at samsvaret mellom hva elevene ønsker seg og hva de lærer av stort sett stemmer. Anniken forteller at hun opplever i nåværende samfunnsfagsklasse opplever at elevene har selvinnsikt på dette punktet. Samtidig er hun opptatt av å ta til seg elevenes innspill, men at det ikke skal være noen tvil om at det hun som bestemmer (jf. tidligere sitat). Samfunnsfagelevne som Ole har i år, ønsker seg som sagt at Ole bestemmer. Samtidig trekker han frem at disse elevene også trenger at læreren bruker et mindre akademisk språk og kortere økter for å få fullt utbytte av undervisningen.

Kari opplever som nevnt på sin side at samsvaret ikke nødvendigvis er så stort. Hennes erfaringer tilsier at elevene ofte fokuserer på at det skal være gøy og at de skal bli underholdt. Videre påpeker hun at dersom man kan kombinere det å ha det gøy og det å lære noe, så er det det aller beste for elevene. Men som hun også forteller, er ikke alltid denne kombinasjonen mulig, og derfor er det nødvendig med litt av begge deler. Her er hun på linje med Jonas og Stine. Alle tre får innspill fra elevene og er opptatt av variasjon i undervisningen, også med utgangspunkt i evalueringene. Samtidig er alle tre opptatt av å ikke legge all vekt på nevnte evalueringer, fordi de mener at elevene ikke alltid er opptatt av det de lærer mest av. Dermed blir det en balansegang hvor mye man skal la elevene være med på å påvirke undervisningen.

Selv om flere av lærerne ikke mente at all informasjon de fikk på evalueringene var nyttige, ønsket samtlige å fortsette med denne formen for elevmedvirkning. Stine uttrykker det slik:

Men jeg synes allikevel, jeg vil fortsette å ha de evalueringene, fordi at det er jo faktisk noen ting som kommer frem og som er veldig ålreit. Både positive ting og kritiske ting. Så, så.. Jeg synes det er ålreit å ha, og det får elevene til å tenke litt over seg selv også.

Med andre ord mener hun at evalueringene er verdt det, nettopp fordi elevene får reflektert litt over hvordan de ønsker undervisningen og hvordan de selv er. Jonas omtalte det som nevnt som en ”fin retningslinje”.

Stine trekker også frem at lærere ofte, kanskje for ofte, er selvkritiske:

Vi er mye strenge mot oss selv. Det betyr jo ikke... det betyr jo fremdeles ikke at elevene ikke sier at undervisningen vår er kjedelig og sånn, men det har jo noe med dem å gjøre også.

4.2.3 Tilpasning i Samfunnsfag

Ved flere anledninger kom lærerne inn på hva som er samfunnsfagets rolle og særegenheter ved dette faget. Disse ulike innspillene kan deles inn i aktualitet, fagets omfang og vanskelighetsgrad. Samfunnsfag er som alle andre fag også underlagt prinsippet om tilpasset opplæring, men hva er fagets egenart? Hvordan sammenligner for eksempel lærerne dette faget med andre fag? Er det noen forskjell mellom samfunnsfaget og andre fag i det hele tatt?

Da Jonas ble spurt om hvordan han gjorde seg kjent med elevene sine, la han mye vekt på at han i den første tiden sammen med klassen brukte ulike innfallsvinkler, både skriftlig og muntlig, for å bli kjent med dem. Jonas har også klassen i et språkfag, og presiserer:

Nå har jeg jo som nevnt den fordelten at jeg har den samme klassen i [språkfag] også, sånn at jeg har veldig mange timer med dem, sånn at jeg ble på en måte fort kjent med elevene som personer. Også var det på en måte det å bli --- prøve å bli kjent med elevene som samfunnsfagselever. Hvor interessert var de, hva var de interesserte i og sånne ting.

Når Jonas her presiserer at han ønsket ”å bli kjent med elevene som samfunnsfagselever”, tilsier jo dette at han legger noe annet i Samfunnsfag og språkfaget. Han tilskriver dermed samfunnsfaget en egenart som han presiserer i neste setning: hvor interesserte elevene er i Samfunnsfag og hva de eventuelt er interessert i, samt oversikt over nyhetsbildet.

Aktualisering

En side som flere av lærerne trekker frem som ganske unikt ved Samfunnsfag er aktualisering, for eksempel ved bruk av nyheter og ekskursjoner. Jonas fokuserer ofte på hva

som har skjedd i nyhetsbildet i starten av hver time og at elevene synes det er gøy ”å få et fag hvor de faktisk må følge med litt”. Han opplever at elevene følger med på nyheter, og at de forstår og er oppdatert på de nyhetene han knytter til faget. Anniken har den samme opplevelsen:

Jeg har inntrykk av at de synes det er spennende hvis det er noe aktuelt, og så føler jeg også at det er med på å styrke faget litt. Da ser de faktisk hvor relevant faget er, da.

Stine synes derimot det kan by på problemer å aktualisere og knytte temaer til nyheter:

Problemet er jo at de ser ikke på nyheter, og de veit ikke hva som skjer, og de veit ikke hvem folk er. Sånn at skal du aktualisere, så må du gjøre det på en måte som... Altså, det blir ofte at det tar mye tid fordi du må forklare veldig mye rundt. Det kan jo være et problem. (...) Jeg tenker aktualisering i forhold til det som skjer i verden er én ting, men det betyr jo ikke at de blir interessert. Det er mer det å aktualisere i forhold til det... til noe som er interessant for dem, og det er vanskelig. For de er ikke interessert i så veldig... Altså, det er helt forferdelig å si det, men de er ikke interessert i så veldig mye, da. Og de sier det jo rett ut selv: ”jeg bryr meg ikke”.

Selv om Stine trekker frem elevenes manglende interesse for nyhetsbildet, forklarer hun også at hun ofte i andre timer henviser til Samfunnsfag. Stine underviser i et språkfag for en annen klasse hvor hun ofte referer til Samfunnsfag, og det samme gjelder Samfunnsfagsklassen som hun også har i et annet fag.

Ole trekker frem andre positive sider ved Samfunnsfag og aktualisering:

Jeg synes at... klasserommet, det er på en måte verden, for å være litt sånn... Det er ikke bare klasserommet, det er en tur på politistasjonen... Hvis vi jobber med internasjonal handel, så er det en tur bort på kjøpesenteret for å se på merkelapper og se på hvor ting er laget. Hvorfor er det ikke laget i Norge, for eksempel. Klasserommet er så mye mer enn bare klasserommet.

Med andre ord er Ole opptatt av alt Samfunnsfag fører med seg og kan linkes til. Dette kan knyttes til et mål han har satt seg med tanke på den relativt svake elevgruppen han har i år:

Så jeg har liksom satt noen mål: hvis jeg får de til å stemme ved valget, og lese noen aviser, og få en basic forståelse av hvordan det norske samfunnet er konstruert og fungerer.... Og at det er viktig å være med, slik at demokratiet blir opprettholdt og sånn... Litt sånn forståelse av verden og sånn, så er vi på vei.

For Ole blir dermed aktualiseringen et middel på vei mot et mål som går utover selve faget. Dermed får denne formen for aktualisering, nyheter og ekskursjoner en viktig rolle for han og hans klasse, fordi et av hans mål for de svakeste elevene er at de skal følge med på nyheter og stemme ved valget - mål som krever aktualisering.

Fagets omfang

Et aspekt ved Samfunnsfag som ofte kom opp under intervjuene, var fagets begrensede omfang. Flere av lærerne uttrykte frustrasjon over den lille tiden de har sammen med elevene, som kun er tre timer i uken. Stine ønsket for eksempel å ha muntlige høringer individuelt etter hvert muntlig foredrag av elevene for å stille oppfølgingsspørsmål og få et bedre inntrykk av hva elevene virkelig hadde kunnskaper om, men at det var vanskelig å få tid til i et så lite fag som Samfunnsfag. Hun forklarte at hun hadde gjort det i språkfaget, hvor hun har fem timer i uken til rådighet. Kari føler det på samme måte. Også hun sammenligner med programfaget hun underviser i med flere timer til rådighet, og forteller at hun ikke har tid eller kapasitet til å bedrive mer tilpasset opplæring.

Som Kari er inne på, er klassestørrelse et aspektet som er nært knyttet med tid. Ole er den eneste som kan sies å ha en liten klasse med under femten elever, mens de resterende fire lærerne hadde klasser på omtrent tredve elever. Stine støtter ikke oppunder tesen om at klassestørrelse ikke har så stor betydning:

Nå skal vi holde oss til samfunnsfag da, men nå har jo Hattie sagt at klassestørrelse er noe av det som teller minst, at det har ikke så mye å si. Men jeg har en annen klasse i programfag hvor det er 14 elever. Det er jo klart, det er en helt annen mulighet for å bedrive tilpasset opplæring og differensiering i en klasse med fjorten elever. Det er en helt annen mulighet, det gir en helt annen mulighet.

Stine mener altså at hun ser elevene bedre og har bedre mulighet for å tilpasse i mindre klasser. Ole kan sies å være enig, men han fremhever på sin side at det overhodet ikke er umulig å gjennomføre tilpasset opplæring i dagens skole, men jo større klasse, jo mer krevende.

Kari sammenligner med et programfag hun underviser i, og påpeker at hun både har færre elever og at hun ser dem oftere. Derfor ser hun lettere hvilke grep som bør gjøres, og hvordan timene bør organiseres:

Da ser jeg mer hvordan de fungerer, hvordan samspillet er med de andre elevene. Så da er det lettere å legge til rette for det, også fordi de er så få.

Her er Kari på linje med Stine. Kari mener det er lettere å legge til rette for elevene i dette faget, hvor det både er færre elever og mer tid til rådighet. Bortsett fra når hun selv setter sammen gruppene, så synes hun det er vanskelig å gjøre store endringer knyttet til samarbeid

og lignende med den begrensede tiden. Dette kan også henge sammen med hvilket forhold Kari har til de to ulike fagene, som jeg kommer tilbake til.

Et tredje aspekt som kan spille inn, er hvorvidt læreren er kontaktlærer eller ikke, og om læreren har klassen i andre fag. Dette henger naturlig nok sammen med hvor god tid du har på å bli kjent med elevene, og hva man er i stand til å se. Kari, Stine og Anniken er kontaktlærere i samfunnsfagsklassene, mens Ole kun har klassen i Samfunnsfag. Jonas er ikke kontaktlærer, men har også klassen i et større språkfag.

Er samfunnsfag vanskelig?

For å eksemplifisere samfunnsfagets egenart og vanskelighetsgrad, trekkes det her frem følgende temaer som lærerne uttalte seg om, nemlig bruk av ulikt pensum, læremidler og oppgaver, og lærerens ferdigheter i faget. Ole og Anniken uttrykker også noen langsiktige mål, som presenteres avslutningsvis.

Læreboka er mye brukt av alle lærerne, men langt fra alle har benyttet seg av ulikt pensum på ulike elever. Både Stine, Jonas og Anniken forteller at de ikke har gitt ulike elever ulikt pensum i Samfunnsfag, men at de har gjort det i språkfagene. Anniken forklarer at hun ikke har hatt behov for det, og at det også kom frem på elevenevalueringen at elevene var fornøyde med vanskelighetsgraden på for eksempel oppgaver. Jonas og Anniken anbefaler ofte artikler, magasiner eller tv-program til hele klassen. På den måten åpner de for at de mest interesserte elevene kan velge å lese mer om temaet.

Kari forklarer at på hennes skole er det sjeldent svært svake elever. Hun opplever det slik at det ikke har vært behov for annet pensum for enkelte elever:

Noen kan nok ha en forestilling om at de er der selv. Men jeg synes ikke... De er ganske unge da, så det er ikke alle disse tingene de har innsikt i. Så det synes jeg ikke.

Oles situasjon er som nevnt ganske spesiell, med en liten klasse og en stor andel svært svake elever. Han forteller at han bytter på mellom å bruke ulike kilder og læreboka. Ole anbefaler den svært sterke eleven i hans klasse å lese enkelte artikler, se "Urix" eller andre aktuelle tv-programmer. På den annen side forteller han at læreboka er en trygghet for de svakeste elevene, både fordi den er strukturert og avgrenset. Derfor vurderer Ole det slik at det er nødvendig med ulikt pensum på ulike elever.

For å oppsummere kan vi si at flere, for eksempel Anniken og Kari, kan forstås slik at de mener at behovet ikke har vært der enda. Dette kan henge sammen med at lærerne anser elevene som forholdsvis jevne innad i klassen. For eksempel uttaler begge at elevene stort sett ligger fra middels ferdighetsnivå og oppover. På den andre siden har vi Ole, som har en elevgruppe med svært ulike forutsetninger og kunnskaper, hvor han opplever behovet for ulikt lærestoff.

Den samme tendensen kan vi se med tanke på oppgavene. Flere av lærerne forklarer at de har brukt ulike oppgaver til ulike elever, men det er kun Ole som gjennomfører dette på daglig basis. Jonas har valgfrie oppgaver når det kommer til lekser, hvorav en er repetisjon og en er mer avansert drøftingsoppgave. Stine forklarer at hun svært ofte har leselekser, fordi faget har så få timer at lesingen er elevene nødt til å gjøre hjemme. Samtidig forteller flere av lærerne at de oftere gjør dette i andre fag, med flere timer til rådighet.

Kari trekker frem i intervjuet at hun ikke er like komfortabel i undervisningsrollen i Samfunnsfag som i det programfaget hun underviser i:

Ikke sant, når jeg underviser i [programfag innenfor samfunnsfag] er det mye lettere for meg, fordi det er et fag jeg kan ut og inn, for det er faget mitt. Så det er lettere for meg å sortere hvordan jeg skal legge opp undervisningen med tanke på de ulike kompetansemålene. Jeg ser mye lettere hva som egner seg. Men når det gjelder samfunnsfag, som er så bredt og med så forskjellig type fag, og ting jeg ikke kan så godt selv, så synes jeg det er mye vanskeligere å sortere. Da blir det fort ... man gjør litt sånn som man gjorde i fjor, fordi det tar tid å lage nye opplegg. Ikke sant, dette her er jo på en måte et fag jeg har litt for å fylle opp min stillingsprosent. Så ideelt sett så burde jeg... For å være en veldig god samfunnsfaglærer så burde jeg bruke mye mer krefter på å lage gode opplegg enn det jeg gjør. Men det har jeg ikke kapasitet til, rett og slett.

Nettopp fordi det er et fag som består av mange ulike momenter, føler ikke Kari seg like trygg med alle de andre retningene innenfor Samfunnsfag. Hun vet hva som skal til for å være en bedre samfunnsfaglærer, men hun har ikke kapasitet til det når hun har andre og større fag, samtidig som hun ikke føler hun vet nok om de andre retningene. Hun innrømmer at undervisningen ofte blir slik den ble i fjor, fordi det er tidkrevende å komme opp med ny opplegg i et fag hun ikke føler at hun kjenner så godt.

To av lærerne trekker frem mer langsiktige mål ved Samfunnsfag. Disse går ut over den videregående opplæringen, og er mål som disse to lærerne ser som viktige. Ole trekker frem at dersom elevene stemmer ved valget, så er et av hans mål nådd:

Så jeg har liksom satt noen mål: hvis jeg får de til å stemme ved valget, og lese noen aviser, og få noen sånn basic forståelse av hvordan det norske samfunnet er konstruert og fungerer.... Og at det er viktig å være med, slik at demokratiet blir opprettholdt og sånn. Litt sånn forståelse av verden og sånn, så er vi på vei... På det nivået der for elevene. Men som sagt, han ene spesielt, som er veldig flink, han får sine utfordringer.

For de svakeste elevene i klassen, hvor for eksempel lesing kan være en utfordringer for enkelte, er det et mål at de leser noen aviser og vet litt om det norske samfunnet. Ole ønsker at han som samfunnsfagslærer kan bidra til å utvikle disse aspektene slik at Samfunnsfaget har betydning utover skolegangen.

Anniken trekker frem hvordan elevene kan få bruk for den samfunnsfaglige kunnskapen også utenfor klasserommet, for eksempel det å kunne drøfting og vurdere. Dermed knytter hun dette til arbeidet med generelle ferdigheter, og ser dette som svært viktige i sitt arbeid på grunn av den langvarige lærdommen elevene kan få av dette.

5 Analyse og tolkning

I dette kapittelet vil jeg drøfte undersøkelsens funn opp mot teorien som ble presentert i kapittel nummer to. Som nevnt har jeg valgt ut de mest sentrale temaene som dukket opp under intervjuene og skal se dette i lys av teorien. Først vil jeg drøfte lærernes oppfatning av begrepet og hvordan de ser på tilpasset opplæring, før jeg går over til temaet medbestemmelse. Dernest vil tilpasning i samfunnsfag være tema, og da også hvordan lærerne uttrykker seg om og forstår samfunnsfag. Siste del omhandler noen avsluttende kommentarer.

5.1 Begrepet tilpasset opplæring

Tre av lærerne uttrykte som nevnt at de syntes begrepet var uklart. En lærer mente at det ikke var det, og en annen lærer mente det kom an på hva man ville med begrepet. Flere påpekte at det var avhengig av hvordan man definerte begrepet. Med andre ord var lærerne selv klar over at det fantes ulike oppfatninger. Dette samsvarer med Engh og Høihilder (2008), som mener at lærere oppfatter begrepet som uklart og at det dermed blir vanskeligere å arbeide med. Siden begrepet kan tolkes ulikt, kan man anta at lærerne arbeider ulikt med tilpasning i praksis. Dette gjenspeiles i lærernes tolkning av begrepet, som jeg kommer tilbake til. Ole skiller seg ut fra de andre lærerne. Han mener at tilpasning er absolutt nødvendig for å få en bedre skole, og mener begrepet ikke er uklart, antakelig fordi det er et satsningsområde på hans skole. Begrepet er flittig brukt på Oles skole, og lærerne er antakelig ganske enige om hva som ligger i tilpasningen. Men er det problematisk at lærerne opplever begrepet som uklart? Dersom man til det fulle skal ta inn over seg at tilpasset opplæring er fullstendig kontekst- og situasjonsavhengig, vil det ikke ha noe å si dersom begrepet er uklart. Dette er fordi tilpasningen kun kan avgjøres i klasseromssituasjonen, og dermed vil det være uinteressant å snakke om hvorvidt variasjon eller differensierte oppgaver faller inn under tilpasset opplæring. Er det da nødvendig å problematisere at begrepet er uklart og kan tolkes på mange måter, når det kun er situasjonen som bestemmer hvorvidt en undervisning er tilpasset eller ikke? Dette underbygges av at ulike lærere vil tolke situasjonen forskjellig, noe som gjør det enda vanskeligere å snakke om generell tilpasning. I tillegg vil mange andre aspekter ha påvirkning på avgjørelsene som tas i den bestemte situasjonen, som lærerens dagsform og andre elever. Spørsmålet blir da om man i det hele tatt kan snakke om praktiske

retningslinjer for tilpasset opplæring. Allikevel ser lærerne ut til å være nokså enige, selv om de legger noe ulikt innhold i begrepet.

Da lærerne ble spurt om hva tilpasset opplæring innebar, kunne svarene deles inn i en teoretisk oppfatning og en praktisk oppfatning. Tre av lærerne presenterte en teoretisk forståelse, og disse tre svarene kan oppsummeres med en forståelse av tilpasset opplæring som en undervisning tilpasset hver elev og hans eller hennes forutsetninger og evner, hvor oppgavene er utfordrende, men med mulighet for mestring. Dette kan sies å være i tråd med læreplanens forståelse av tilpasset opplæring. Når det kom til den praktiske forståelsen, ble flere aspekter nevnt. Nesten alle lærerne nevnte ”variasjon” som et viktig stikkord, og et par nevnte ”elevkunnskap”. Andre punkter som ble tatt opp var fleksibilitet, kommunikasjon, det ”å se alle” og gi elevene utfordringer og mestringsfølelse samtidig. Disse aspektene faller også under tilpasset opplæring og dens hensikt knyttet til mestring, inkludering og medbestemmelse. Med andre ord er lærernes oppfatning av både det teoretiske og det praktiske aspektet ved tilpasset opplæring i samsvar med læreplanen. De gir ulike tolkninger, men svarene står likevel i forhold til hverandre. For eksempel er kommunikasjon og elevkunnskap overhodet ikke uavhengige av hverandre, fordi en lærer ikke kan kjenne sin klasse uten å ha en god kommunikasjon med elevene. Derfor er ikke de ulike tolkningene totalt forskjellige. Allikevel kan man anta at når de tolker begrepet ulikt, vil dette antakelig ha konsekvenser for lærernes praksis og hva de velger å fokusere på.

Variasjon var det stikkordet som ble nevnt klart flest ganger. Dette passer overens med Fosses uttalelse om at variasjon er et spesielt viktig stikkord i videregående opplæring, fordi det er lettere å lære faglærerne ulike måter å undervise på enn å lære ulike måter å legge til rette på og lignende. Dette kan være knyttet til tidsaspektet, fordi en faglærer i videregående skole tilbringer mindre tid med klassen enn en barneskolelærer som ofte har elevene i flere fag. Dermed er det lettere for faglæreren å variere sin undervisning for å passe elevene, fordi læreren har liten tid til å bli kjent med hver enkelt elev. Kari er det tydeligste eksemplet på dette. Hun er faglærer med begrenset tid med elevene, og bruker dermed variasjonsprinsippet som hennes fremste virkemiddel for tilpasset opplæring. Dersom lærerne heller ikke har andre fag i samme klasse eller er kontaktlærer, blir tre timer undervisning i uken svært lite for å bli kjent med tredve elever. Det å kjenne elevene er en viktig forutsetning for tilpasning, fordi undervisningen skal tilpasses elevenes ferdigheter og evner. Derfor er tiden

læreren tilbringer med elevene svært viktig og fagets begrensede omfang har derfor stor betydning for tilpasningen i faget.

Som nevnt i ”Drøfting av teori” kan man igjen stille seg spørsmålet om tilpasset opplæring medfører seg noe annet enn ”lærerfornuft”. Det er kun Ole som fokuserer og bruker tilpasset opplæring på en spesiell måte i sin undervisning, som vi kommer tilbake til. De andre lærerne knytter det til variasjon, elevkunnskap og kommunikasjon. Er det dermed kun snakk om tilpasset opplæring som allmenne undervisningsprinsipper? Både variasjon, elevkunnskap og kommunikasjon med elevene skal være viktige prinsipper for enhver lærer, uavhengig av deres forhold til begrepet tilpasset opplæring. Dette kan være grunnen til at både Stine og Kari oppgir at de ikke bruker begrepet i skolehverdagen. Begrepet tilpasset opplæring kan muligens ses som en samlebetegnelse for ulike pedagogiske prinsipper som skal fremme læring for den enkelte. Stine legger ikke skjul på at det ikke er en formalisert del av hennes planlegging, og omtaler det som noe ”veldig indirekte, implisitt i vår undervisning” og senere at ”Jeg driver ikke med det direkte i det hele tatt, men det er en del av ens lærerperson”. Med andre ord kan det være denne tidligere nevnte lærerfornuften som styrer tilpasningen, slik at det er personlige forskjeller som avgjør hvor mye vekt du legger på tilpasset opplæring. Hun argumenterer for at tilpasset opplæring ikke er et styrende prinsipp i hennes hverdag. Er dette fordi prinsippet ikke tilfører noe spesielt, eller fordi det er andre aspekter som er viktigere? Antakelig sistnevnte, i alle fall for Stine. Hun presiserer at lærere sikkert kan arbeide med det i større grad, fordi hun mener at det i stor grad er et spørsmål om prioriteringer. Samtidig veier hun det også opp mot behovet for tilpasningen, slik at hun antakelig vil legge mer vekt på det dersom hun opplever at det er svært store forskjeller i en av hennes klasser.

Man kan altså snakke om variasjon og kjennskap til elevene uten å nevne tilpasset opplæring. Er dette på grunn av det manglende fagspråket, som Stine påpeker? Jeg forstår det slik at lærerne ikke bare skiller mellom en teoretisk og en praktisk forståelse av begrepet, men også en ideologisk og en praktisk måte. Er ideologien for ambisiøs for lærerne til å ta innover seg og benytte i sin undervisning? Lærerne, med unntak av Ole, ser ut til å mene det, spesielt Jonas og Kari. Jonas uttaler ”det er jo ikke mulig” etter han har presentert sin forståelse av hva tilpasset opplæring er, nemlig undervisning forsøkt tilpasset hver enkelt elev. Kari uttaler at det eneste hun som lærer får gjort på egenhånd, er å variere undervisningen. Dermed synes hun heller ikke det gjør noe at begrepet oppfattes som uklart, fordi det er fjernt fra hennes hverdag som lærer. Dersom tilpasset opplæring virkelig skal være et overordnet og sentralt

mål i den norske skole, krever dette kanskje at lærerne benytter seg av begrepet. Samtidig kan man stille seg spørsmålet om dette er et problem. Dersom lærerne har en god undervisning som er tilpasset elevene, er det da et problem at de ikke bruker begrepet? Kanskje kan god klasseledelse dekke tilpasset opplæring uten at dette behøver å tas opp som et eget punkt. Det at lærerne ikke benytter seg av begrepet betyr dermed ikke at deres undervisning ikke er tilpasset elevene, det betyr bare at de ikke benytter seg av fagspråket. Lærerne kan for eksempel legge opp til ulike arbeidsmetoder for elevene uten at de direkte knytter dette til tilpassningsaspektet. Derfor kan det hende at lærerne selv ikke knytter enkelte deler av deres praksis til begrepet, selv om dette er noe som kunne vært knyttet til tilpasset opplæring. På den annen side kan det fortelle noe om hva lærerne fokuserer på. Stine mener som nevnt at det handler mye om prioriteringer. Dersom lærerne føler seg komfortable med begrepet, er det antakelig noe de er opptatt av i sin undervisning.

Muligens ville lærerne følt seg mer komfortable med den ideologiske bakgrunnen til begrepet dersom de opplevde at det ble brukt mer i hverdagen. Lærerne kan føle at fenomenet som begrepet dekker er for omfattende til å hamle opp med på egenhånd, som både Kari og Engh og Høihilder uttrykker. Men igjen: Det er kanskje ikke fagspråket som er avgjørende for lærerens praksis, men heller andre aspekter ved lærerhverdagen.

Allikevel vil jeg argumentere for at tilpasset opplæring i seg selv tilfører noe i tillegg til disse overnevnte allmenne prinsippene. Dette "noe" handler om viktigheten av at hver enkelt elev skal oppleve mestringsfølelse og ikke kjede seg, og jeg tror det i stor grad kan knyttes til den nevnte kritikken mot norske læreres undervisning på "middels nivå". Tanken med tilpasset opplæring åpner for at elever skal forskjellsbehandles på en pedagogisk forsvarlig måte, i all hovedsak i klassens fellesskap. Slik jeg ser det, samsvarer dette med hvordan Ole tenker og oppfatter den praktiske utformingen av tilpasset opplæring.

Anniken uttrykte usikkerhet knyttet til begrepet, og kom med følgende uttalelse:

Noen ganger [er det] vanskelig å svare på spørsmål, for jeg føler det er litt diffust begrep, men ofte er sånne idealer litt diffuse. Kanskje fordi man har et ideal, men så er man litt usikker på hvordan man skal oppnå det.

Her uttrykker hun noe frustrasjon med tanke på idealene. Er ikke tilpasset undervisning til hver enkelt elev gjennomførbart? Vil dette si at idealet umulig, mens dekomponeringen er

mulig? Dersom vi godtar at det kun er dekomponeringen av begrepet som er mulig, undergraver ikke dette hele begrepet fordi det da kun blir et allment pedagogisk prinsipp? Under innledningskapittelet ble følgende sitat presentert: ”Det finnes ikke realiteter i en undervisningsform der lærere skal kjenne alle elevenes forutsetninger, læringsstrategier og oppvekstmiljø for deretter å utarbeide og gi spesifikke oppgaver og veiledning for det videre arbeidet tilpasset hver enkelt elev” (Engh og Høihilder, 2008, s. 62). Men innebærer dette at det kun er for eksempel variasjon som kan sies å være tilpasset opplæring i praksis, eller den tause kunnskapen om hvordan man bygger relasjoner med elever? På den annen side trenger vi ikke avskrive ideologien bak tilpasset opplæring selv om man støter på noen praktiske utfordringer. Det betyr ikke at ideologien er bortkastet. Det kan hende man må godta at ideologien er vanskelig å oppnå, men at man allikevel kan jobbe mot bedre tilpasning.

Handler det kun om manglende fagspråk? Dette kan ses på som et innlegg i debatten om læreryrket som en profesjon, som Stine sier: ”Vi har ikke det fagspråket. Vi har det, men det brukes ikke”. Da kan man stille seg spørsmålet om hvorvidt det er fordi det ikke trengs noe fagspråk, eller om det frem til nå ikke har vært brukt. Er dette fagspråket nødvendig, eller er lærerkompetansen en ”taus kunnskap”? Taus kunnskap innebærer at det finnes noen uuttalte regler og sosiale normer som styrer handlinger, men som det ikke snakkes om høyt og direkte (Store norske leksikon, 2013). Man kan si at tilpasset opplæring krever en form for relasjonell kompetanse, fordi du er nødt til å kjenne elevene og kommunisere med dem for å kunne bedrive tilpasset opplæring. Er dette noe man bare kan, eller kan det læres? Lærerne trakk selv frem elevkunnskap og kommunikasjon som viktige aspekter ved tilpasset opplæring og deres undervisning, men gikk ikke inn på hva det innebærer i praksis. Dette kan tale for en form for taus kunnskap, eventuelt noe man lærer seg i klasserommet uten at det snakkes konkret om. Dermed blir spørsmålet om det er lærerpersonligheten som avgjør grad av tilpasning i klasserommet.

Fire av lærerne mente begrepet var uklart og knyttet i all hovedsak variasjon til tilpasset opplæring. På den annen side finner vi Ole, hvis hverdag i aller høyeste grad er preget av begrepet og forståelsen av tilpasset opplæring. Han lager differensierte oppgaver og ser det som svært viktig å stille spørsmål tilpasset alle nivåer i en lærerstyrt diskusjon. Skolen han arbeider på fokuserer på tilpasning, og det samtales mye mellom kollegaene og med ledelsen om det. Dersom begrepet ikke skulle ha noen betydning, hvorfor er de da så opptatt av tilpasset opplæring på denne skolen? Hvilken forskjell er det mellom at ”skolen jobber med

tilpasset opplæring” og ”skolen jobber for å bedre undervisningen”? For Ole kan forskjellen kan ligge i fokuset på det enkelte mennesket istedenfor å tenke på skoleklassen som en enhet. Ole poengterer ved flere anledninger viktigheten av å ikke bare kjenne eleven, men også selve *mennesket*. Her kan også forskjellen ligge i det overnevnte spørsmålet, ved at et fokus på hvert enkelt menneske og hvilket behov og ferdigheter det har skal stå sentralt i undervisningen. Kanskje ser skolen på rekkefølgen som omvendt: at dersom man gjennomfører god tilpasset opplæring, så dekkes de andre undervisningsprinsippene også? Men dette betyr ikke at man kan anta at de andre lærerne ikke bryr seg om menneskene i klasserommet eller tar hensyn til enkeltelever, bare at skolens fokus i hovedsak er rettet mot dette aspektet. Her kan den enkelte skolekulturen være av stor betydning, og herunder skolens uttalte mål. Uansett kan det virke som om Oles skole har tatt de grepene som Stortingsmelding 30 mente at ville bedre tilpasset opplæring i skolen: mye samarbeid på skolen, systematisk evaluering av eget arbeid og bruk av systemrettede tiltak. Det kan virke som denne skolen har gjort tilpasset opplæring til sitt overordnede mål.

Hva betyr egentlig læreplaner for lærerne? Retter de sin undervisning etter nye læreplaner? En informant i en masteroppgave uttaler følgende: ”Napoleon er Napoleon uansett læreplan” (Sandsmark, 2012, s. 50). Det er vanskelig å si hvor utbredt denne holdningen er blant norske lærere, men dette innspillet viser at læreplanens rolle og hva den fokuserer på for noen lærere kan ses på som mindre viktig. Gjelder det samme med tilpasset opplæring? Det er vanskelig å vite om læreplaner fører til noen praktiske endringer i klasserommet. Med andre ord: dersom norske lærere ikke tar innover seg endringer i læreplanene, hvorfor skulle Kunnskapsløftets fokus på tilpasset opplæring stå sterkt i dagens skoler? Samtidig er det vanskelig å vite hvor mange lærere som tenker på denne måten, og kanskje er historie og samfunnsfag forskjellig i denne forstand. Alle fem lærerne jeg intervjuet var svært opptatt av kompetansemålene. Allikevel kan man spørre seg om dette er fordi lærerne trekker frem det de tror tilhøreren vil høre, eller om de i så stor grad følger læreplanen og dens kompetansemål. Inntrykket er imidlertid at lærerne lar disse kompetansemålene styre hele undervisningen og vurderingene. Samtlige lærere starter med kompetansemålene når de skal planlegge undervisningen rundt et nytt tema, og når de skal utforme vurderingssituasjonene. Dermed virker det ikke som om disse lærerne tenker at ”Napoleon er Napoleon, uansett læreplan”, fordi de også er svært opptatt av *hvordan* elevene skal lære om Napoleon. Her kan et viktig skille være mellom kompetansemålene og de andre delene av læreplanen, som Læringsplakaten og Den generelle

delen av læreplanen. Sistnevnte er det ikke sikkert at spiller like stor rolle for lærernes praksis som de konkrete kompetansemålene.

Kari dekomponerer begrepet til å handle om variasjon. Dette er først og fremst fordi hun ser på tilpasset opplæring som et systemspørsmål. Ole trekker også frem hvordan tilpasning også gjøres på systemnivå på hans skole. Er tilpasset opplæring kun mulig dersom det gjøres på systemnivå? Det er alvorlig dersom lærere føler at det er uoverkommelig å tilpasse til hver elev, og muligens kan samarbeid og differensiering på systemnivå være en måte å tilpasse på, uten at det nødvendigvis er snakk om nivådifferensiering som på Kastellet skole. Det kan også være snakk om oppdeling etter grad av selvstendighet, etter arbeidsmetode eller ønske om å jobbe alene eller i gruppe. Oles skole eksperimenterer noe med ulik organisering av for å forsøke å tilpasse undervisningen til alle elever, og Kari mener at det kan være en viktig måte å tilnærme seg tilpasset opplæring på. Denne formen for tilpasset opplæring vil det muligens åpnes for senere, men foreløpig skjer den tilpasningen i hovedsak innenfor klasserommets fire vegger. Uansett er det viktig at man gjør det på en pedagogisk forsvarlig måte.

Kanskje er man nødt til å gi et tydeligere skille mellom tilpasset opplæring og differensiering. Stine antyder at hun legger ulike ting i de to begrepene. Hva hadde lærerne svart om jeg hadde spurt om differensiering? Hadde de opplevd at de to begrepene omhandlet to ulike aspekter? Dersom ideologien og målet bak tilpasset opplæring blir for krevende for enkeltlærere, vil kanskje lærerne føle seg mer komfortable med differensieringbegrepet. Muligens hadde en slik deling vært fruktbar.

5.2 Medbestemmelse

Lærerne er som nevnt positivt innstilte til medbestemmelse og å inkludere elevene i planleggingen. De knytter selv elevkunnskap og kommunikasjon til tilpasset opplæring, og nevner flere styrker ved elevenes medbestemmelse som også læreplanen peker på. Samtidig modifiseres inntrykket noe, for eksempel ved at elevenes modningsnivå kan være varierende og at samsvar mellom elevenes ønsker og læringsutbytte ikke alltid stemmer overens. Stine påpeker at flere av de svake elevene kan skrive at de ønsker seg meg film, og mener at det ikke nødvendigvis lærer mest av. Samtidig trekker hun frem utfordringen ved at elevene baserer evalueringen på hva de deres inntrykk eller ”fordommer” mot læreren fremfor å

reflektere grundig over lærerens undervisning, slik at hennes endringer i undervisningen ikke blir lagt merke til på slike evalueringer. Kari fremhever at elevene er unge, og at hun som lærer må styre med fast hånd. Dette kjenner vi igjen fra den danske undersøkelsen, hvor et tydelig og fast klasseledelse var noe av det viktigste for elevenes læring (Winter og Nielsen, 2013). Det trenger allikevel ikke være noen motsetning mellom tydelig klasseledelse og medbestemmelse, men en balansegang.

Selv om elevene svarer det de faktisk lærer mest av, så kan disse tilbakemeldingene være vanskelige å ta hensyn til i undervisningen. Stine uttrykker det slik:

Når du ser alt under ett, så vil alle ha forskjellige ting. Så svaret blir liksom bare variasjon. Det er det jeg opplever nå.

Dermed kan man stille seg spørsmålet om det er behov for medbestemmelse dersom det viktigste uansett er at læreren varierer undervisningen. Disse evalueringene kan være bortkastet tid dersom lærerne ikke får nyttige innspill. Lærerne er allikevel positive til medbestemmelse og evalueringer, fordi gjennom evalueringene kan de få viktige innspill og tilbakemeldinger. Selv om innspillene ikke alltid er like nyttige, mener Stine også det er positivt at elevene får reflektert rundt egen læring og skolehverdag. Kari og Stine er litt usikre på hvor mye samsvar det er mellom det elevene lærer best av og hva de ønsker seg på slike evalueringer. Derimot opplever Jonas, Anniken og Ole at dette samsvaret er ganske stort og at elevene kjenner seg selv ganske bra.

Hva lærer elever best av? Både Jonas og Kari forteller at de ofte har ”forelesninger” etter for eksempel rollespill eller debatter, fordi de føler at elevene ikke får så mye ut av den formen for undervisning rent faglig, selv om elevene gjerne synes disse øvelsene er morsomme. Flere av lærerne tar opp at elevene gjerne vil ha det gøy eller bli underholdt, men at ikke det alltid er forenlig med det å lære seg stoffet. Som nevnt tidligere kan slike forelesninger eller lærerstyrt arbeid også være tilpasset opplæring, fordi det kommer an på situasjonen, hva elevene ønsker og hva som er tilpasset gruppen. Et spørsmål som da bør stilles, er i hvilken grad lærerne vet bedre enn elevene hva som er lærerikt? Selv om elevene ønsker seg debatter, mener Kari og Jonas at det ikke nødvendigvis alltid er det mest lærerike alternativet. Elevenes interesse og motivasjon vil kanskje være høyere ved slike former for undervisning, men lærernes erfaring tilsier at utbyttet ikke blir like stort. Kjenner de elevene bedre enn elevene selv, eller handler det om kjennskap til aldersgruppen, erfaring eller lignende? Selv

om elevene kanskje vet hvordan de lærer, innehar faglæreren relevant utdanning, nødvendig kunnskap og kjennskap til målene. Dermed er det viktig at læreren fortsatt tar de viktigste valgene, jf. den tidligere refererte danske undersøkelsen. Antakelig vil lærerens relasjon til klassen og enkeltelevne spille en stor rolle når det kommer til hvordan elevene oppfatter denne balansegangen. Dersom relasjonen er god, vil elevene både kunne få uttrykke seg fritt samtidig som de muligens vil godta at det er læreren som tar de avgjørende valgene.

Som det påpekes i teorikapittelet er det ikke utelukkende elevsentrert arbeid som er tilpasset opplæring. Ole trekker frem at hans elever som kan sies å være faglige svake, ønsker at han skal styre undervisningen. De ønsker ikke nødvendigvis å være en del av prosessen knyttet til organiseringen av undervisningen. Dette kjenner vi igjen fra den tidligere omtalte danske undersøkelsen, hvor de mente elevene tjente på sterk og tydelig klasseromsledelse. Lærerstyrt undervisning kan være tilpasset opplæring, og de svake elevene ser ut til å ønske dette i Oles klasse. Dette er også medbestemmelse, fordi Ole har åpnet for at elevene skal få komme med innspill, og de har uttrykt et ønske om at han skal styre undervisningen. Det viktige blir da å opprettholde autoriteten samtidig som du inkluderer elevene, som Anniken var opptatt av.

Samtidig kan man spørre seg om lærere tar for mye hensyn til elevenes ønsker fra slike vurderinger. Stine mener lærere ofte er for selvkritiske:

Vi er mye strenge mot oss selv. Det betyr jo ikke... det betyr jo fremdeles ikke at elevene ikke sier at undervisningen vår er kjedelig og sånn, men det har jo noe med dem å gjøre også.

Hvor mye man kan ta hensyn, og hvor mye man kan legge til rette? Et sted stopper lærernes kapasitet og tid. Dersom en lærer kun underviser klassen i Samfunnsfag, har han eller hun kun tre timer i uken og tre elever. Dette kan igjen knyttes til den tidligere nevnte diskusjonen mellom tilpasset opplæring som ideologi og i praksis. Lærerne påpeker selv hva de mener er "mulig" gjennom sin praktiske forståelse av begrepet. Er det de praktiske rammene, som tid, som setter begrensninger for tilpasset opplæring?

Det trenger altså ikke være en motsetning mellom tydelig klasseledelse og elevenes medbestemmelse. Lærerne er klar over at de er selvkritiske (jf. Stine) og opptatt av å opprettholde balansen mellom å inkludere elevene og å fortsatt ha autoritet, som Anniken var inne på. Det virker ikke som om noen av lærerne synes dette bringer noen problemer på banen, fordi de selv er klar over denne balansen samtidig som de ønsker elevenes innspill.

Kanskje kan lærernes syn på elevenes medbestemmelse oppsummeres slik Jonas gjør det, nemlig ved å kalle det ”en fin retningslinje”. Med andre ord noe som lærerne tar hensyn og er positive til, men som fortsatt gjør at læreren kan ta de viktigste avgjørelsene.

5.3 Samfunnsfag

Ved flere anledninger sammenlignet lærerne Samfunnsfag med andre fag. De påpekte at faget hadde få timer med mange kompetansemål, og har, med unntak av Ole, i nærheten av tredivet elever. Hva er det som gjør at lærerne ofte sier at ”det har jeg gjort i andre fag, men aldri i Samfunnsfag”? Antakelig er tidsaspektet og klassestørrelse de viktigste faktorene for lærerne. Ingen av lærerne sier at Samfunnsfag blir fullstendig underprioritert, men kanskje må lærernes hovedfokus være rettet mot andre og større fag. Som nevnt kan det være avgjørende om læreren har elevene i andre fag eller er kontaktlærer. Ole var verken klassekontakt eller hadde klassen i et annet fag, da det var en yrkesfaglig klasse. Kari hadde ikke klassen i noe annet fag, men var kontaktlærer. Dette har betydning for hvor mange timer lærerne tilbringer med elevene. Allikevel har de svært forskjellig syn på tilpasset opplæring i Samfunnsfag. Muligens kan svaret ligge i den tidligere nevnte skolekulturen. Det er imidlertid ikke sikkert at tilpasningens rolle hadde endret seg noe om faget hadde fått flere timer. Kanskje er det noe i samfunnsfagene som gjør at det ikke er like stort behov som i andre fag. Samtidig sammenligner Kari med programfag i samfunnsfag, hvor hun både føler hun har bedre tid, har færre elever og bedre kontroll på faget.

En annen grunn kan være at Samfunnsfag ikke blir oppfattet som like krevende og utfordrende fag som for eksempel realfag, selv om ingen av lærerne antyder dette. Matematikk og naturfag har kanskje et rykte som vanskeligere fag enn Samfunnsfag, og noen av lærerne uttrykker selv at de ikke har opplevd at det er behov for differensiering når det gjelder oppgaver og ulikt lærestoff. Samtlige elever har ulike samfunnsfaglige kunnskaper som de bærer med seg inn i undervisningen. Dette gjør kanskje at faget oppfattes som enklere, siden det omhandler samfunnet og aspekter man kan kjenne til og mene noe om uten å ha hatt faget.

Dersom faget er ”letterere” enn andre fag, kan man anta at elevene vil gjøre det bedre. Er elevene jevnere i Samfunnsfag enn i andre fag? Er det lettere å forstå og gjøre det bedre i Samfunnsfag enn i de fleste andre skolefagene? Man kan spekulere i hvorvidt dette er

grunnen til at lærerne ikke har følt dette behovet, fordi det rett og slett ikke er et så vanskelig og krevende fag. Men hva med Ole? I hans klasse spenner karakterene fra 1 til 6, slik at behovet for differensiering og ulik undervisning absolutt var til stede. Handler dette om at de resterende fire lærerne ikke har de svakeste (og eventuelt sterkeste) elevene i sin klasse? Både Kari og Anniken forklarer at deres elever stort sett ligger fra karakteren 3 og oppover. Betyr det at disse lærerne ikke trenger å fokusere like mye på tilpasset opplæring, og at andre aspekter ved undervisningen er viktigere? Man snakker sjelden om tilpasning til elevene som ligger midt på skalaen. Er dette fordi undervisningen i utgangspunktet er lagt opp for dem (jf. kritikken mot norsk skole, se Ueland 2013)? Samtidig kan det være et problem dersom tilpasset opplæring blir oppfattet til å gjelde kun de svakeste og sterkeste elevene, selv om ingen av lærerne ga uttrykk for dette.

Flere av lærerne, for eksempel Kari og Stine, svarte at de ikke hadde brukt andre læremidler enn læreboka. Ole, Jonas og Anniken tipset elever om tv-programmer eller artikler som var aktuelt for temaet de jobber med. Flere av lærerne sammenlignet Samfunnsfag med språkfag, og forklarte at de oftere ga ulikt pensum til ulike elever. Anniken mente at det faglige spriket var større i disse fagene enn i Samfunnsfag, jf. nivå på elevene i Kari og Annikens klasse. Dette kan henge sammen med hva lærerne anser som behovet i den enkelte klasse. Ole vurderer det slik at hans elever derimot har behov for ulike oppgaver, fordi forskjellene er så enorme. I hans klasse finnes det elever som leser svært dårlig og en elev som er svært avansert i sin drøfting. Med andre ord er spriket stort når det kommer til ferdigheter, og disse elevene vil ikke tjene på å få de samme type oppgave. Samtidig ligger det mange løsningsmuligheter i én oppgave, som Stine påpeker. Sterkere elever kan benytte mer krevende kilder og trekke inn elementer av drøfting, mens svakere elever i større grad kan fokusere på repetisjon og mindre avanserte løsninger på oppgaven.

Stine og Kari sammenligner Samfunnsfag med lignende programfag hvor de har med færre elever, og mener klassestørrelse er av betydning. De mener de får til en helt annen tilpasning der, fordi de ser elevene både tydeligere og oftere. Derfor opplever de det enklere å differensiere i disse situasjonene. Her kan vi se at Stine og Kari er uenige i at klassestørrelse ikke er av stor betydning. Samtidig kan man argumentere for at disse fagene oftere er større (fem timer i uka), slik at tid igjen kan være det sentrale aspektet. På den annen side er det ikke nødvendigvis klassestørrelse som teller mest. Ole fortalte at han gjennomførte samme

opplegg og de samme prinsippene med en klasse på tredve og klassen på under femten. Han innrømte allikevel at utfordringene vokser med en større klasse.

Som nevnt i teorikapittelet er aktualitet og nyheter et sentralt aspekt ved Samfunnsfag. Lærerne opplever både positive og negative sider knyttet til aktualitet. Alle lærerne ønsket å knytte faget til aktuelle hendelser og nyheter, men Stine hevder for eksempel at det ofte kan være et problem å henvise til nyhetssaker, fordi elevene ikke får det med seg og heller ikke bryr seg. Hun presiserer at utfordringen ikke er å aktualisere, men å aktualisere slik at elevene tar referansene og forstår hva hun mener. Dermed må man bruke mye tid på å forklare konteksten og omstendighetene. Samtidig opplever hun at hun ofte refererer til Samfunnsfag i de andre fagene hun har.

Aktualiteten kan også være med på å bygge opp Samfunnsfag. Anniken opplever at nettopp aktualiteten er med på å styrke Samfunnsfag som fag, og at det virkelig viser elevene hvor viktig faget er. For Ole handler det også om at aktualitet var et viktig middel i hans målsetting for elevene, altså å stemme ved politiske valg og forstå verdensbildet. Som nevnt er aktualitet et generelt undervisningsprinsipp, men som virkelig åpner opp for tilpasning i samfunnsfagene fordi det handler om samtiden. Bortsett fra at lærerne tipset elevene om artikler og tv-program, så er det ingen av lærerne som *differensierer* ved bruk av aktualisering. For eksempel er det ingen av lærerne som gir de sterkeste elevene forskningsrapporter om aktuelle temaer og de svakeste elevene enklere fremstillinger av samme tema, som for eksempel lettleste nyheter. Men allikevel innebærer aktualisering en form for tilpasning, da det handler om å vekke interesse, trekke opp større linjer i samfunnet og vise fagets relevans. Dette er samtlige lærere interesserte i.

Et annet aspekt ved Samfunnsfag, er at lærerne åpner for at faget er mer enn bare klasserommet, som Ole uttrykker det. Lærerne nevner ulike ekskursjoner de har vært på, men igjen kan det settes spørsmålsteget ved læringsutbyttet, påpeker Kari. Samtidig kan man argumentere for at den formen for læring som disse ekskursjonene representerer, kan skape en interesse hos elevene eller ha betydning på sikt. Ulike elever vil ta med seg ulike erfaringer og kunnskaper fra slike ekskursjoner, som igjen gjør at dette er en form for differensiering. Samtidig er en ny form for undervisning som åpner for nye inntrykk. For noen elever kan det være enklere å forstå politiske valg og Stortingets funksjon etter et besøk på Mini-Tinget. Alle lærerne omtalte slike ekskursjoner positivt, men problemet er at dette er

tidkrevende. Når Kari er bekymret for læringsutbyttet, er ikke dette et argument mot ekskursjoner, men snarere hva som lønner seg med tanke på tidsbruken.

Som nevnt i presentasjonsdelen, mener Kari at hun kunne vært en bedre samfunnsfaglærer dersom hun hadde hatt mer kunnskap om de ulike delene og ressurser. Hun påpeker at faget består av såpass mange ulike fagretninger at hun ikke har oversikt. Dette kan også medføre problemer for tilpasningen. Kjenner man faget godt, er det lettere å se hvilke elever som trenger hvilke utfordringer. Dermed kan man flette inn didaktisk fantasi. Ole opplever det litt motsatt: han har hatt faget i såpass mange år og kjenner kompetansemålene og faget så godt at han fort ser hvilket nivå elevene ligger på, og dermed hvilke oppgaver de skal ha. Kan det være erfaring som er det avgjørende aspektet? Igjen kan dette sies å handle om taus kunnskap og noe man lærer seg til uten nødvendigvis fagspråket, men kun praksis.

Slik jeg vurderer det, letter erfaring mye av arbeidet med tilpasset opplæring. Ole, som har undervist i mange år, forteller at han kjenner faget, kompetansemålene og kjenner igjen elevenes ”nivå” ganske fort. Dette kan være en større utfordring for relativt nye lærere, som Jonas og Anniken. Kari, som har undervist flere år som lærer, understreker derimot at hun fortsatt ikke føler seg helt komfortabel med å undervise i Samfunnsfag, fordi hun ikke kjenner faget og de ulike retningene godt nok. Vil Kari føle det samme når hun har undervist i fem år til, eller vil hun da kjenne igjen det som Ole snakker om? Erfaring kan lette arbeidet med tilpasning, men trenger ikke å gjøre det. Elever er svært naturlig nok svært ulike, og alle har ulike behov og ferdigheter. Allikevel vil antakelig erfaring med relasjonsbygging, elevenes ferdighetsnivå og kjennskap til faget gjøre det enklere for lærerne å oppfatte den enkeltes situasjon ganske fort. Her hadde det vært interessant å snakke med Anniken, Jonas og Stine etter flere år med arbeidserfaring for å se om deres oppfatning hadde endret seg over tid. Hva tenker de når de har fått mer erfaring?

5.4 Avsluttende bemerkninger

Hvordan skal man egentlig kartlegge tilpasning i norske klasserom? Løsningen må antakelig være å gå inn i et klasserom, tilbringe like mye tid med klassen som læreren gjør for å så intervjuer både lærer og elever for å vurdere hvorvidt undervisningen tilpasses til elevene. Men sier dette oss noe? Vil det ikke kunne være slik at elever først mange år senere virkelig kan sies å ha lært noe av faget? Mye av min kunnskap fra egen skolegang har jeg fullt og helt

forstått betydningen av mange år senere. Dersom man spør tredve sekstenåringer om undervisningen er tilpasset dem, vil de da virkelig kunne vite om den er det? Dette gjelder spesielt siden tilpasset opplæring skal være et viktig begrep gjennom hele opplæringen og skolegangen. Vil ikke dette også kunne knyttes til mer langsiktige mål enn å bare forstå hva kultur er? Dette gjelder kanskje spesielt i Samfunnsfag, hvor målet kan sies å være noe opplæring i abstrakte områder som menneskerettigheter, likestilling og demokratiske verdier. Vil det ikke være svært individuelt når elevene er modne nok til å forstå hva dette innebærer og reflektere over egen skolegang? Jeg mener at denne ”langsiktige kunnskapen” er vel så viktig som den lærdommen du får øyeblikkelig i klasserommet. Det beste er om de kombineres. Men utfordringen blir da om det i det hele tatt går an å måle tilpasningen uten å studere både eleven når han eller hun går på skolen, og flere år etterpå.

6 Oppsummering og veien videre

Med denne studien har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling:

Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til tilpasset opplæring?

Ut fra denne problemstillingen formet jeg to forskningsspørsmål. Svarene på disse to forskningsspørsmålene legger grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen:

1. Hvordan tolker samfunnsfaglærere begrepet tilpasset opplæring?
2. Hva mener lærerne om mulighetene for å gjennomføre tilpasning i Samfunnsfag?

Hensikten med denne studien har vært å klargjøre hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til tilpasset opplæring, både til selve begrepet og som praktiserende lærere i klasserommet. Metoden jeg har brukt for å svare på min problemstilling er kvalitativ. Nærmere bestemt har jeg gjort forskningsintervjuer av fem samfunnsfaglærere i videregående skole beliggende i ulike deler av Oslo.

6.1 Oppsummering

Med utgangspunkt i funnene fra første forskningsspørsmål blir det tydelig at lærerne, med unntak av én lærer som knytter disse to forståelsene sammen, skiller mellom en teoretisk og praktisk forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Lærernes teoretiske forståelse av begrepet er i samsvar med læreplanens forståelse; tilpasset opplæring er undervisning som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner, hvor eleven skal oppleve både mestring og utfordringer. Med andre ord kjenner lærerne til begrepet og vet hva det innebærer. De fire andre lærerne presenterer også en praktisk forståelse av begrepet, i all hovedsak knyttet til begrepene variasjon, elevkunnskap og kommunikasjon, og lærerne benytter disse prinsippene i arbeidet med tilpasningen. Dette er også i tråd med læreplanens føringer for praktisk gjennomføring av tilpasset opplæring. Det er delte meninger om hvorvidt begrepet er uklart, selv om flertallet (tre lærere) mener dette.

Lærerne forholder seg relativt lite til begrepet i deres arbeid, med bakgrunn i det overnevnte. Kun én av lærerne kan sies å bruke tilpasset opplæring som et særdeles viktig prinsipp for sin undervisning, og to av lærerne oppgir at de ikke benytter begrepet i det hele tatt. Dette kan henge sammen med det manglende fagspråket. Lærerne tolker begrepet noe ulikt i praksis, og

fokuserer dermed på ulike aspekter ved tilpasset opplæring. Den ideologiske tankegangen bak tilpasset opplæring kan derimot se ut til å bli noe underprioritert, hovedsakelig på grunn av manglende tid med elevene. Mange av lærerne sier at de har større mulighet til å tilpasse undervisningen i andre fag enn Samfunnsfag. Det er viktig å påpeke at én av informantene skiller seg ut i stor grad fra de fire andre ved at han fokuserer særdeles mye på tilpasset opplæring.

Når det kommer til forskningsspørsmål to, er temaene medbestemmelse og tilpasning i Samfunnsfag valgt som særlig aktuelle. Lærerne er positive til elevenes medbestemmelse med tanke på undervisningen, samtidig som de modererer inntrykket noe ved å ta hensyn til elevenes modningsnivå og balansen mellom medbestemmelse og læreren som en autoritet. Oppsummeringsvis kan man si at lærerne ser på evalueringer som ”en fin retningslinje”.

Når det kommer til tilpasning i Samfunnsfag, forteller flere av lærerne at de ikke bruker for eksempel ulike oppgaver eller lærestoff på forskjellige elever etter nivå. Sammenlignet med andre fag ser det ut til at de bruker mindre av denne typen tilpasning. Det kan virke som om behovet for tilpasning i Samfunnsfag ikke er like viktig som i andre og større fag, som for eksempel språkfag. Tidsaspektet i faget ser ut til å legge begrensninger på lærerne, muligens blir med andre ord tilpasningen underprioritert på grunn av manglende tid. På den annen side er lærerne svært positive til aktualisering og ekskursjoner for å skape interesse og utvide fagets relevans, men igjen ser det ut til at tiden de har til rådighet er en utfordring. Nok en gang skiller den samme læreren seg ut ved at han i større grad enn de andre lærerne uttaler at han lager differensierte oppgaver og arbeider aktivt med å tilpasse undervisningen til elevene, uavhengig om det er selvstendig arbeid med oppgaver eller lærerstyrt undervisning.

Dermed kan man si at flertallet av samfunnsfaglærerne i denne undersøkelsen ikke forholder seg til begrepet tilpasset opplæring i noen særlig stor grad, men at mange av aspektene ved tilpasningen, som variasjon, elevkunnskap og lignende, er viktige momenter for lærerne i deres undervisning. Samtidig kan det virke som fokuset på elevtilpasning i Samfunnsfag er mindre sammenlignet med andre fag.

6.2 Veien videre

Uten å kjenne elevene og klassene like godt som lærerne, er det umulig å kunne vurdere grad av tilpasset opplæring. Da er det også nødvendig å snakke med elevene for å høre hva de tenker om tilpasset opplæring og hvorvidt de føler at lærerne klarer å tilpasse (selv om dette kan være problematisk, jf. ”Avsluttende bemerkninger”). Det trengs forskning på dette feltet hvor forskeren går inn i klasserommet og får et samlet inntrykk fra både lærere, elever og egen observasjon over tid.

Det kan også være interessant å sammenligne hvordan lærere tilpasser i ulike fag. For eksempel kan en mattelærer, en engelsklærer og en samfunnsfagslærer bruke ulike metoder for tilpasset opplæring, samtidig som det kan være forskjeller i hvordan lærerne oppfatter behovet i de ulike fagene. Dermed kan læreres tanker ulike fags behov for tilpasset opplæring bli kartlagt.

Innenfor samfunnsfagene kan det være interessant å se på hvorvidt det er forskjeller fra det obligatoriske Samfunnsfag og programfagene Politikk og menneskerettigheter, eller Sosiologi og sosialantropologi. Dersom man ser på det noen av lærerne sier i denne oppgaven kan man anta at tilpasningens rolle er ulik. Hvilke konsekvenser har det når det er færre elever og høyere timetall? Man kan også anta at elevene her er mer interesserte i Samfunnsfag, siden programfaget er valgfritt. En slik studie vil kunne være en nyttig videreføring av denne studien.

Litteraturliste

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling: Introduksjon. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Engh, K. R. og Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjeldstad, D. (2007). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen og H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 247-268). Oslo: Universitetsforlaget

Fosse, B. O. (2011). *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring: En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. (Doktoravhandling ved Universitetet i Oslo). Oslo: Unipub.

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

Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

- Krekling, D. V. og Grønli, H. (2013, 18. mars). Vil ha meir nivådeling i Oslo-skulen. *NRK*.
Hentet fra <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.10953044>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen stod igjen. St. meld. nr. 16. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D/DDPDFS.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T., Nordahl, T. og Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger og T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 33-64). Bergen: Fagbokforlaget
- Mathiassen, K. (2007). Differensiert undervisning. I R. Mikkelsen og H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2013). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61*. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr 31*. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J., og Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. 2. utgave. California: SAGE Publications.

- Sandsmark, K. (2012). *Vurdering og tolkningsfelleskap i samfunnsfagene*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3. utgave. California: SAGE Publications.
- Store norske leksikon (2013). "Taus kunnskap". Hentet fra http://snl.no/taus_kunnskap
- Svarstad, J. (2013, 10. januar). - Det var godt å endelig få undervisning jeg skjønnte. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Det-var-godt-a-endlich-fa-undervisning-jeg-skjonte--7087313.html#.UT76RdEZNzo>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En kvalitativ innføring*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ueland, M. (2013, 19. februar). Stor fare for at de smarte blir skoletapere. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Stor-fare-for-at-de-smarte-Ablir-skoletapere-3125264.html#.UaC4LmR5MR4>
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Elevundersøkelsen 2012. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Generell del av læreplanen. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013c). Læreplan i samfunnsfag. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-02.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2013d). Prinsipper for opplæringen - Læringsplakaten. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013e). Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St. meld. nr. 30. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf>

Vedvik, K. O. (2013). Nivådeling skaper splid. *Utdanning*, nr. 5. s. 12-17

Winter, S. og Nielsen, V. L. (2013). Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen. Rapport fra *SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd*, København. Hentet fra <http://www.sfi.dk/Files/Filer/SFI/Pdf/Rapporter/2013/1309-folkeskoleanalyse.pdf>

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2: Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaver er tilpasset opplæring, og jeg er interessert i å undersøke hva lærere i samfunnsfag for vg1/vg2 tenker rundt tilpasset opplæring og egen praksis. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 samfunnsfagslærere. Spørsmålene vil dreie seg om dyktighet i samfunnsfag, deres undervisningspraksis og hva lærerne tenker om tilpasset opplæring generelt. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke samtykket når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker samtykket vil alle innsamlede data bli slettet. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Både jeg og veileder er underlagt taushetsplikt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2013. For eventuelle spørsmål kan jeg nås på telefon 938 98 403 eller e-mail hannapsnekkerhaugen@gmail.com

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

Dersom du samtykker til å være en del av min undersøkelse og informasjonen det gir som kan være med i oppgaven, er det fint om du signerer her.

Med vennlig hilsen
Hanna Paulsen Snekkerhaugen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av tilpasset opplæring i samfunnsfag og ønsker å stille til intervju.

Signatur Dato

Intervjuguide

Tilpasset opplæring i samfunnsfag

Del I: Bakgrunnsinformasjon

1. Alder:
2. Antall år som lærer:
3. Undervisningsfag:
4. Underviser du studieforberevende, yrkesfag eller begge?
5. År som samfunnsfaglærer?
6. Fagbakgrunn i samfunnsfag?

Del II: Hva ser læreren på som dyktighet i samfunnsfag?

7. Hva vil det si at en elev behersker faget Samfunnsfag i dine øyne? Hva skal til for å få de høyeste karakterene?
8. Hvilke vurderingsformer benytter du deg av vanligvis i løpet av ett år med Samfunnsfag i en klasse?
9. Dersom både muntlig og skriftlig,
 1. Er det stort sett samsvar hos elevene med tanke på muntlige og skriftlige ferdigheter?
 2. Hva gjør du dersom forskjellene er store? Hvordan vektlegger du eventuelle sprik?

Del III: Intro til tilpasset opplæring

10. Hvis vi ser bort fra spesialundervisning for enkelte elever, IOP og lignende, hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
11. Hvordan tenker du om tilpasset opplæring
 - i klasserommet generelt
 - i egen praksis
12. I hvilken grad tror du dette er gjennomførbart i norske klasserom?

Del IV: Hvordan kartlegger lærere enkeltelevers læreforutsetninger i samfunnsfag?

13. Hvilken informasjon opplever du at du får om enkeltelever på forhånd av
 - Tidligere skoler
 - Kontaktlærer
 - Andre faglærere
 - Foreldre
 - Annet

14. Dersom du tar utgangspunkt i et helt vanlig nytt skoleår med ny samfunnsfagsklasse: hvordan går du frem når du får en ny klasse i Samfunnsfag - i første time? Utgangspunkt, forutsetninger.

15. Hvordan gjør du deg kjent med dine nye elever og deres forhåndskunnskaper?

16. I hvilken grad vet du noe om hvordan elevene gjør det i andre fag?

17. I hvilken grad samarbeider du med kollegaene om dine samfunnsfagselever? Eks tverrfaglig, arbeidsmetoder de liker, hvilke fag de er sterke og svake i.

18. Hvordan spiller tidligere erfaringer inn når du begynner med en ny klasse?

19. Hvordan opplever du elevgruppen fra år til år?

- har du erfaringer fra andre skoler med andre elevsammensetninger?

20. I hvilken grad snakker du med elevene om hvilke metoder og undervisning de lærer mest av?

DEL V: Hvordan tilpasses undervisningen til enkeltelever?

21. Ta med en periodeplan. Hvordan har du lagt opp undervisningen i denne perioden?

a. Var det noe spesielt med denne perioden, eller lignet den de foregående?

22. Hvilke metoder bruker du ofte/har du brukt?

Eksempel metoder:

- Tavleundervisning
- Lærerstyrt samtale
- Gruppearbeid (mindre og større grupper)
- Arbeid alene
- (annen gruppeorganisering)
- Bruk av film, eller lignende.
- Power Point
- Rollespill
- stasjonsundervisning
- Puslespill
- Annet:

23. Hva slags erfaring har du gjort deg med disse metodene?

a. Hva fungerer godt/dårlig? Noe som likner fra klasse til klasse?

b. Hvordan går du frem når du skal planlegge undervisningen?

c. Opplever du at det er samsvar mellom hva elevene sier de misliker og liker, og hva de lærer noe av?

24. Hva tenker du om tilpasning knyttet til følgende temaer

- a) Pensum
- b) Vanskelighetsgrad
- c) Arbeidsmengde?
- d) Tempo og intensitet?
- d) Aktualisering (I MAKVISE)

25. I hvilken grad er det fokus på TPO på skolen du jobber på?

Del VI: Hva tenker du om disse utsagnene?

- Tilpasset opplæring er umulig i dagens situasjon.
- Høyere lærertetthet vil bedre arbeidet med tilpasset opplæring.
- Tilpasset opplæring er et uklart begrep.
- Erfaringer er et viktigere hjelpemiddel enn kartlegginger.

Del VII: Oppsummering

- 26. Noe du lurer på?
- 27. Noe du ønsker å tilføye?
- 28. Kan du kontaktes dersom ytterligere spørsmål?



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Dag Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 01.02.2013

Vår ref:32930 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32930	<i>Tilpasset opplæring i samfunnsfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Dag Fjeldstad</i>
<i>Student</i>	<i>Hanna Paulsen Snekkerhaugen</i>

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanna Paulsen Snekkerhaugen, Skogbakken 2 A, 1177 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no