

Høgskolen i Bodø



Tilpasset opplæring
- *fra begrep til praksis.*

Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget.

60 stp.

Oppg.nr; 6/2010

ISBN; 978-82-7314-611-3

ISSN; 1890-4998

Susan Diana Andreassen

ST305L Mastergraden i tilpasset opplæring.
Høsten 2009

Høgskolen i Bodø, lærerutdanning, kunst og kulturfag 2008/09

BODØ

Abstrakt.

I mitt forskningsarbeid har jeg undersøkt tre norsklæreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring, med fokus på arbeid med muntlighet i norskfaget.

Mitt forskningsarbeid har hatt et casestudie- design.

Jeg har sett på lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av norsktimer med fokus på muntlighet. Jeg har observert i deres timer, og intervjuet norsklærerne i etterkant av observasjonene.

Jeg har også undersøkt læreplanen og de politiske føringene, og forskningslitteratur for å finne svar på hva tilpasset opplæring består i, og også forsøkt å nedfelle noen kriterier for arbeid med muntlighet i norskfaget.

Resultatene fra min undersøkelse er følgende:

- Norsklærerne hadde forskjellig forståelse av begrepet tilpasset opplæring.
- De praktiserte ofte tilpasset opplæring uten at de var noe særlig bevisst at det var tilpasset opplæring de holdt på med.
- Norsklærerne la til rette for arbeid med muntlighet i undervisningen, men underviste ikke om muntlighet.
- Kompetanseheving er av nødvendighet når det gjelder både tilpasset opplæring og arbeid med muntlighet i norskfaget.

Abstract.

In my research I have studied three Norwegian teachers understanding and practice of adapted teaching, with regards to use of spoken language in the Norwegian language lessons.

A case-study has been conducted, where the teachers planning, implementation and evaluation of the Norwegian-classes are data for my analysis. I attended their classes, and had interviews with the teachers afterwards.

I have also investigated the national curriculum, political guidelines and research literature to find a definition of what the concept adapted learning consists of, trying to specify some criteria for implementation to the Norwegian lessons.

My conclusion is as following:

- The teachers have a different understanding of the concept adapted learning
- They often did implement it in their lessons, without being especially aware of practicing the concept.
- Norwegian teachers did arrange for work with the spoken language in the education, but did not teach the pupils about how to speak and to develop and use their spoken language.
- An upgrade in competence is necessary in the subject of adapted teaching and work with spoken language in the Norwegian lessons.

Innhold:

| | |
|--|-----------|
| 1. Formål og bakgrunn. | 6 |
| 1.1 Politiske føringer, forståelse og praksis. | 6 |
| 1.2 Norskfaget og muntlighet. | 9 |
| 1.3 Innovasjon og evaluering. | 10 |
| 1.4 Oppsummering. | 11 |
| 1.5 Problemstilling. | 12 |
| 2. Fokus på tilpasset opplæring | 14 |
| 2.1 Begrepet tilpasset opplæring i læreplanene. | 14 |
| 2.1.1 Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring. | 15 |
| 2.2 Begrepet tilpasset opplæring. | 16 |
| 2.3 Kriterier for tilpasset opplæring. | 18 |
| 2.4 Oppsummering. | 23 |
| 3. Med fokus på norskfaget. | 24 |
| 3.1 Norskplanen i kunnskapsløftet. | 24 |
| 3.2 Muntlighet. | 26 |
| 3.3 Forskning på området muntlighet. | 27 |
| 3.3.1 Er det bare å snakke i vei?..... | 30 |
| 3.4 Retorikk. | 32 |
| 3.5 Oppsummering. | 36 |
| 4. Lærerollen | 38 |
| 4.1 Oppsummering. | 41 |
| 5. Design og metode. | 42 |
| 5.1 Casestudie- design. | 42 |
| 5.1.1 Utvalg. | 43 |
| 5.2 Hermeneutikk. | 43 |
| 5.3 Etnometodologi. | 48 |
| 5.4 Oppsummering. | 48 |
| 6. Intervju og observasjon. | 49 |
| 6.1 Observasjon. | 49 |
| 6.1.1 Utarbeiding av kriterier for observasjon. | 51 |
| 6.2 Intervju. | 53 |
| 6.2.1 Utarbeiding av intervjuguide. | 54 |
| 6.3 Bearbeiding og drøfting av innsamlet materiale. | 56 |
| 6.4 Oppsummering. | 56 |
| 7. Etiske vurderinger | 57 |
| 7.1 Validitet og reliabilitet. | 58 |
| 7.2 Oppsummering. | 61 |

| | |
|---|------------|
| 8. Resultater og funn fra observasjonene og intervjuene. | 62 |
| 8.1 Innhold for timene og arbeidsmetoder. | 63 |
| 8.1.1 Temaet dikt, med lærer A. | 64 |
| 8.1.2 Tema 17.mai- sanger med Lærer B. | 69 |
| 8.1.3 Lærer C, tema stasjonsarbeid og steinalderen. | 72 |
| 8.2 Resultater fra intervjuene. | 77 |
| 8.3 Oppsummering. | 97 |
| 9. Tilpasset opplæring fra begrep til praksis. | 98 |
| 9.1 Innhold og arbeidsmetoder. | 99 |
| 9.1.1 God planlegging for å få til en bedre tilpasset opplæring. | 100 |
| 9.2 Variasjon og tilpasning. | 104 |
| 9.2.1 Rom for alle - blick for den enkelte. | 107 |
| 9.2.2 Meningsfulle læringsoppgaver som gjenspeiles i hverdagen. | 113 |
| 9.2.3 Ettergivenhet, kontroll og tilpasning. | 115 |
| 9.2.4 Lærerroller. | 118 |
| 9.3 Evaluering og vurdering. | 119 |
| 9.3.1 Humor og tilpasset opplæring. | 120 |
| 9.4 Lærernes definisjoner på tilpasset opplæring. | 121 |
| 9.5 Muntlighet. | 127 |
| 9.5.1 Som du roper i skogen får du svar. | 128 |
| 9.5.2 Motivasjon, engasjement og mening. | 131 |
| 9.5.3 Bevissthet hos lærere rundt utvikling og opptrening av muntlige ferdigheter. | 132 |
| 9.6 Kriterier for muntlighet. | 135 |
| 10. Å grave etter gull. | 139 |
| KILDEHENVISNINGER: | 146 |

1. Formål og bakgrunn.

I arbeidet med min masteravhandling ønsket jeg å se nærmere på begrepet tilpasset opplæring (TPO) med fokus på arbeid med muntlighet i norskfaget. En av bakgrunnene for valg av tema for oppgaven min var at det i løpet av oppstarten av studiet vokste frem en interesse og en nyssgjerrighet hos meg når det gjaldt begrepsforståelsen i forhold til dette med tilpasset opplæring. Vi snakker alle om det, vi leser om det og skal som lærere forsøke å forholde oss til det. Men hva vil egentlig tilpassa opplæring si? Hva ligger i dette begrepet i dag?

Begrepet kan kanskje være vanskelig å gripe tak i, fordi det opp igjennom tidene har hatt forskjellig innhold og også forskjellige elementer knytta til seg.

Begrepet har ekspandert, fått et sterkere og fastere innhold fra politiske og faglige hold. Det har fått en sentral plass i den nye læreplanen Kunnskapsløftet.

Men hva med i skolehverdagen, har det fått en like sentral rolle der? Hvordan ser lærere på dette med tilpasset opplæring, er det av viktighet i deres skolehverdag?

1.1 Politiske føringer, forståelse og praksis.

Interessante forelesere med erfaringer i fra forskning i skolesammenheng, og som har hørt noen skoleledere og lærere gi uttrykk for sine måter å forstå tilpasset opplæring på, har gitt uttrykk for at enkelte av de som jobber ute i skolehverdagen ikke alltid har en uproblematisk oppfatning av begrepet eller hvordan de praktiserer tilpasset opplæring i grunnskolen.

Misforståelser og gamle oppfatninger av begrepet tilpasset opplæring kan forårsake at lærere, skoleledere, foreldre og elever opplever frustrasjoner, noe som igjen kan bidra til å gjøre skolehverdagen vanskeligere for alle. Et eksempel på dette er en skoleleder som uttaler at tilpasset opplæring skal de ha i uke 42. Her forstår man altså tilpasset opplæring som noe som skal settes ut i skolehverdagen som om det var et prosjekt som varer fra et tidspunkt til et annet. Dette kan føre til at fokuset på tilpasset opplæring blir noe som kun finner sted et gitt tidspunkt, mens det blir en hvilepute for lærerne resten av året, noe de slipper å ta videre tak i.

Flere eksempler har blitt vist til av foreleserne, noe som bare stadfestet mine tanker om at begrepsforståelsen ute i skolene kan være ganske så forskjellig. Et annet eksempel er læreren som blander sammen spesialundervisning og tilpasset opplæring. Dette kan føre til at elever som er faglig sterke ikke får opplæringen tilpasset til seg, mens de elevene med særskilte vansker for et overdrevent fokus av læreren. Det er ikke til å komme fra at dette kan bli til byrde for både lærere, elever – men også foreldre/foresatte som kanskje har et annet syn på tilpasset opplæring enn det læreren har.

Når det gjelder de misforståelser som finnes rundt begrepet tilpasset opplæring kan det også nevnes at dette er noe som har vært og er av interesse blant forskere, flere har gjort studier på begrepet og hvordan det brukes i praksis. En av misforståelsene går for eksempel i henhold til Dale og Wærness (2006) på dette med *ettergivenhet* i klasserommet. Det vil si at elevene på en eller annen måte ikke blir forventet noe av eller blir satt krav til. Hovedpoenget for lærerne blir da at elevene skal føle at de mestrer skolearbeidet, men elevene vil ikke utvikle seg for de vil ikke møte utfordringer. På denne måten slipper også lærerne å føle at de lider en form for nederlag i det at de ikke mestrer å

undervise på en måte som favner alle. Denne forståelsen eller tanken av/om tilpasset opplæring finnes altså ute i skolen, og elevene går dermed igjennom årene i grunnskolen uten å bli utfordret eller satt krav til med hensyn til deres individuelle talenter og læreforutsetninger.

Dette er noe av grunnen til at jeg ønsket å gjøre et prosjekt eller en undersøkelse på selve begrepet tilpasset opplæring og hvordan dette forstås og settes ut i praksis i skolen.

Et av spørsmålene jeg ønsket og utforske var blant annet om det var noen sammenheng mellom norsklærernes forståelse, og hva Kunnskapsløftet og opplæringsloven sier om tilpasset opplæring. Et annet spørsmål var om norsklærerens forståelse kom til uttrykk i hvordan han/hun planla, gjennomførte og evaluerte undervisningen/opplæringen i norskfaget. Selv om man forstår begrepet rett og riktig, er det jo ikke dermed sikkert at det er like lett å sette forståelsen ut i praksis. Her er det også mange interessante spørsmål som dukker opp når det gjelder variabler som kan avhenge av hverandre.

En del av hensikten med prosjektet var og, i en liten skala, evaluere norskplanen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Denne læreplanen har bidratt til å sette tilpasset opplæring i fokus. Har dette hatt noen konsekvenser ute i skolehverdagen?

Begrepet tilpasset opplæring er forbundet med store utfordringer både for forskningen og for den pedagogiske praksis. Vanskene kommer delvis av at begrepene er uklart definerte. Bachmann og Haug (2006:8) sier at tekstene om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet gir få holdepunkter for hvordan det tenkes at tilpasset opplæring skal foregå i praksis. Gjelder dette også for norskplanen?

1.2 Norskfaget og muntlighet.

Et viktig element i min masteravhandling er at jeg skulle ha et særskilt fokus på norskfaget. Forskningen min fokuserer på tilpasset opplæring i norskfaget. Derfor ble det ikke bare viktig for meg å se på dette med tilpasset opplæring i norskfaget, men for å innsnevre oppgaven og også kunne ha en samlande fellesnevner for observasjon og intervjuer, ønsket jeg å velge meg ut et hovedområde for kunnskapsmål som jeg skulle se etter. Jeg valgte derfor muntlige tekster.

Årsaken til dette var at det er at muntlighet er et emne i Kunnskapsløftet, som i likhet med tilpasset opplæring, har fått en mye større plass - og er blitt ett av de fem grunnleggende ferdighetene som gjennomsyrrer alle fag. Norskfaget er det faget som har hovedansvar for opplæringen i denne ferdigheten.

Jeg spurte lærerne på forhånd om han/hun kunne fokusere på hovedområdet *muntlige tekster* de to timene jeg skulle være tilstede i klassen. Dette syntes alle tre, positive, lærere at var helt greit.

Hvordan planlegger, gjennomfører og evaluerer arbeider lærerne med muntlighet i klasserommet? Hvordan gis det opplæring i muntlighet, slik at elevene kan styrke denne ferdigheten? Hvordan tilpasser man opplæring for hver enkelt elev i forhold til arbeid med muntlighet i klasserommet?

Forskningen min på arbeidet med muntlighet i norskfaget ga meg mye mer å tenke over enn jeg hadde forutsett. Jeg sitter igjen med en formening om at ikke alle lærere legger rammer rundt arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter – slik de ellers gjør når de skal lære bort andre faglige ferdigheter til elevene. Jeg

fikk en følelse av at bevisstheten rundt de muntlige aktivitetene og metodene for å nå målene for muntlig arbeid ikke var like klare som i lærernes arbeid ellers. Dette kan komme av mange årsaker, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen min.

Men i min forskning ble det etter hvert slik at et behov for å trekke opp noen rammer for arbeid med samtale/diskusjon i klasserommet gjorde seg sterkt gjeldende.

Basert på mine undersøkelser på hvordan norsklærere arbeider med muntlighet i klasserommet, både ute i praksis og også gjennom å studere teoretiske perspektiver og politiske føringer ville jeg forsøke å sette ned noen kriterier for arbeid med dette emnet.

1.3 Innovasjon og evaluering.

Min forskning på norsklæreres arbeid med muntlighet og forståelse og praktisering av tilpasset opplæring har hatt et innovativt perspektiv. Det vil si at jeg har hatt en tanke om at prosjektet mitt skulle kunne føre til en praktisk nytte i samfunnet. Jeg er av den formening at en evaluering i seg selv er av stor nytte. Undersøkelsene som jeg har gjort i forbindelse med min masteavhandling har ført til at vi sitter igjen med et lite innblikk, en oversikt og en forståelse av hva som rører seg ute i skolehverdagen i Salten - distriktet. Jeg har fått et møte med praksisfeltet og gjort en god erfaring med mange gode lærere og skoleledere som ønsker å sette tilpasset opplæring på dagsordenen.

Datamaterialet som kom ut av observasjoner og intervjuer ga meg mye å tenke på, jeg oppdaget flere interessante elementer som jeg følte et behov for å ta tak i.

Jeg gjorde blant annet visse erfaringer gjennom mitt arbeid med fokus på muntlighet som førte til at jeg ønsket å utarbeide noen kriterier med hensyn til utvikling av muntlige ferdigheter og arbeidet med dette emnet i klasserommet.

Dette ser jeg på som noe som er nytenkende – for i mitt arbeid med å belyse muntlighet fra teoretisk synsvinkel, altså gjennom faglitteratur, fant jeg ingen særlige holdepunkter for arbeid med muntlighet i forhold til diskusjoner i plenum eller grupper, eller samtale/dialog i klasserommet. Det jeg fant av teoretiske prinsipper var mest basert på elevenes arbeid med framlegg eller foredrag. De prinsippene eller kriteriene jeg har utarbeidet har derfor blitt til av å se nærmere på det som finnes av nyere teori om muntlighet i klasserommet, og gjennom å observere lærernes arbeid med emnet i praksis, men også via de funn som jeg kom over i forbindelse med intervjuene.

1.4 Oppsummering.

Målet med arbeidet mitt var altså å se nærmere på forståelsen og praktiseringen av begrepet tilpasset opplæring og også å se på lærernes arbeid med muntlige tekster i norskfaget. Jeg tenkte at hvis mitt arbeid kunne bidra til at misforståelser rundt begrepet blir avdekket og tatt tak i, ville det være veldig bra. I tillegg kunne det kanskje bidra til at man kunne være med å gjøre skolehverdagen enklere og mindre krevende for de involverte, ved rett og slett å informere og diskutere begrepet. På denne måten kunne jeg være med og sette et fokus på tilpasset opplæring ved de skolene jeg gjorde undersøkelsene.

I tillegg kan mine utarbeidede kriterier for arbeid med muntlighet i klasserommet, være et utgangspunkt for norsklæreres planlegging og gjennomføring av diskusjoner, eller dialog med elevene – hvor muntlige

ferdigheter er en del av målet for undervisningen. Men også for videre studie av muntlighet – og utarbeiding av materiell for arbeid med dette emnet i norskfaget.

1.5 Problemstilling.

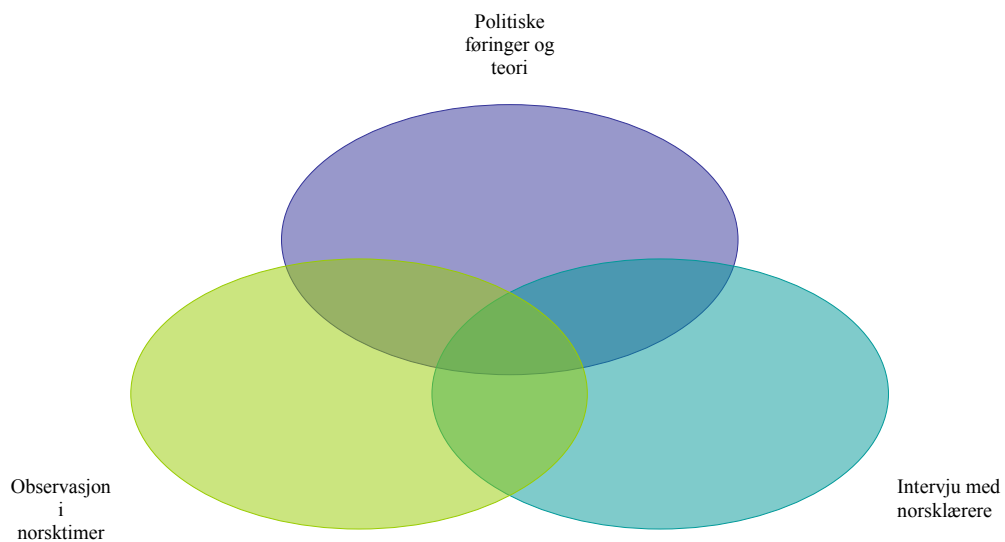
Problemstillingen jeg hadde som rettesnor for min masteravhandling var følgende:

Hvordan forstår og praktiserer norsklærere i grunnskolen begrepet tilpasset opplæring, med fokus på arbeid med muntlighet i norskfaget?

For å tilnærme meg problemstillingen, har jeg valgt å studere TPO ved muntlighet i norskfaget på tre forskjellige måter:

1. Gjennom observasjon i klasserommet hos norsklærere med muntlighet som mål for timene.
2. Gjennom intervju med norsklærerne i etterkant, hvor vi tar for oss timene, evaluerer disse med tilpasset opplæring som samlende punkt.
3. Gjennom studie av nyere forskning om TPO og muntlighet, samt politiske føringer som Læreplanen 2006, Kunnskapsløftet og opplæringsloven.

På denne måten belyser jeg TPO fra tre forskjellige sider, slik at jeg får en triangulering. En triangulering i forskningsøyemed vil si at man kan si noe med mer sikkerhet når det gjelder resultatene og konklusjonen av den forskningen man gjør. Det kan bidra til å sikre validitet og reliabilitet i forskningen man bedriver.



Figur 1: prosjektet mitt består av tre ulike tilnæringer til TPO, med fokus på muntlighet i norskfaget. De tre ovale sirkene viser disse tre tilnærmingen, og hvordan de henger sammen. Det handler om intervjuer med norsklærere, observasjoner i norskfaget og studering av de politiske føringer og den nyere forskningen innen TPO.

2. Fokus på tilpasset opplæring.

Begrepet tilpasset opplæring kan være vanskelig å gripe tak i, dette fordi det er et begrep som har forandret seg opp igjennom tidene, ved å ha blitt forsterket og fått et ekspandert innhold. Internasjonale tendenser, forskning, og overordnede politiske og ideologiske føringer har vært med og er med på å bestemme hvilken retning forståelsen av begrepet skal ta (Jensen, 2006).

Hvis jeg skal kunne si noe om hva som rører seg i skolehverdagen av forståelse rundt begrepet tilpasset opplæring, bør jeg selv være inneforstått med hva som ligger i begrepet. Hvis jeg skal vite hva jeg skal se etter i observasjonene er det en betingelse at jeg vet hva slags kriterier forskning og politiske føringer legger i praktisering av tilpasset opplæring i skolen. I min avhandling har jeg belyst noen av de oppfatningene av begrepet tilpasset opplæring som finnes i nyere norsk forskning og hvilke føringer som ligger til grunn fra politisk hold.

2.1 Begrepet tilpasset opplæring i læreplanene.

Selv om tilpasset opplæring ikke blir brukt som et særskilt begrep i noen læreplan før Mønsterplanen fra 1987, har allikevel tilpasning i undervisningsøyemed vært et emne i tidligere læreplaner. Normalplanen fra 1939 hadde et spesielt fokus på dette med individualisert undervisning, man ville bort fra klasseromsundervisningen - hvor man fokuserte på gruppen med elever – og ned på et individuelt nivå der man så den enkelte elev. Dette med individuell tilpasning følges opp i Mønsterplanen av 1974, der man ønsker å trekke inn lokalsamfunnet for å forankre lærestoffet. Samme året kom Loven om opplæring i grunnskolen som slo fast at alle hadde rett til opplæring, dette hadde

konsekvenser for spesialundervisningen i grunnskolen. Mønsterplanen av 1987 tok for seg undervisningen av språklige minoriteter og førte dermed dette med tilpasning av undervisningen inn i enda et nivå. Læreplanen av 1997 tar alle disse elementene med seg videre og favner det inn under forståelsen av tilpasset opplæring. Ved hver læreplanrevisjon har altså begrepet tilpasset opplæring fått utvidet innhold.

2.1.1 Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring.

Læreplanverket for kunnskapsløftet satser enda sterkere på tilpasset opplæring enn tidligere læreplaner, der har tilpasset opplæring blitt et av de overordnede målene for læreplanen. Hovedsatsningen for den nye planen er at flere elever skal prestere bedre når det gjelder det faglige.

| Læreplaner: | Syn på undervisning, TPO: |
|----------------------|---|
| Normalplanen 1939 | Fra gruppe til individ. |
| Mønsterplanen 1974 | Lokalmiljøet. |
| Mønsterplanen 1987 | Språklige minoriteter. |
| Læreplanen 1997 | Samler de ovenstående under forståelsen av begrepet TPO. |
| Kunnskapsløftet 2006 | Flere elever skal prestere faglig, innenfor fellesskapet. |

Tab.1: Læreplanene fra tidligere har hatt noe å si for hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring i dag. Tabellen over viser hvordan de enkelte læreplanene har sett på tilpasset opplæring (TPO).

Fordi at tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet blir definert som et grunnleggende element, men samtidig et overordnet prinsipp, forstår vi at dette begrepet angår alle nivåer i skolen. Individ, gruppe og skole. På individnivå vil det altså si at man tilrettelegger etter elevens evner og forutsetninger, på gruppenivå ved å sikre et godt læringsmiljø- og til slutt på skolenivå ved å tilpasse/ta til

etterretning skolens ledelsesstrukturer, kultur og lokalsamfunnet rundt skolen. Kunnskapsløftet fremholder læring med fellesskapet som ramme. Dette er en essensiell del av felleskolen. Det vil altså si at den enkelte elev skal ivaretas igjennom samhandling og et læringsfellesskap.

Læreplanverket for kunnskapsløftet slår fast at skolen skal ha rom for alle – og blikk for den enkelte¹, dette vil si at ved å se individet, kan man skape et læringsmiljø som skaper rom for alle elevene. Kunnskapsløftet sier at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter og evner. Dette skal gjøres gjennom variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling (LK06:10).

2.2 Begrepet tilpasset opplæring.

I paragraf 1 i Opplæringsloven under formålet for opplæringa står det følgende:

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

Det vil altså si at den enkelte elev står altså i sentrum, med sine evner og forutsetninger.

Hva er egentlig tilpasset opplæring? Hva ligger i begrepet?

¹ Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006:10.

Mange diskuterer hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, og Roald Jensen (2007) som har studert disse diskusjonene sier at det er to forhold som kan virke sentrale når det gjelder tilpasset opplæring og arbeidet med det i skolesammenheng. Evnene og forutsetningene til elevene og didaktiske differensieringer knyttet til dem er det ene og det å tilpasse seg til fellesskapet er det andre².

Jensen (2007:15) definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap.

Ved å deklamere en slik definisjon mener jeg at Jensen er med på å fjerne den tunge byrden som kan ligge på den enkelte lærer som føler ansvar ovenfor det å oppnå ”målet med tilpasset opplæring” i sin klasse.

Ansvaret påligger skolen som en helhetlig organisasjon det vil si - at alle nivåer i skolen skal samarbeide om å utvikle et miljø med tilpasset opplæring i skolen som fokus. Når man går inn på individ- gruppe- og skolenivå vil man se at disse nivåene stadig er i endring og utvikling. Da forstår man også at tilpasset opplæring er noe som ikke er en substans som puttes inn i skolerommet - og så er man ferdig. Tilpasset opplæring er en prosess som forandrer seg og som må tilpasses endringer i elevgrunnlaget, demografisk utvikling, teknologisk utvikling og lokale utfordringer³.

² Jensen, Roald, 2007:14.

³ Jensen, Roald, 2007:16.

Tilpasset opplæring betegner den tilstanden der elevene oppnår tilfredsstillende utbytte av opplæringen, sett i forhold til sine egne ressurser. (Håstein og Werner 2005:45)

Håstein og Werner betegner i denne definisjonen tilpasset opplæring som en tilstand, noe som jeg egentlig synes at belyser begrepet på en positiv måte.

TILSLAGSORD ARTIKKEL FRA BOKMÅLSORDBOKA (offisiell rettskriving)

tilstand **tilstand** m1 (av *tilstå* i foreld bet. 'forholde seg', trol etter ty. *Zustand*) situasjon *pasientens t- har forverret seg / forhold gi en rapport om tingenes t- / uholdbare, lovløse t-er / beskaffenhet gass i flytende t-*

En tilstand er noe man er i, som samtidig forandrer seg eller utvikler seg. Tilpasset opplæring er ikke noe man ”putter inn i klasserommet en viss periode”, men som stadig må forandres og tilrettelegges i forhold til elevens utvikling, ferdighet og kompetanse.

2.3 Kriterier for tilpasset opplæring.

Jeg har ovenfor gitt en oversikt over tilpasset opplæring i læreplanene fra før det ble et ordentlig begrep og frem til dagens læreplan hvor tilpasset opplæring er blitt et overhengende mål for all aktivitet i skolen. Men som et overordnet prinsipp kan det være ganske abstrakt og uhandgripelig. Ulike fagpersoner har forsøkt å gjøre begrepets mening tydelig, ved å sette ned noen kriterier for hva tilpasset opplæring bør inneholde. Dette kan hjelpe pedagoger i skolen til å vite hva de bør gjøre, eller hva som forventes av dem i henhold til dette med tilpasset

opplæring. Det gir dem også en klar felles referanseramme. Jeg vil nedenfor viset til to utgaver av kriterier.

Roald Jensen (2007) sier at kriteriene bør omfatte individuell læring og utvikling, og at de også bør forsøke å ivareta fellesskapet. Han viser til 3 kriterier⁴:

1. Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger.

Kriteriet går ut på i praksis at elevene vet hva de skal lære, det skal være mulig å løse oppgavene alene eller ved hjelp på ulike måter. Ulike hjelpemidler er tilgjengelig, disse kan elevene velge mellom. Elevene forstår hva læreren sier og mener. Kriteriet skal sikre elevenes utvikling fra de evnene og forutsetningene de har. Det skal sikre deres utvikling fra et individuelt perspektiv. Skolen skal sikre seg at elevene får mulighet til å utvikle seg.

Jensen sier at dette kriteriet er 3 delt, i og med at det finnes 3 forhold innenfor dette kriteriet. Forhold nummer en går på dette med elevenes tilegnelse av faglige kunnskaper og ferdigheter. Og også holdninger innenfor fellesskapet, som går på sosial kompetanse. Det andre forholdet handler om at elevene skal få utvikle de evnene og talentene de har om det så er praktiske ting, eller teoretiske. Det tredje forholdet handler om dette med å lære å lære. Det vil si utvikling av læringsstrategier og det å kunne reflektere rundt sin egen læring.

⁴ Jensen, Roald, 2007: 32- 34.

2. Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig for å mestre fremtidige livssituasjoner.

Forutsetninger for dette er at elevene selv får være med å planlegge sin egen læring og får drøfte denne. At de skjønner og har forståelse for nytteverdien i det de skal lære. Evaluering og refleksjon over arbeidet og resultatet er også av viktighet, dette kan skje i forskjellig setting, gruppe, individuelt eller i samtaler med læreren.

Jensen sier her noe om metalæring. Dvs. læring om læring men også hvordan den kan nyttes rent praktisk sett. Dette kriteriet knytter de to andre sammen.

Skolen skal fremme at elevene får en forståelse av sammenhengen mellom læring og praktisk bruk i livet fremover. Dette kriteriet er på mange måter fremtidsrettet.

3. Mangfoldet i skolens fellesskap fungerer som en ressurs som bidrar til læring for alle.

Alle elever kan bidra med noe i et fellesskap, de har ulike bakgrunner og erfaringer, dette er noe som er av stor verdi i all læring. Når elevene samarbeider, med sine ulikheter og forskjeller, får alle bidra med sitt. Elevene kan hjelpe hverandre, og gi hverandre anerkjennelse. Dette kriteriet er sett i lys av både individet og fellesskapet, men mest fellesskapet. Kriteriet har også som hensikt å ivareta faglig og sosial læring.

Kriteriene som Jensen viser til har sammenheng med hverandre.

Håstein og Werner (2003) har også utarbeidet noen kriterier i forhold til hva tilpasset opplæring bør innebære.

Disse kriteriene har blitt til via noen verdier som de har satt for tilpasset opplæring.

Verdiene, med sine underliggende kriterier er⁵:

1. Inkluderende fellesskap

Kriterier:

- 1.1 Oppgavene gir elevene sosiale utfordringer.
- 1.2 Oppgavene gir eller bygger på felles kunnskap eller erfaring.
- 1.3 Elevene utveksler kunnskap eller erfaring.
- 1.4 Elevenes ulikheter aksepteres og nyttes.

2. Variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer

Kriterier:

- 2.1 Elevene kan velge mellom å løse ulike oppgaver.
- 2.2 Oppgavene kan løses på ulike måter.
- 2.3 Elevene kan søke assistanse hos andre elever.
- 2.4 Oppgavene kan løses individuelt eller i samarbeid.
- 2.5 Elevenes allsidige evner og forutsetninger utnyttes.

3. Utgangspunkt i elevenes kompetanse og erfaring

Kriterier:

- 3.1 Elevene har nytte av sine erfaringer.
- 3.2 Elevene mestrer de oppgaver han får eller velger.

⁵ Håstein og Werner, 2006: 222-225.

3.3 Når elevene samarbeider, benyttes kompetanse og erfaring hos alle som deltar.

3.4 Elevene deltar i planlegging av egen opplæring.

4. Relevans for elevenes nåtid og framtid

Kriterier:

4.1 Elevene opplever at læringsoppgavene er meningsfulle.

4.2 Elevene møter de utfordringene de har mest bruk for – også på lang sikt.

4.3 Utfordringene stiller krav til elevene.

4.4 Elevene bidrar til fellesskapet

5. Verdsetting av elevene

Kriterier:

5.1 Elevene erfarer å bli sett og hørt i ulike situasjoner, også slik en selv ønsker å bli lagt merke til.

5.2 Elevene får tilbakemelding på ulike områder av opplæringen.

5.3 Elevene forstår de tilbakemeldinger som gis.

5.4 Elevene inviteres til å vurdere sin egen kompetanse eller innsats.

5.5 Elevene vurderer i fellesskap.

5.6 Både elevenes adferd og intensjoner blir møtt

6. Sammenheng innenfor de ulike delene av opplæringen

Kriterier:

6.1 Det elevene gjør i en del av opplæringen, gis plass også i andre deler av opplæringen.

6.2 Det elevene holder på med hjemme og i fritiden, gjenspeiler seg også på skolen.

6.3 Det elevene holder på med på skolen, anvendes også hjemme og i fritiden

Håstein og Werner sier videre at disse kriteriene er utarbeidet for å hjelpe lærerne, de skal kunne tjene som redskaper. De ønsker med disse kriteriene at lærerne skal kunne se hva tilpasset opplæring betyr i praksis, gjenkjenne lett tilpasset opplæring i sitt eget klasserom, vurdere tydelig hva som er sterke og svake sider ved skolens og lærernes undervisning, lede veien sikkert til bedre tilpasset opplæring og redegjøre lett for andre hva tilpasset opplæring innebærer. Kriteriene har vist seg praktisk anvendelige for lærerne i mange forskjellige oppgaver i skolen, blant annet forberedelse og planlegging av undervisning, og problemløsning i tilknytning til undervisningen.

2.4 Oppsummering.

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å belyse hvordan tilpasset opplæring har fått et tydeligere og sterkere innhold i løpet av en lengre periode. Dette kan grunngis ved å legge merke til hvordan læreplanene har forandret seg og hvordan de politiske føringene har gjort tilpasset opplæring til et fokus i arbeidet i skolen. Ved å granske forskning på emnet har det også blitt åpenbart at det finnes noen klare utarbeidede verdier og kriterier for arbeidet med å tilpasse opplæringen. Dette er noe som kan være til hjelp for skoleledere og lærere i grunnskolen. I mitt arbeid med å belyse forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i skolen, har disse verdiene og kriteriene vært til stor hjelp. De har vært en rettesnor for hele mitt forskningsarbeid.

3. Med fokus på norskfaget.

Ettersom det er norskfaget som er av særskilt interesse for meg har jeg satt meg inn i norskplanen i Kunnskapsløftet (LK06). Jeg observerte og intervjuet norsklærere i norsktimer i grunnskolen, og hadde et særskilt fokus på muntlighet. Jeg vil nedenfor se nærmere på innledningen for norskfaget og på hovedområdet muntlige tekster.

3.1 Norskplanen i kunnskapsløftet.

I innledningen til planen for norskfaget i Kunnskapsløftet står det at **aktiv** bruk av det norske språket skal føre til at elevene innlemmes i kultur og samfunnsliv. Norskfaget skal åpne en arena slik at de unge får anledning til å kunne:

- finne sine egne stemmer
- ytre seg
- bli hørt
- bli svart

Kunnskapsløftet sier videre at norskfaget er både historisk og aktuelt for den tiden vi lever i. For å forstå noe av samfunnet i dag er det viktig at elevene får forståelse for hvordan denne kulturen og samfunnet vårt har blitt bygd opp, at de får et innblikk i historien. Norskfaget skal bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer.

Elevene skal også oppmuntres til å bli aktive som bidragsytere for å skape kultur igjennom norskfaget.

Gjennom språklige og kulturelle mangfold skal barn og unge utvikle sin språkkompetanse. Det skal legges til rette for at de skal få et bevisst forhold til språklig mangfold og at de skal lære se å skrive både bokmål og nynorsk. Tekstbegrepet er blitt utvidet med den nye læreplanen. Nå omfatter tekster også muntlige tekster, skrift, lyd og bilder sammen har blitt innrammet av tekstbegrepet. Norskplanens innledning bruker ord som å hjelpe, gi rom, stimulere og motivere når det er snakk om elevenes orientering i dette mangfoldet og når det gjelder lese- og skrivelyst.

Norskfagplanens innledning setter også fokus den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse, det skal legges til rette fra norskfaglig hold for utvikling av disse kompetansene ut fra elevenes evner og forutsetninger.

Et hovedmål som blir trukket frem er at norskfaget skal legge til rette for at elevene skal øke sin språklige selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.

Kunnskapsløftet har 4 hovedområder når det gjelder norskfaget:

Muntlige tekster.

Skriftlige tekster.

Sammensatte tekster.

Språk og kultur.

3.2 Muntlighet.

I forhold til min forskning på norsklæreres arbeid med tilrettelegging og tilpasning av opplæringen i norskfaget, ønsket jeg å fokusere på et særskilt hovedområde i faget. Jeg valgte å fokusere på muntlige tekster.

Læreplanen for kunnskapsløftet tar muntlighet på alvor, og muntlighet er blitt en av de fem grunnleggende ferdighetene som planen etterlyser på alle fagområder, på alle trinnene. Læreplanen for kunnskapsløftet etterspør muntlighet på forskjellige måter, om det så er monologer i form av for eksempel det å lese høyt, eller holde foredrag eller dialoger som går mer på det å drøfte forskjellige problemstillinger med andre.

Om man ser fagplanene under ett i Kunnskapsløftet ser man at det er noen ord der som går igjen når det gjelder muntlige ferdigheter:

- Formidling
- Argumentere
- Samhandle
- Forstå
- Reflektere

Når det gjelder norskfaget så har K06 trukket frem muntlige tekster som et likestilt hovedområde til for eksempel skriftlige tekster og sammensatte tekster.

Muntlighet skal *opptrenes* i norskfaget, kommunikasjon i form av å lytte og tale blir løftet frem som noe som noe som er vesentlig for all kommunikasjon i det offentlige liv, og er grunnleggende menneskelige aktiviteter. Norskfaget skal

opptrene og utvikle denne formen for kommunikasjon, gjennom systematisk opplæring. Hovedområdet muntlige tekster dreier seg om muntlig kommunikasjon, lytte, tale og utforskning av muntlig tekst.

Sentralt gjelder dette utviklingen av:

- Språklige roller og sjangre
- Forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker
- Forståelse for hvordan man tilpasser språket til formål med teksten

Læreplanen slår fast at det å lytte og tale er en del av hverdagens omgangsformer og at det er sentralt for sosial og kulturell kompetanse. Men også at det er sentralt for estetisk utfoldelse og opplevelse.

Norskplanen er den planen som har et hovedansvar for dette med opptrening av muntlighet i de forskjellige sjangrene, men alle fagplanene inneholder på sine måter arbeid med muntlighet, arbeidsmetodene er også like.

3.3 Forskning på området muntlighet.

Flere har gjort forskning på læreres arbeid med muntlighet i klasserommet. Penne og Hertzberg(2008:17) viser til et prosjekt kalt "*Klasserommets praksisformer*", hvor av et av delprosjektene "*Arbeid med muntlige ferdigheter*" hadde et fokus på nettopp arbeid med muntlighet i klasserommene.

Før de gikk i gang med prosjektet var det en nødvendighet å sette ned en definisjon på hva egentlig arbeid med muntlighet var. De endte opp med å si at

enhver muntlig aktivitet som gikk utover spontane samtaler, og varte i en viss tid, skulle regnes med. De fikk da noen hovedkategorier å se etter⁶:

- Framføringer (foredrag, fortelling, dramatisering foran klassen osv.)
- Strukturerte diskusjoner (elevledede debatter, rollespillediskusjoner osv.)
- Verkstedsøvelser i gruppe (fortellerverksted, intervjuøvelser, osv.)

I tillegg kom metaundervisning om muntlighet – det var for eksempel tema som ”dialekter”. I denne kategorien var det ikke snakk om egentrening, men mer teoretisk kunnskap. Den siste kategorien kalte de ”annet”- slik at de fikk favnet også sekvenser i klasserommet som ikke hadde noe under de andre overskriftene å gjøre.

Resultatene av forskningen var flersidige⁷. En konklusjon var at norske elever får mange anledninger til å ytre seg i klasserommet, og at disse ytringene blir respektert av lærerne. Men en annen konklusjon var at det arbeides lite systematisk med muntlighet. Det var mange typer fremføringer, men lite strukturerte diskusjoner, elevene ledet for eksempel ikke så mange debatter. Metaundervisning om muntlighet forekom en gang i løpet av besøk i 30 klasserom, og da gjaldt det å lære å holde konfirmasjonstale.

Forskerne fant ut at noen kvalitative sider kom frem i klasserommene under observasjonene⁸:

- Alle må fram- læreren bruker mye energi på å få alle med.
- Betydningen av muntlighet ble ikke satt i fokus - om man hadde en muntlig aktivitet, var det ikke fordi man skulle trene opp

⁶ Penne og Hertzberg 2008:18.

⁷ Penne og Hertzberg, 2008: 19.

⁸ Penne og Hertzberg, 2008: 19-20.

mundligheten først og fremst, men man hadde et annet siktemål med undervisningen.

- Lærerens respons var støttende, men ukritisk. Spørsmål til innholdet og positive kommentarer var som regel det som elevene satt igjen med.
- Publikumsrollen varierte også sterkt. Elevene hadde ingen kriterier å forholde seg til, og de hadde heller ingen trening i å være publikum.

De spørsmål læreren stiller spiller en stor rolle for kvaliteten av klasseromssamtaler, og også hvordan elevenes svar følges opp. Det er stor forskjell på å stille spørsmål som har et eksakt svar, enn å ha utforskende samtaler i klasserommet. Hensikten blir her noe annet, nemlig at elevene og klassen som helhet kan reflektere over et spesielt emne.

Helklassesamtalen var noe for seg selv, en av forskerne i prosjektet, Vibeke Aukrust, gjennomførte et delprosjekt hvor hun på forhånd sendte ut et brev til lærerne om at hun ønsket å beskrive samtaler hvor elevene fikk bidra med sine kommentarer og synspunkter. Samtalene skulle ledes av lærerne, og den skulle vare i ca 20 min. Hun ønsket at samtalene skulle være utforskende og at lærerne skulle kontrollere samtalene så lite som mulig. Samtalestruktur og elevdeltakelse var viktige stikkord for det Aukrust ønsket å se nærmere på.

Aukrust fant ut følgende⁹:

- Lærerne hadde ordet i gjennomsnittlig 60% av ytringene.
- Langt de fleste av elevene kom til orde, gjennomsnittlig 80%.

⁹ Penne og Hertzberg, 2008:22- 23.

- Først og fremst var det lærerne som stilte spørsmål, som vendte tilbake til tidligere tema i samtale, og som ga utdypende spørsmål eller utsagn.
- Elevene fremsto ikke som passive respondenter til lukkede spørsmål., men ga utfyllende svar og brakte også nye synspunkter inn i samtale.
- Hvert 5. Spørsmål var av karakter ”minimal respons” dvs. nikk eller enstavelses - kommentarer.
- Guttene tok ordet, mens jentene fikk ordet.

Forskerne konkluderer med at når helklassesamtalene blir lagt arbeid i, så har de betydning for opptrening av muntlighet hos elevene. Samtalene gir opptrening i grunnleggende samtaleregler, i lytting, i det å velge rett tidspunkt i selv å be om ordet. De gir trening i å komme med relevante innspill og gode argumenter, i dette med å imøtegå andres argumenter og respektere meningsforskjeller. Helklassesamtalen kan være et viktig læringsredskap i klasserommet.

3.3.1 Er det bare å snakke i vei?

Penne og Hertzberg (2008:9) viser til at lærerne følger opp læreplanenes krav til større aktivitet når det gjelder det muntlige, men at de ikke alltid har et klart mål og bevissthet i hva disse aktivitetene skal føre til. De er ubevisste på hvilke betingelser som skal til for å nå målet med muntlig aktivitet i klasserommet skal nåes. Er det egentlig bare å snakke i vei, eller er det visse kriterier som bør ligge til grunn for arbeid med muntlighet i skolen?

Penne og Hertzberg viser da også til visse problemer i dette med arbeid med muntlighet i klasserommet. Elevenes rolle som publikum er et av disse. De er

ikke trent til å være publikum, mener Penne og Hertzberg¹⁰. Elevene gir ikke det faglige nok plass under forberedelsene til et framlegg, elevene har ikke noen kunnskap om den muntlige formidlingssituasjonen og de får heller ikke utviklet noen kompetanse til å vurdere muntlige framføringer. Dette er påstander som Penne og Hertzberg legger til grunn ut fra forskning og arbeid de har gjort i skolesammenhenger som stadfester dem.

De mener også at muntlighet kan bli fortrent i norskfaget, fordi fokuset i undervisningen vil ligge på de områder som vil komme til å bli testet, disse får høyere prioritering enn muntlighet. Penne og Hertzberg mener at ettersom de nye føringene er at muntlighet skal ha mye mer plass, likestilt med skriving og lesing, så bør det også gis etter- og videreutdanning for norsklærere når det gjelder nettopp muntlig arbeid i klasserommet¹¹.



Forskeres definisjon når de skulle observere arbeid med muntlighet i klasserommet:

"Enhver muntlig aktivitet som går ut over spontane samtaler og som er av en viss varighet regnes som arbeid med muntlighet i klasserommet".

(Penne og Hertzberg2008:18)



Det bør altså ligge en del til grunn for at arbeidet med muntlighet skal fungere bra, og for at elevene skal få utviklet sine ferdigheter på det muntlige feltet. Penne og Hertzberg sier blant annet på at motivasjon er viktig i arbeidet med muntlighet, det er knyttet opp til verdier, relasjoner og følelser. I denne sammenhengen nevner de også at læreren og læreplanen kan ha gode mål, men man kan ikke garantere at elevenes motiver for muntlighet i klasserommet er de samme.

¹⁰ Penne og Hertzberg, 2008: 9.

¹¹ Penne og Hertzberg, 2008:13.

Kanskje er det slik at både elever og lærere trenger rammer og kriterier å forholde seg til når det gjelder arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter. Det finnes forskjellige typer muntlighet, Kunnskapsløftet krever et stort utvalg av muntlige aktiviteter. Det skal ikke bare være snakking, men det skal være rettet mot opptrening. Opptreningen skal være fokusert på metakognitiv refleksjon.

Hva telles som arbeid med muntlighet? Penne og Hertzberg forteller at de under et av sine prosjekter måtte definere hva som var arbeid med muntlighet, for det måtte defineres litt bedre enn for eksempel når en elev åpnet munnen for å si noe i klasserommet. Arbeidsgruppen som holdt på med prosjektet kom frem til at enhver muntlig aktivitet som gikk utover spontane samtaler og som var av en viss varighet, skulle regnes som arbeid med muntlighet¹².

3.4 Retorikk.

I arbeidet med utvikling av elevenes ferdigheter når det gjelder muntlighet i skolen, trenger man ”knagger” som man kan henge dette arbeidet på. Kan hende trenger man klare kriterier for arbeidet med muntlighet. Retorikk er et metodisk grep som kan være enkelt og effektiv i denne prosessen. Retoriske prinsipper kan være til hjelp i forhold til muntlighet og arbeidet med utvikling av denne ferdigheten.

Hva er retorikk? Det er læren om talekunst som går helt tilbake til antikkens tid. Den oppsto ca. 500 år f.Kr. Platon satte et skille i mellom falsk retorikk og ekte

¹² Penne og Hertzberg, 2008:18.

retorikk. Aristoteles som var hans elev kom med klare retningslinjer til hvordan man kunne oppnå god retorikk. Retorikk er kunsten å finne frem til, ordne, formulere, huske og til slutt fremføre det man har på hjertet på en slik måte at andre lytter og tar ordene til seg¹³.

Retorikk går på dialog i mellom mennesker, man ønsker å lytte til og respektere tilhørerne sine, og samtidig formidle sine egne meninger på en presis og god måte. Dette betinger at man har et godt grep om innholdet i det man ønsker å formidle. At man selv skjønner og forstår temaet og stoffet. Retorikk handler om å bli bevisst språket og språklige strategier.

Retorikk handler også om bevissthet i forholdt til talens makt, og om formidling muntlig. Retorikk er i det henseende noe som kan være til hjelp for utviklingen av muntlige ferdigheter hos elevene. Det å være bevisst og forstå hva man skal si til rett tid og i rett situasjon blir kalt for *Kairos*, dette er utgangspunktet for retorikken.

De tre hovedpunktene innenfor retorikken består i *logos*, *patos* og *etos*.

Logos kommer av ordet fornuft, og er gresk (Penne og Hertzberg 2008:74). Det handler om å formidle stoffet på en ryddig og logisk måte, slik at tilhørerne ikke synes det blir kaotisk og uoversiktlig. Grunnregelen her er å dele det man vil si opp i tre deler: begynnelse, midte og slutt.

¹³ Penne og Hertzberg. 2008:70.

Etos handler om tillit mellom den som taler og de som lytter. Elevenes roller i klasserommet har klart noe å si i forhold til hva tilhørerne forventer når de skal lytte til et fremlegg for eksempel. Klassens ”bråkebøtte” vil kunne settes i en bås hvor det nærmest forventes at han ikke skal kunne formidle noe på en god måte. Ved hjelp av retoriske regler og retningslinjer formidlet gjennom læreren, kan kanskje eleven bryte ut av rollemønsteret. Han eller hun får en ramme, kriterier å forholde seg til, slik at det blir lettere å vite hva som blir forventet i den gitte situasjonen. Som et viktig punkt i forhold til *etos*, blir innledningen holdt frem spesielt. Innledningen kan føre til at tilhørerne blir interessert i det man har å si. Man knytter kontakten og får tilhørernes oppmerksomhet fra første stund.

Patos går på dette med å skape følelser i forhold til det man skal formidle. Talerens ulike grep for at tilhørerne skal vurdere taleren som en person som har noe av verdi å formidle. *Patos* skal tjene *logos*, det er fagstoffet det handler om. Spørsmålet i forhold til *patos* dreier seg da om hvordan elevene kan appellere til tilhørernes følelsesmessige engasjement. Eller hvordan læreren kan appellere til elevenes interesse for det fagstoffet han ønsker å formidle.

Penne og Hertzberg(2008:78) peker på de tre oppgaver som formidleren har:

- *Belære*: at formidleren har noe nytt å tilføre, et tema på hjertet, logikk og fornuft. *Logos*.
- *Behage*: at formidleren skaper en tillit til tilhørerne sine, slik at de åpner seg for det han/hun vil formidle. Dette er *etos*.
- *Bevege*: for at tilhøreren skal bli enda mer åpen og positiv til stoffet bruker man *patos* på en strategisk måte.

Retorisk bevissthet hos lærere og elevene kan skape en annerledes arbeidsprosess for eksempel i forhold til arbeidet med utviklingen av muntlige ferdigheter.

I forhold til arbeidet med et prosjekt kan det føre til at elevene forstår at for å gjøre et bra fremlegg, må de ha et godt grep om det faglige innholdet. De vil også kunne lettere vite hva som blir forventet av dem som formidlere. De vil ha hovedfokus på å formidle et godt gjennomarbeidet stoff, på en slik måte at det fenger de som hører på.

Bevissthet i forhold til de retoriske begrepene er derfor av viktighet, men også det og hele tiden å peke på dem og minne om dem i løpet av arbeidsprosessen. Slik sett kan retorikken være et godt hjelpemiddel i forbindelse med arbeid med utvikling av muntlige ferdigheter i klasserommet.

| Retorikk | | | | |
|--|--|---|--|---|
| "Talekunst". | Kairos | | | |
| Oppstod i antikken, ca. 500 år f.Kr. | Retorikkens utgangspunkt. | Logos: Logikk, fornuft. | Etos: Skape tillit. Tilhørernes forhold til formidleren. | Patos: Mottakernes opplevelse og følelser. |
| Finne frem til, ordne, formulere, huske og framføre det man ønsker å formidle slik at andre hører og tilegner seg det man sier. | Rette ord til rette tid. Den retoriske situasjonen. Mål: høyne elevenes språkbevissthet. | Innholdet, det som skal formidles til andre. Innledning, midte og avslutning. Belære. | Elevens roller, kriterier og rammer som hjelper dem i arbeidet med muntlighet. Behage. | Formidlerens grep for å vekke interesse for saken hos tilhørerne. Bevege. |

Tabell 2. Jeg har forsøkt å vise i denne oversikten de sentrale punktene når det gjelder retorikk, og noen nøkkelord i forhold til hva disse punktene går ut på.

3.5 Oppsummering.

Muntlighet er et område som har fått nytt og sterkere fokus på samme måte som tilpasset opplæring. Nå skal alle opptrenes i muntlighet, de skal få hjelp til å utvikle ferdigheter – og opplæringen skal være systematisk.

Det er snakk om å utvikle metoder som hjelper elevene til å argumentere, finne de rette ord, til å tørre å si sine meninger, til å formidle til andre – men også til å lytte og respektere andres muntlige uttrykk.

Muntlighet er mer enn bare å snakke i vei. Fra politiske hold forventes det at lærerne, og da spesielt norsklærerne tar tak i dette med å utvikle muntlige ferdigheter på en seriøs og systematisk måte.

Samtidig finner man ingen klare metoder eller retningslinjer, kriterier, for dette arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter. Kanskje kommer det seg av at

temaet er relativt nytt på dagsorden. Kanskje kommer det seg av at man tar det for gitt at lærere skal kunne lære elevene å bruke stemmen og meningene sine. Jeg fant noen kriterier i forhold til å holde foredrag og fremlegg, men muntlighet består jo i ganske mye mer. Helklassesamtalen som jeg har observert i mine undersøkelser i skolen, har ikke noen stor plass i den nyere litteraturen som jeg kunne oppspore. De tre lærerne jeg var hos hadde alle valgt denne typen samtale/diskusjon, under observasjonene og intervjuene kom de med verdifulle tanker angående arbeid med muntlighet fra det perspektivet.

Ved å bruke disse observasjonene, tankene fra lærerne og de ovenstående forskningsbidrag, har jeg i drøftingen skissert noen kriterier i forhold til arbeid med muntlighet i form av diskusjon/samtale i klasserommet.

4. Lærerollen.

I mitt utvalg hadde jeg tre ulike norsklærere. Det var *lærerne* som skulle være gjenstand for min observasjon, for intervjuene og for mine undersøkelser. Lærerne skulle være de som var i fokus også når det gjaldt drøfting og analyser. Jeg syntes det har en viss relevans å si noe om lærerrollen i forbindelse med min avhandling.

Det er ingen tvil om at lærerrollen har endret seg opp igjennom tidene. Ikke minst har forventningene og kravene til lærerrollen blitt forandret. Fra å være en ren underviser og en autoritet i klasserommet, har den forandret seg til å bli, blant annet, en veileder og omsorgsperson. Samfunnet har forandret seg, dermed også lærerens oppgaver.

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen(2009:6) setter fokus på fem hovedkompetanser som en lærer bør sitte inne med¹⁴:

- Faglig kompetanse: for at elevene skal lære noe bør læreren være sterk faglig sett.
- Didaktisk kompetanse: handler om å planlegge, gjennomføre, vurdere og reflektere opp mot undervisningen.
- Yrkesetisk kompetanse: at læreren kan følge de verdier, normer og regler som skolen og samfunnet for øvrig er tuftet på. At læreren er i stand til å trekke riktige beslutninger på bakgrunn av dem.
- Sosial kompetanse: at læreren tar elevene på alvor, ser individet og har kommunikasjon med kolleger, foreldre osv.

¹⁴ Rammeplan for allmennlærerutdanningen, 2003/2009:6.

- Endrings- og utviklingskompetanse: stadig fornyelse, oppdatering og fleksibilitet er en del av denne kompetansen, noe læreren bør kunne forholde seg til.

Læreplanverket for kunnskapsløftet(2006:11) sier noe om lærernes og veiledernes rolle: Lærerne og veilederne skal ha en fagkunnskap som er nødvendig når elevene erfaringer skal omsettes til innsikt. Den legger vekt på at ”den gode lærer kan sitt fag”. Læreren skal kjenne kunnskapens grenser og muligheter, og holde seg oppdatert.

I fortsettelsen av beskrivelsen av lærerne og veiledernes rolle sier Kunnskapsløftet noe om å bruke elevenes forhåndskunnskaper til å sikre at elevene får en meningsfull opplæring.

Læreplanverket for kunnskapsløftet gir altså en føring for hvordan lærere og veilederes rolle skal være. For lærerens rolle som veileder er nok blitt en forsterket gjennom den nye læreplanen, og de nye føringer som gjelder elevenes medvirkning til egen læring.

Videre går Kunnskapsløftet inn på at ”den gode lærer” kan sitt stoff. Læreren vet hvordan det skal formidles for å vekke interesse og gi respekt for faget. God undervisning sammenlignes med det å vise omsorg for elevene, for at de ulike elevene har ulike evner, behov og også trenger ulik motivasjon i de ulike fagene, men også i ulike faser av opplæringen.

Skogen og Buli- Holmberg(2002) gir uttrykk for at hvis en skole skal fungere inkluderende og være elevtilpasset forutsetter dette at den enkelte elev og dennes utvikling er grunnlaget for lærerens arbeid i klassen. Enkeltelevens

læringsprosess står i fokus, det er et krav i dag til at læreren følger den mye tettere enn før. Eleven skal kunne yte sitt aller beste, dette betyr at læreren må se på seg selv som en trener¹⁵. De sier videre at hovedoppgaven for læreren blir i samarbeid med eleven å utvikle og følge opp et individuelt treningsopplegg. Treningsopplegget er da den elevtilpassete opplæringen. Lærerrollen blir dermed utvidet til noe som omfatter å være en slags mentor, en trener som skal fungere som en pådriver for eleven i hans/hennes faglige og sosiale utvikling. Selv om forfatterne skrev boken når Læreplanen 1997 var aktuell, vil jeg likevel påstå at de hadde tilpasset opplæring i tankene når de skisserte lærerens rolle i forhold til den enkelte elevs tilpasning i opplæringen.

Buli- Holmberg og Ekeberg(2009:131- 138) peker på de forskjellige læreroppgavene i forbindelse med lærerens rolle når det gjelder likeverdig og tilpasset undervisning:

- Kommunikasjon og samarbeid, som innebærer samarbeid med alle involverte aktører i opplæringen. Dette for å sikre et helhetlig perspektiv over opplæringen.
- Læringsmålarbeid: som handler om å tilrettelegge den enkelte elevens utvikling og læring, og det å utvikle læringsmål i tråd med elevenes ståsted og etter den nasjonale læreplanen.
- Kartleggingsarbeid.
- Metodisk tilnærming; som tar utgangspunkt i elevens læreforutsetninger.
- Organisering.
- Evalueringsarbeid.

¹⁵ Skogen og Buli- Holmberg, 2002:128.

4.1 Oppsummering.

For å kunne gå videre å observere lærerne og deres roller i skolehverdagen med tanke på tilpasset opplæring og muntlighet, har jeg i det foranliggende kapitlet forsøkt å sette et søkelys på nettopp lærerrollen.

Nye elevroller setter nye krav til lærerrollen¹⁶.

Læreren skal være en veileder, en omsorgsperson og en pådriver for elevens utvikling faglig og sosialt. Det settes krav til læreren når det gjelder det faglige, didaktiske, sosiale, yrkesetiske og også til at læreren skal kunne være fleksibel og oppdatere seg i forhold til endringer i skolen, og samfunnet for øvrig.

Læreren skal kunne stoffet sitt godt, og formidle det på en slik måte som gir elevene motivasjon til videre læring.

¹⁶ Dale og Wærness 2003:23.

5. Design og metode.

Tradisjonelt har forskning blitt oppfattet som å prøve å skape objektivitet, det er meningen den skal skape sann kunnskap gjennom vitenskaplige metoder.

Gjennom resultatene av disse har man igjen kunne slå fast empirisk baserte konklusjoner, og på disse bygd teori og gjort generaliseringer innenfor det gitte fagfelt¹⁷.

Forskning på bakgrunn av erfaring eller data fra virkeligheten kalles for empirisk forskning. Empirisk forskning går på kvalitative og kvantitative undersøkelser.

Design består i rammen rundt et prosjekt, eller det som er forskningsprosjektets overordnede logikk¹⁸. Designet knytter sammen våre data til forskningsspørsmål eller hypoteser. Problemstilling og informanter vil være utgangspunktet for valg av design og også for hvilke metoder som blir aktuelle å benytte seg av. Metode er hvordan man ønsker å operasjonalisere forskningen, hvordan man vil gå frem for å innhente data.

5.1 Casestudie- design.

En casestudie er en type studie hvor man blant annet undersøker fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden, altså empiriske undersøkelser.

Tilnærmingen egner seg når man ønsker å bruke ulike kilder og ulike former for

¹⁷ Alvesson & Sköldberg, s. 7

¹⁸Skogen, s. 17

å samle inn data og informasjon. Kvalitative forskningsintervju hvor man har få informanter vil passe godt inn under dette designet. Når det gjelder casestudie-design er det slik at man ikke kan generalisere ut i fra det man finner ut ved sin forskning. Det er som regel for få informanter inne i bildet til å kunne generalisere ovenfor en hel populasjon. Min masteroppgave vil ha et casestudie-design. Nærmere bestemt et sammensatt (embedded) multippel casestudie – design. Det vil si at jeg gjør flere intervjuer og observasjoner ved flere skoler.

5.1.1 Utvalg.

I forbindelse med min forskning var det en nødvendighet å tenke igjennom hvilke informanter jeg ønsket å benytte meg av. Jeg ville observere i norsklærernes norsktimer, og intervju de samme norsklærerne etterpå. Med norsklærere mener jeg de lærerne som er ansvarlig for den faglige undervisningen i norskfaget i en klasse. Jeg hadde en flersidig problemstilling hvor jeg ønsket å se på tilpasset opplæring, men da med fokus på norskfaget og arbeid med muntlighet. Jeg ønsket å gå i dybden av hver observasjon og hvert intervju, derfor valgte jeg ikke å bruke så mange informanter. Jeg valgte å observere i dobbelttimer i norsk, i tre forskjellige klasser, to klasser på mellomtrinnet og en klasse på ungdomstrinnet. Og deretter ville jeg intervju de aktuelle norsklærerne.

5.2 Hermeneutikk.

Hermeneutikken viser tilbake til guden Hermes i antikkens Hellas. Han formidlet visstnok forståelse og hjalp til med å fortolke det som gudene ønsket å si oss mennesker. Hermeneutikken har altså i hovedoppgave å gjøre ting

tilgjengelig for oss. Gjennom fortolkning og forståelse skal vi få en enda bedre forståelse av hvordan ting henger sammen.

Det gjelder altså å gå dypere inn i et fenomen. Fenomenet som blir forsket på er som regel tekster, men kan også være sosiale handlinger omsatt til tekster.

Hermeneutikken går ut på at meningen med en del kun kan bli forstått gjennom å sette den i sammenheng med helheten, og vise versa¹⁹. Så man går inn i en tekst, bryter den opp i deler, og studerer disse nøye. Så ser man delen i sammenheng med helheten og kan da si noe om helheten.

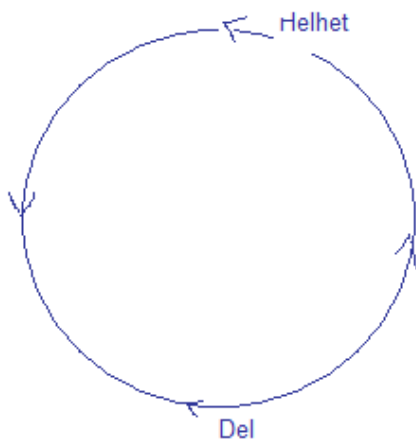


Fig.2: et forsøk på å vise den hermeneutiske sirkel og hvordan den består av deler som henger sammen i en helhet. Delene i mitt prosjekt vil bestå av forskningslitteratur, politiske føringer, intervjuer og observasjoner. Til sammen vil disse delene utgjøre en helhet som kan si noe om forståelsen av begrepet tilpasset opplæring.

¹⁹ Alvesson & Sköldbberg s, 115.

Hans-Georg Gadamer var hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet og et viktig poeng for han var å se på rollen tolkeren spilte når det gjaldt resultatet av tolkningen²⁰. Han snakket om horisontsammensmelting, det vil si at perspektivet til forskeren og perspektivet på det som forskes på skal bli ett, uten at man nødvendigvis er enig i hverandres perspektiver. Hvordan påvirkes måten vi tolker det vi forsker på av oss selv som forskere?

Ingen forsker er en uskrevet tavle (Alvesson & Sköldberg 1994:122), det vil si at ingen forsker kommer upåvirket inn i en forskningsprosess. Man har med seg oppfatninger og erfaringer som bidrar til hvordan forskeren tolker det som forskes på.

Hermeneutikken i praksis kan brukes til kildekritikk.

Hermeneutikken har flere kriterier for kildekritikk som kan brukes i forskningssammenheng, blant annet kritisk prøving av intervjumateriale (Alvesson & Sköldberg 1994:129):-

1. Ekthetskritikk: Er observatøren ekte eller fiktiv? Dette handler om man kan ha tillit til forskerens arbeid eller ikke. I min forskning kom jeg inn i klasserommet med "blanke ark", jeg hadde ikke vært i denne klassen og observert tidligere. Jeg hadde heller ikke observert lærerens undervisning eller arbeid tidligere.
2. Tendenskritikk: Forskerens forvridning. Hva er forskerens (mulige) bias, det vil si at man kommer inn i forskningen med sterke fordommer slik at

²⁰ Skogen og Fuglseth (red) s, 257.

forskningen ikke blir objektiv lenger, hvordan kan fordommer ha forvridt hans/hennes tolkninger? Jeg tenkte en del på det med at jeg kunne ha blitt påvirket av forelesernes fortellinger og forskeres erfaringer med skoleledere og norsklæreres misforståelser når det gjaldt tilpasset opplæring. Men jeg forsøkte å ha en nøytral holdning til de lærere jeg skulle observere.

3. Samtidskritikk: Hvor lenge etter observasjonen ble den nedskrevet og i hvilken sammenheng ble det gjort? Observasjonene ble skrevet ned mens jeg observerte. I ettertid, samme dag, leste jeg igjennom feltnotatene mine og sjekket at jeg hadde fått med meg alt.
4. Avhengighetskritikk: har det vært innflytelse fra andre? Ingen andre har lest igjennom feltnotatene mine fra observasjon, det var heller ingen som sa at jeg burde skrive ned visse observasjoner eller ikke. Lærer A og B leste igjennom intervjuene som jeg hadde renskrevet fra båndopptakeren og hadde ingen motsigelser mot det jeg hadde skrevet. Lærer C ønsket ikke å lese igjennom sitt intervju. Ellers har jeg kun hatt veilederes råd og veiledning som jeg har forholdt meg til.

Kildekritikk er verdifullt for forskningen man gjennomfører. *Forforståelse* er et viktig begrep innen Hermeneutikken. Som tidligere nevnt er man ikke nøytral og subjektiv i møte med forskningsfeltet, men man preges av sitt eget meningsfelt.

Alvesson og Sköldbberg (1994: 136) sier at den nye hermeneutiske sirkelen forutsetter forforståelse for at man skal kunne forstå noe. Men det er også slik at forforståelsen kan være et hinder for forståelsen. I mitt tilfelle må jeg selv forstå begrepet tilpasset opplæring, for å kunne forstå hvordan andre forstår og bruker

begrepet i praksis. Den forforståelsen jeg hadde av begrepet TPO og også muntlighet har forhåpentligvis hjulpet meg i mitt arbeid med prosjektet mitt.

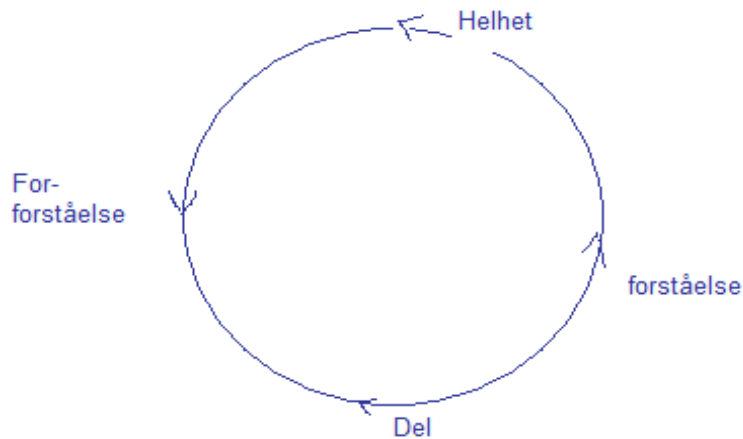


Fig.3: Her er forforståelsen og forståelsen en del av den hermeneutiske sirkelen. Forforståelsen påvirker tolkningene mine, og forståelsen vil være farget av den. Forforståelsen kan også gjøre det vanskeligere å tolke, dette vil jeg forsøke å unngå ved å sette klare kriterier for observasjonene og intervjuene, i tillegg til å benytte kildekritikk.

I oppgava mi er det et ønske om å forstå noe om den helhetlige forståelsen av begrepet tilpasset opplæring blant skoleledere og norsklærer i ungdomskolen her i Salten distriktet. For å forstå litt om hvordan den alminnelige oppfatningen og praktiseringen av begrepet er, vil jeg sjekke ut en liten del og gå grundig inn i den. Jeg kan ikke bruke studiet mitt til å generalisere med, til det er studiet mitt for lite. Jeg har for få informanter til å si noe om hvordan den generelle forståelsen av begrepet tilpasset opplæring er. Allikevel er det interessant å gjøre denne undersøkelsen. For jeg vil uansett få en liten innsikt i hva slags forståelser av begrepet tilpasset opplæring som finnes ute i skolehverdagen, og også arbeidet med tilpassa opplæring i praksis i forbindelse med arbeid med muntlighet klasserommet.

5.3 Etnometodologi.

Etnometodologi fokuserer mer på hva folk gjør enn hvordan oppfatningene deres er av verden. Etnometodologi studerer ytringer for å finne ut hva ytringen gjør. Det vil si hva slags innvirkning den har på samfunnet. Slikt sett kan Kunnskapsløftets føringer i forhold til tilpasset opplæring være en slik ytring, og det jeg har fokusert på i oppgaven min er nettopp hvilken innvirkning disse ytringene (føringene) har på lærernes praksis. Det at etnometodologi fokuserer på hva folk gjør, vil for eksempel si hva slags metoder de bruker. Dette er jo nettopp det jeg ønsket å gjøre med observasjonene mine.

5.4 Oppsummering.

Min masteravhandling vil være et casestudie- design, altså et sammensatt (embedded) multippel casestudie – design.

Jeg vil i Hermeneutikkens ånd, se på en liten del (noen få læreres arbeid med tilpasset opplæring og muntlighet) og så forsøke beskrive og drøfte denne delen. Dette vil forhåpentligvis gi meg innsikt i hvordan lærere arbeider med tilpasset opplæring i skolehverdagen, og også hvordan de arbeider i forhold til muntlighet i klasserommet.

Jeg vil se hvordan Kunnskapsløftets føringer innvirker på lærernes arbeid med disse emnene, og hvilke metoder lærerne bruker i forhold til å imøtekomme disse ytringene fra politisk hold.

6. Intervju og observasjon.

Som metoder i oppgaven ønsket jeg å bruke observasjon og intervju. Disse to går inn under begrepet kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning konsentrerer seg om noen få tilfeller eller forekomster og undersøker disse svært grundig. Kvalitative metoder særpreges med en direkte kontakt mellom forsker og dem som forskes på. Man ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og fortolkning spiller en stor rolle i dette²¹. Jeg ønsker å intervjuere norsklærere. Målsetningen er å kunne intervjuere 3 norsklærere. Disse norsklærerne vil også være de samme som jeg observerer i norsktimene.

6.1 Observasjon.

Det finnes noen grunnleggende spørsmål man bør stille seg når man ønsker å bruke observasjon som metode (Næss i Skogen/Fuglseth (red) 2006: 91):

- Hvordan skal jeg klare å operasjonalisere mine teoretiske begreper, eller i all fall finne noen observerbare kjennetegn knyttet til de begrepene/de fenomenene jeg skal finne ut noe om?
- Hva og hvem skal jeg observere?
- Hvordan skal jeg observere?
- Hvordan skal jeg registrere observasjonene?
- Hvordan skal jeg forholde meg som observatør?
- Hvordan skal egentlig observasjonene anvendes?
- Hvorfor hva, hvorfor hvem og hvorfor hvordan?

²¹ Thagaard, s. 11

Dette er viktige spørsmål man kan stille seg for om mulig å sikre seg validitet og reliabilitet i forhold til masterprosjektet mitt. Nedenfor har jeg forsøkt å besvare noen av disse spørsmålene, svarene vil ikke komme i nummerisk rekkefølge, men slik jeg synes det passer inn i helheten.

Hva og hvem observerte jeg?

Jeg observerte norsklærere i deres praksis i norskfaget. Jeg observerte i dobbelttimer i norsk. I etterkant av observasjonene intervjuet jeg den aktuelle norsklæreren.

Ettersom jeg skulle ha et fokus på muntlighet var det ønskelig at lærerne brukte tid på dette i disse to norsktimene. Dette ble de spurt om på forhånd.

Hvordan observerte jeg, og hvordan forholdt jeg meg som observatør?

Når jeg kom inn i klassen presenterte jeg meg helt kort og fortalte at jeg ønsket å komme inn i klassen deres for å lære litt om hvordan en norsklærer jobber.

Jeg ønsket til en viss grad å være en deltakende observatør, det vil si at jeg gjerne vil gå litt rundt i klassen under arbeidet deres og se hva de enkelte elever holder på med, og gjerne snakke litt med dem/hjelpe hvis jeg kan. Men dette var noe jeg må ta stilling til underveis. Det var jo forskjell på både lærere, elever og situasjoner. Det var liten mulighet til å bli ordentlig kjent med dem på så kort tid.

Hvordan registrerte jeg observasjonene?

Jeg hadde Håstein og Wærners verdier og kriterier i forholdt til TPO med meg under observasjonene. Jeg satte et kryss ved de kriteriene som jeg så ble oppfylt i alle fall en gang i gjennom timene. Jeg så også etter hvordan lærerne jobbet i

forhold til muntlighet. Jeg skrev fortløpende feltnotater som jeg senere kunne bruke under intervju- delen og som datamateriale.

Hvordan ble observasjonene egentlig anvendt?

Jeg ønsket å bruke observasjonene som innfallsvinkel i forhold til intervjuet med den aktuelle norsklæreren. Jeg ville se på planleggingen, gjennomføringen og forsøke sammen med læreren å evaluere det som har skjedd i timene. Var det tilpasset opplæring inne i bildet når det gjaldt disse tre punktene? Var det samsvar mellom det læreren sier i intervjuet om tilpasset opplæring og det som faktisk har foregått i praksis i klasserommet? Var det samsvar mellom det norskplanen sier om muntlighet i Kunnskapsløftet og observasjonene jeg har gjort? Hvordan fungerte TPO i forhold til arbeidet med muntlighet?

6.1.1 Utarbeiding av kriterier for observasjon.

Jeg ville ta utgangspunkt i norskplanen, innledningen, hovedmål og kompetansemål etter 10.årstrinn. Hvordan tilpasset den enkelte læreren undervisningen for den enkelte elev og for fellesskapet når det gjelder norskplanen i Kunnskapsløftet? Hvordan varierer læreren mellom arbeidsmåtene arbeidet med muntlighet?

Håstein og Werner (2004) snakker om forskjellige nivåer for tilpasset opplæring, en av strategiene for tilpasset opplæring som de nevner er at eleven selv utfører tilretteleggingen i møte med utfordringer fra skolen. Legger læreren til rette for egenstudie hos elevene, har de muligheter til å velge arbeidsmåte og metode selv?

Observasjonene i klasserommet ble gjennomført ved at jeg plasserte meg på et oversiktlig sted i klasserommet og noterte ned alt jeg så og hørte. Fokuset mitt var på læreren først og fremst, men jeg var også interessert i å se på responsen elevene gav i løpet av timen.

Jeg hadde Roald Jensens kriterier for tilpasset opplæring med i betraktning under observasjonene. Ville elevene lære noe gjennom læringsaktiviteten? Ville elevene gi uttrykk for at de forsto hvorfor de skulle lære nettopp dette? Ville elevene ha mulighet til selv å påvirke sin læring gjennom valg av arbeidsmetoder? Jeg var nysgjerrig på om elevene skulle ha en mulighet til å evaluere og reflektere over arbeidet og resultatet sitt. Og til slutt om mangfoldet blant elevene ble utnyttet til fellesskapets beste. Her under at hver elev fikk bidra med sine evner og forutsetninger.

I tillegg til Jensens kriterier, hadde jeg Håstein og Werners kriterier med i planleggingen av hva jeg ønsket å se nærmere på under observasjonen. Jeg valgte meg ut følgende som jeg ønsket å se konkret på:

1. Innhold og arbeidsmetoder:

- ✓ Hva gikk undervisningen ut på? Hva slags innhold hadde timen?
- ✓ Hvordan ble timen gjennomført? Hvordan ble timen organisert?
- ✓ Hvilke utstyr/hjelpemidler brukte læreren underveis?

Jmf Roald Jensens kriteri nr.1, og Håstein og Wærners kriteri 1 og 2.

2. Tilpasning og variasjon:

- ✓ Hvordan tilpasset læreren opplæringen for den enkelte elev? Hvordan varierte læreren arbeidsformene?
- ✓ Hvilken rolle spilte elevene i timen, fikk de velge arbeidsmetoder selv?

Jmf Roald Jensens kriteri nr. 2 og 3, og Håstein og Werners kriteri nr. 2 og 3.

3. Evaluering og vurdering:

- ✓ Evaluerte læreren timene/ arbeidet sammen med elevene?
- ✓ Hva slags respons/tilbakemelding gav elevene underveis? Dette gikk på forståelsen av timens innhold og arbeidsmetoder.
- ✓ Hva slags respons/tilbakemeldinger ga læreren underveis? Blir elevene sett og hørt?

Jmf Roald Jensens kriteri nr.2 og 3 og Håstein og Werners kriteri nr.4 og 5.

Jeg hadde også anledning til å gå rundt i klasserommet for å se hvordan elevene arbeidet, men mitt fokus lå ikke på det å snakke med elevene, eller spørre dem om timen.

Observasjonene var interessante, og jeg fikk mye å tenke på i løpet av timene. Jeg noterte meg også hva jeg ville spørre lærerne mer om etter observasjonene.

6.2 Intervju

En av forskningsmetodene jeg ønsket å bruke i forbindelse med mitt forskningsprosjekt var intervju. Det ville være et intervju av norsklærere. Spørsmålene vil omhandle hvordan norsklærer ser på begrepet tilpasset opplæring og hvordan de tenker når det gjelder planlegging og gjennomføring i praksis.

Jeg ville også bruke observasjonen som en del av utgangspunktet for de spørsmålene jeg stiller. Spørsmålene gikk på planlegging, gjennomføring og evaluering av norsktimene og generelt om begrepet tilpasset opplæring. Slik kunne jeg forhåpentligvis forstå mer av hva som skjedde i klasserommet under

observasjonen, samtidig som det blir en igangsetter for å ta opp de emnene som jeg er ute etter å utrede. Ved at jeg forholdt meg til noe læreren var kjent med fra før, var jeg kanskje med på å skape en trygg ramme rundt intervjuet som fikk læreren til å åpne seg mer.

6.2.1 Utarbeiding av intervjuguide.

Det finnes flere forskjellige måter som man kan bruke som eksempel for å utarbeide en intervjuguide. Jeg brukte Monica Dalen (2004) sitt oppsett, rett og slett av den grunn at jeg syntes det virket oversiktlig og enkelt å følge.

Jeg ville at intervjuene, skulle være åpne og halvstrukturerte. Det vil si at noen av spørsmålene ville jeg ha klare på forhånd, men jeg ville også forme andre spørsmål i løpet av observasjonen og mens intervjuet pågikk. Jeg ville også legge vekt på å gjøre intervjuene samtaleorientert. Det vil si at jeg ville forsøke å skape en avslappet stemning hvor jeg ikke satt med nesa i arket og fulgte det slavisk, men at jeg ga rom for assosiasjoner og oppfølgingsspørsmål som kom på en mer impulsiv måte. Samtidig som jeg ville forsøke å passe på at vi ikke brukte tiden til ingen nytte, men at jeg fikk svar på de viktige elementene.

Jeg brukte båndopptaker ved intervjuene, dette var noe jeg informerte om på forhånd slik at intervjuobjektene var klar over det.

Intervjuene ble foretatt rett etter de to timene med observasjon i hver klasse. Norsk læreren og jeg satte oss i et rom for oss selv, slik at vi kunne samtale uforstyrret. Jeg begynte intervjuene med å presentere meg og hva jeg ønsket å skrive om, samt hvordan intervjuet skulle foregå. Dette gjorde jeg selv om jeg hadde presentert alt dette i skriftlig form tidligere, og i tillegg snakket med

lærerne før observasjonene. Jeg ville at de skulle føle at de hadde god oversikt over hva som skulle skje, og også at de skulle føle seg trygge med hensyn til anonymisering og hvordan intervjuene skulle bli brukt i oppgaven. Dette ville igjen føre til at samtalen kanskje ville gå litt lettere, i og med at lærerne kunne uttrykke seg uten å ha en følelse av å utlevere seg selv.

Jeg hadde også informert i brevs form, og også muntlig, om at jeg ville bruke båndopptaker/diktafon til intervjuene. Jeg forklarte hvordan diktafonen fungerte og sa at om læreren ønsket å stoppe opp underveis, eller omfrasere noe, var dette fullt mulig. Diktafonen ble liggende foran oss på bordet.

Både lærerne og jeg var nok litt nervøse når det hele startet. For dette var nok en ukjent situasjon for oss alle. Men etter hvert som samtalen kom i gang løsnet det ganske fort. Og vi fikk fine og rolige samtaler, som ga mye matnyttig informasjon som komplimenterte noe av det jeg allerede hadde sett under observasjonene. Jeg fikk også svar på de spørsmålene jeg hadde notert meg underveis, når det gjaldt observasjoner jeg hadde gjort som jeg ikke helt forsto eller undret på.

Lærerne var forskjellige. Noen svarte kun på det jeg spurte om, og ikke mer. Mens andre igjen snakket så mye, at jeg fikk veldig mye mer informasjon enn det jeg kanskje egentlig hadde behov for. Det å trekke ut den relevante informasjonen var selvfølgelig en del av det etterarbeidet jeg gjorde i forhold til intervju- delen av oppgaven min.

Når det gjaldt spørsmålene jeg stilte, var disse basert på kriteriene for tilpasset opplæring, samt kriterier jeg selv hadde utarbeidet når det gjaldt muntlighet og arbeid med muntlige tekster i klasserommet.

6.3 Bearbeiding og drøfting av innsamlet materiale.

Det å bearbeide alt materialet jeg hadde samlet inn i form av intervjuer og observasjoner var en stor og tidkrevende oppgave. Selv om jeg ”bare” hadde observert i 6 norsktimer og intervjuet 3 personer, var det veldig masse datamateriale som jeg hadde fått inn. Jeg skrev ut alle intervjuene, og renskrev alle feltnotatene. Jeg gav lærerne muligheten til å lese intervjuene i ettertid, to av lærerne sa ja til det, og ga tilbakemelding på at de var fornøyde med det jeg hadde skrevet ned. Den tredje læreren ønsket ikke å lese igjennom intervjuet sitt.

Jeg har prøvd å sette noe av datamaterialet inn i tabeller for å forsøke å gjøre ting oversiktlig. Noen av disse tabellene vil bli brukt i drøftingen, slik at jeg kan visualisere mine funn.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i funnene fra observasjonene og intervjuene, jeg vil drøfte disse opp i mot teori, forskning og politiske føringer, og også mot de kriterier for muntlighet jeg selv har utarbeidet i forkant og etterkant av undersøkelsene.

6.4 Oppsummering.

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å gi et inntrykk av hvordan jeg har kommet frem til observasjonskriterier og intervjuguide. Men har også forsøkt å si noe om hensikten med forskningen, bakgrunnen til hvordan jeg har utført observasjon og intervjudel – og hvordan den skal brukes i det videre arbeidet med å finne svar på problemstillingen min, hvordan lærere jobber i grunnskolen i forhold til tilpasset opplæring og muntlighet i klasserommet.

7. Etiske vurderinger.

I forkant av undersøkelsene jeg har gjort var det av nødvendighet å tenke igjennom de etiske forhold i forbindelse med disse. Jeg skrev en søknad til datatilsynet, og fikk denne godkjent.

Jeg sendte forespørsel i brev form til skolelederne ved hver skole, og tok kontakt i ettertid med hver skoleleder ansikt til ansikt. Jeg hadde da med meg de informasjonsbrevne jeg allerede hadde sendt, slik at de skulle ha de lett tilgjengelig. Skolelederne satte meg i kontakt med de informantene jeg etterspurte, og ga klarsignal til å gjennomføre undersøkelsene.

Norsklærerne skrev under på samtykkeerklæringer før jeg satte i gang med undersøkelsene mine. Alle ble informert om at de når som helst under prosjektets gang kunne trekke seg. De ble også informert om at jeg ønsket å bruke diktafon/båndopptaker under intervjuene. Jeg ønsket å anonymisere både klassene jeg observerte i, og også intervjuobjektene mine, derfor kalte jeg dem bare for Lærer A, Lærer B og Lærer C. Om jeg viser til elever i klassene, har jeg valgt å kalle dem Elev1, Elev 2 også videre.

I forkant av intervjuene fikk de informasjon om at båndene skulle slettes etter endt arbeide med masteravhandlingen. Det er heller ikke referert til lærernes navn, skolens navn eller elevenes navn på opptakene. Opptakene ble hele tiden oppbevart på en slik måte at de ikke kunne misbrukes av andre.

Lærerne fikk muligheten til å stoppe intervjuet når som helst under intervjuets gang. Lærerne fikk også muligheten til at jeg kunne stoppe, spole tilbake og forandre i løpet av intervjuet. Dette for å sikre at det de sa, var faktisk det de mente, det de ønsket å ha frem..

7.1 Validitet og reliabilitet.

Ved å bruke flere kilder og flere metoder for datainnsamling kan man til en viss grad sikre seg **validitet** (gyldighet) i forskningen man bedriver. Validitet går på om vi måler det vi faktisk er meningen at vi skal måle.

Derfor ønsket jeg å finne ut av forståelsen av begrepet tilpasset opplæring på tre forskjellige nivåer. Første nivå var gjennom teori, forskning og politiske føringer, andre nivå var intervju med norsklærere og tredje nivå var i observasjon ved arbeid med muntlighet i klasserommet.

Alle disse nivåene påvirker i en viss grad hverandre. Hvordan begrepet tilpasset opplæring brukes i klasserommet, har direkte tilknytning til hvordan det legges føringer for skolen - hva teori og forskning sier om TPO. Og videre hvordan norsklærerne forstår disse føringene. Ved å intervjuer norsklærerne, i tillegg til å observere i klasserommet så ville jeg kanskje kunne belyse dette spørsmålet fra *flere sider*, jeg ville muligens kunne se om begrepsforståelsen henger sammen med praksis. Kombinasjonen intervju og observasjon vil derfor kunne bidra til å styrke validiteten når det gjaldt min masteravhandling.

Vi skiller mellom indre og ytre validitet. Indre validitet vil ha en betydning for om vi kan si noe med sikkerhet om årsakssammenhenger i materialet. Ytre validitet gjelder graden av generaliserbarhet.

Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet for de målinger (undersøkelser) jeg gjør. Høy reliabilitet vil si at målingene skal kunne gjøres av andre og da gi samme resultat (Holand i Skogen/Fuglseth (red) 2006). Ved å

foreta undersøkelsene ved forskjellige skoler øker jeg også reliabiliteten fordi disse kildene da vil være upåvirket av hverandre.

For at problemstillingen skal kunne belyses på best mulig måte er det viktig med pålitelige kilder (kilder med reliabilitet). Kilder som kan si noe om dette fenomenet er enkeltstående eller man kan generalisere det til en hel populasjon.

Det er både fordeler og ulemper tilknyttet kvalitativ forskning. Noen mener at man ikke kan skille kunnskap fra den som skaper kunnskapen, knowledge from knower²². At all data og all fakta påvirkes av den som tolker eller analyserer. Dette er jo forståelig, for når man observerer eller intervjuer er det jo umulig å være fullstendig nøytral. Man er en del av det som skjer, det er mine øyne som ser med mine erfaringer og bakgrunn som ramme i en observasjon. Det er mine spørsmål basert på min kunnskap og forforståelse og det er jeg som tolker svarene som blir gitt.

Et annet ”problem” er også intervjuobjektets evne til å forsøke å gi ”de rette svarene”. Hun vil kanskje forsøke å svare slik at jeg skal bli fornøyd. Men kan hende er svaret hennes uærlig eller kanskje strategisk. Jeg på min side kan gi ledende spørsmål, og dermed prøve å styre intervjuet den veien jeg ønsker det. Intervjuer har dermed ganske stor makt i forhold til intervjuobjektet. En makt det kan være lett å misbruke, for å prøve å finne det ”svaret” man ønsker.

Så hvordan kunne jeg gjøre en undersøkelse som min, og klare å styrke validiteten og reliabiliteten? Jeg kunne forsøke å gardere meg litt, slik at jeg kunne klare å være litt mer objektiv. Fordelene med intervju- metoden er eksempelvis at intervjuobjektet får en mulighet til å utdype meningene sine og at

²² Alvesson & Sköldberg, s. 7.

intervjuer får en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Derfor valgte jeg å gjøre et lett ustrukturert intervju, det vil si at jeg forberedte noen essensielle spørsmål, men lot intervjuet foregå som en dialog hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og også tok tak i ting fra observasjonene, som egentlig var uforutsette ting.

Det som selvfølgelig var viktig i denne sammenhengen er at jeg faktisk hadde forberedt meg så godt til både observasjon og intervju slik at jeg hadde klare kriterier og retningslinjer å forholde meg til. Jeg hadde jo en problemstilling jeg ville ha svar på. Samtidig var jeg åpen for uventede vinklinger.

I forbindelse med observasjonen var det viktig at jeg var bevisst hva jeg ønsket å se etter og hvorfor. I intervjuet med at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide og brukte denne og oppfølgingsspørsmål for å kunne gi et riktig helhetlig bilde og informasjon.

Ved at jeg begynte med å observere to norsktimer som jeg på forhånd visste skulle dreie seg om muntlighet i en eller annen form, fikk jeg muligheten til å benytte dette i selve intervjuet med norsklæreren i etterkant som en inngangsport til å få vite mer om hvordan læreren tenker om TPO og muntlige tekster. Jeg kunne knytte de ferdige spørsmålene mine opp til virkelige hendelser fra klasserommet.

Dataene, logger, intervjuer og observasjonsdata, ble godt tatt vare på, de var viktige for at alt skulle gå rett for seg i arbeidet med oppgaven. Jeg kategoriserte dataene mine med omhu.

7.2 Oppsummering.

Med gjennomgangen av reliabilitets- og validitetsproblematikken, og også de etiske vurderinger i forhold til mitt forskningsarbeid, sammen med tidligere henvisninger til bakgrunn for oppgaven, politiske føringer og teoretiske betraktninger av tilpasset opplæring og av arbeid med muntlighet i klasserommet – håper jeg å ha gitt leserne en innledning og en bakgrunn til min presentasjon av det empiriske materialet som kommer i neste kapitel.

8. Resultater og funn fra observasjonene og intervjuene.

I løpet av våren har jeg vært innom i dobbelttimer i norskfaget i tre forskjellige klasser, på forskjellige skoler, med tre forskjellige lærere. Klassene har hatt muntlige tekster i norskfaget som fokus i norsktimene jeg har vært i. Nedenfor vil jeg forsøke å gi en oversikt over noe av det jeg fant ute i skolen, mens jeg observerte og intervjuet norsklærere.

Forhåpentligvis gjør jeg det mer tilgjengelig for andre med at jeg har satt noe av datamaterialet både fra observasjonene og intervjuene opp i tabeller.

Jeg har også delt opp materialet etter observasjonskriteriene jeg har vist til tidligere i avhandlingen min, nemlig: innhold og arbeidsmetoder, variasjon og tilpasning og evaluering og vurdering.

Tilslutt gir jeg en presentasjon av viktige elementer og funn fra intervjuene.

Dette har jeg også forsøkt å sette i tabeller, så langt det lar seg gjøre, for å gjøre det mer oversiktelig i forhold til drøfting og analyse.

Jeg vil også gjøre oppmerksom på at jeg ikke tar med absolutt alt av datamateriale i denne oversikten over resultater, rett og slett fordi ikke alt som kom frem under observasjonene og intervjuene har relevans for min forskning. Jeg tar også forbehold for at noen av kommentarene jeg fra intervjuene som jeg *ikke* viser til her, vil brukes i drøftingen, for å understreke visse punkter og elementer i forbindelse med analysen av datamaterialet. Men også for om mulig ”krydre” avhandlingen min litt.

8.1 Innhold for timene og arbeidsmetoder.

| | Lærer A (ungdomstrinnet) | Lærer B (mellomtrinnet) | Lærer C (mellomtrinnet) |
|----------------------|--|--|---|
| Tema: | Dikt | 17.mai- sanger. | Steinalderen |
| 1.time | Høytlesning av "Landskap med gravemaskiner". Gjennomgang og diskusjon rundt diktet. | Allsang. Samtale. Finne vanskelige ord, forklare dem. Temaet i sangene. | Stasjon med samtale med lærer. Ord - lek. |
| 2.time | Høytlesning av "Signaler". Gjennomgang og diskusjon rundt diktet i plenum. | Allsang. Samtale. Finne vanskelige ord, forklare dem. Temaet i sangene. | Stasjon med samtale med lærer. Ord - lek. |
| Metode: | Plenum. | Plenum, individuelt. Tavleundervisning | Stasjonsarbeid i grupper. |
| Hjelpemidler: | Dikt på ark | Sanger på ark. Tavle. | Ord på små lapper. |

Tabell 3. Bbeskriver hvordan timene foregikk, tema og metode/arbeidsform, samt oversikt over hjelpemidler til timene.

Alle tre lærerne hadde forskjellige temaer for sine dobbelttimer i norsk. To av lærerne, A og B, valgte tilnærmet lik fremgangsmåte for undervisningen og også for arbeidsmetodene. Lærer C skilte seg ut med at hun delte klassen i grupper og hadde stasjonsarbeid som arbeidsmetode disse to norsktimene. "Lærerstasjonen" hadde muntlighet som fokus – dette ble derfor den stasjonen som jeg hadde mitt hovedfokus på under observasjonen.

8.1.1 Temaet dikt, med lærer A.

Innhold og arbeidsmetoder:

Hos lærer A, på skole 1, tok de for seg dikt som et utgangspunkt for diskusjon. Klassen var samlet rundt et langbord i klasserommet. Læreren satt sammen med elevene og de gikk igjennom to dikt av samme forfatter, nemlig Rolf Jakobsen. Det ene diktet het "*Landskap med gravemaskiner*", og det andre het "*Signaler*".

Ut fra rammefaktorene og emnet virket det som om at læreren hadde en god forutsetning til å få en diskusjon, eller samtale, hvor elevene kunne delta aktivt.

Læreren fortalte meg imidlertid at hun hadde misforstått noe når det gjaldt timene, hun hadde trodd at *jeg* skulle ha et undervisningsopplegg de to timene, og var derfor nødt til å kjøre et opplegg som hun hadde forberedt til uken etter. Hun måtte derfor ta undervisningen noe på sparket, men som erfaren lærer med lang fartstid i skolen, skulle allikevel ikke dette by på noen problemer.

1.time.

Læreren samlet alle elevene ved et langbord foran tavla. Selv satte hun seg øverst. Hun begynte med å fortelle at de skulle snakke om dikt disse to timene, og at til slutt skulle elevene selv få skrive et dikt selv. For noen av elevene falt dette ikke særlig i smak, noe de ga høylydt tilbakemelding på. Læreren snakket aller først om begrepet moderne. Hun skulle lese et moderne dikt. Men hva er moderne? Elev A svarte at bærbare PC'er er moderne. Læreren fortalte om hvordan moderne PC'er så ut for 20 år siden på en humoristisk måte, elevene lo litt av dette. Så presenterte læreren Rolf Jakobsen, og leste igjennom diktet "*Landskap med gravemaskiner*".

| Spørsmål fra lærer | Spørsmål fra elev | Svar fra elev | Respons fra lærer |
|--|---|--------------------------------------|--|
| Hva er det snakk om her? | | | |
| Hva betyr det når dikteren sier; "De spiser av skogene mine"? | | Det betyr at de spiser mange skoger. | |
| Hva kan en gravemaskin, som eter og spytter, være et bilde på? | | | Farlig dyr? Riddere og prinsesser? Får elevene inn på ordet drage. |
| Kontraster, hva er det? | | | Svarer selv at det er motsetninger. |
| Motsetninger, hva er det? | | | Motsatte av svart? Hvitt. Blått? Rødt. Tar flere farger. |
| Ser dere kontrastene i dette diktet? | | | Læreren henviser til substantiver. |
| | For de altfor kloke pelikaner, er det en kontrast? | | Nei. Jo! For de dumme gravemaskinene. |
| Hva er kontrasten til blåklokke? | | | Asfalt. |
| | Hvordan kan blåklokken være en kontrast til asfalt? | | Læreren forklarer. |

Tabell 4 ovenfor viser spørsmål stilt av lærer, elev og respons på disse, i første time.

Som tabell 4 ovenfor viser stilte Lærer A en del spørsmål til elevene, men fikk lite respons på disse den første timen med temaet dikt. Lærer A tok tak i virkemidler i diktene, uten egentlig å gå så inn på hva disse innebærer, eller ta eksempler på forhånd.

Ved en anledning fikk hun et spørsmål fra en elev, om hvordan blåklokken kunne være en kontrast til asfalt. Dette forsøkte læreren å forklare etter beste evne.

De to dobbelttimene i norsk ble avbrutt av et friminutt i mellom. Da gikk alle elevene ut, og læreren forsvant også ut for friminutt.

2.time.

I denne timen var det en assistent sammen med klassen. Hun tok plass nederst ved langbordet.

Læreren delte ut et annet dikt på ark, "*Signaler*" av Rolf Jakobsen. En elev fikk beskjed om å lese diktet høyt.

På samme måte som i forrige time stilte læreren spørsmål til diktet.

| Spørsmål lærer | Spørsmål elev | Svar fra elev | Lærer | Assistent |
|--|---------------|------------------------------------|--|--|
| Forsto dere dette diktet? Hva er budskapet? | | | Lettere å forstå enn landskap med gravemaskiner. | |
| Er det lyd i diktet spør læreren? | | | | Viser til elevene ved siden av seg: dette er lyd. |
| Har dere vært i en storby? | | Elevene nikker. | Var det mye lyd? Reklame? Var det regnvåt asfalt? | Elevene responderer, blir engasjert. De har nettopp vært i en storby på klasseseturen. |
| | | | Ja, men det hadde jeg egentlig ikke tenkt å si rett ut. | Spør om elevene skal lære å tolke diktet og lydene. |
| Hva synes dere om diktene? Sammenligner. | | Elev A: Dårlig budskap i Signaler. | Jentene mener Signaler er et bedre dikt. **Mer interessant, bedre flyt. | Enig. *Hvorfor? ***Godt argument. |

Tabell 5 viser spørsmål og svar fra lærer A og elever, og også assistentens ytringer i forbindelse med gjennomgang av diktet Signaler, av Rolf Jakobsen. Siste spørsmål fra lærer får to forskjellige svar, ett fra elev A og ett fra jentene. Oppfølgingsspørsmålet(*) fra læreren er rettet mot jentene. Siste svar(**) er dermed fra jentene. Siste kommentar fra lærer(***) er rettet mot jentene.

Timen foregikk egentlig mye som den første. Læreren brukte ikke tavla, men satt og forsøkte å få en dialog med elevene. Hun stilte spørsmål som elevene ikke ga så veldig mye respons på.

Elevene virket uengasjerte, assistenten forsøkte å komme med noen innspill, men dette ble ikke tatt videre av lærere eller elever. Assistenten virket uklar på hva som var mål for timen og stilte læreren spørsmål angående dette: ”skal elevene lære å tolke diktet og lydene”? ”Ja”, sier læreren, men det hadde hun ikke tenkt å si rett ut. Men etter en stund, mot slutten av timen stilte Lærer A et spørsmål om elevene hadde vært i en storby, noe de nettopp hadde vært, dermed fikk hun plutselig et veldig engasjement fra elevene en liten stund av denne timen. Elevene engasjerte seg, og snakket om erfaringer de hadde gjort på klasseseturen. De sammenlignet også disse erfaringene med diktet ”Signaler”.

Mot slutten av timen sier læreren at hun egentlig hadde tenkt at de skulle skrive egne dikt. Elevene stønner. Så sier hun: ”Men det rekker vi dessverre ikke, så det får vi ta neste gang”. En av elevene spør om de kan skrive dikt slik de selv vil det. Læreren spør hva eleven mener. Eleven svarer noe i retning: ”Jeg synes ikke disse diktene er så fine, jeg vil skrive dikt slik jeg pleier”. Læreren sier at elevene kan skrive dikt slik de vil det.

Variasjon og tilpasning:

Lærer A har latt elevene sette seg på et langbord foran tavlen. Til vanlig pleier elevene å sitte på sine arbeidsplasser en og en i klasserommet.

Læreren hadde valgt seg ut to forskjellige dikt, som hun selv mente at det var forskjellig vanskelighetsgrad på. Hun brukte ikke tavla noe særlig, og varierte heller ikke oppgavene disse to timene. Hun hadde tenkt at elevene skulle skrive sine egne dikt, men så langt kom de ikke på grunn av at tiden gikk fra dem.

En elev som sliter i faget ble veldig engasjert, og læreren uttrykte glede over det. Ellers slet hun med å få med seg resten av klassen, og med å få dem motivert til nye arbeidsoppgaver.

Evaluering og vurdering:

Læreren ga litt respons på svarene underveis, men flere ganger hvor hun kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål så grep hun ikke anledningen. Hun ga lite tilbakemelding og evaluering på hvordan timene hadde gått, og ga heller ingen evaluering av elevenes arbeid disse to timene. Hun roste den faglig svake eleven ved flere anledninger. Timene ble sterkt preget av dialog mellom lærer og denne eleven. Når en av de andre elevene sa noe, tok hun sjelden tak i det, men gikk videre i timen.

8.1.2 Tema 17.mai- sanger med Lærer B.

Innhold og arbeidsmetoder:

Læreren samlet elevene på rekke og rad ved tavla på to langbord på tvers, til vanlig pleier elevene å sitte ved hver sin arbeidsstasjon. Timen begynte med at læreren spurte elevene hvordan de har hatt det i helga. De fikk si to ting hver seg. Alle elevene fikk lov til å fortelle. Læreren ga korte kommentarer, og spurte i forhold til det elevene fortalte. Dette tok litt tid.

1.time.

Læreren introduserte emnet: 17.mai- sanger og minnet elevene på at de sang dem i fjor. Så sa hun noe om hva 17.mai betyr, at vi feirer grunnloven og sangene binder landet sammen. Det er noe vi har felles.

Læreren snakket om de gamle, mest kjente sangene og sier at de har et litt gammeldags språk.

Læreren skrev noen spørsmål på tavla:

Hva betyr ordene?

Hva betyr sangen?

Hva vil dikteren si med sangen?

Elevene, lærer og assistent sang sangen ”*Kom mai, du skjønne milde*”, sammen, før de begynte å ta tak i ord i den. Elevene skulle selv finne ord de ikke forsto eller syntes var gammeldagse. Elevene sa hvilke ord de syntes at var vanskelig å forstå, eller gammeldagse, og læreren skrev ordene opp på tavla. Eksempler på ordene er: Dog, akk, gad og liflig.

| Spørsmål fra lærer | Elev | Lærer | Assistent |
|--------------------|--------------------------------------|---|----------------------------|
| Hva betyr dog? | 1. Da, dag? | 2. Læreren forklarer: likevel. | 3. Selv om, til tross for. |
| Hva betyr akk? | | 1. Typisk, vil understreke at det vil vi gjerne. Åh... | 2. Utropsord. |
| Hva betyr gad? | 2. Jeg gadd ikke... | 1. Ordet kommer av: å gidde. 3. Hysj, ingen kommentarer! | |
| Hva betyr liflig? | 1. Jeg tror jeg vet hva det betyr... | 2. Hysj, liflig betyr at det er positivt. Glad. Lystig. | |

Tabell 6 viser spørsmålene i forbindelse med ord i sangen ”*Kom mai, du skjønne milde*”, og respons på disse. Numrene viser til rekkefølgen på kommentarene.

Læreren roste elevene for at de har vært flinke. Så leste de ”*Norge i rødt, hvitt og blått*”, før det ble friminutt.

2. time.

Et par av elevene småkranglet litt fordi det var litt trangt akkurat der de satt, men læreren flytter den ene eleven, og da blir det rolig. De snakket litt om ordene i denne sangen. Elevene ga uttrykk for hva de mente ordene betydde, noen rakk opp hånden, mens andre sa det bare rett ut. Læreren snakket litt om teksten før hun ba alle reise seg, så gjorde de litt tøy og bøy. Det ble litt styr når de var ferdig med dette, og læreren måtte flere ganger be elevene komme til ro.

Så fortsatte de arbeidet med å finne, og forklare ord.

Variasjon og tilpasning :

Alle elevene gikk igjennom de samme sangene. Til vanlig hadde elevene sine faste plasser en og en i klasserommet, men disse timene hadde læreren bestemt at de skulle sitte sammen foran tavlen. De satt sammen, og sang sammen. Dette var altså

et opplegg som ble gjort felles. De gikk igjennom 3 sanger, men rakk ikke å synge den siste sangen. En elev fikk være forsanger, noe han liker veldig godt. Ellers var det ikke alle elevene som svarte på spørsmål. Læreren skrev på tavlen inni mellom. Alle elevene hadde sangene på ark foran seg. Variasjonen i undervisningen gikk fra sang, til skriving, lesing og at læreren stilte spørsmål til elevene.



*Lærer B: Så flinke dere er!
Skulle tro dere har holdt på
med dette i
årevis!*

*Tørt fra en elev: Det har vi jo
også...*



Evaluering og vurdering:

Læreren kom med lite respons på det de enkelte elevene svarte. Men inne i mellom roste hun dem som gruppe. Læreren brukte humor en del som innfallsport i timene, og det virket det som elevene var vant til, og satte pris på. Foruten svarene elevene gav hadde ikke læreren noe produkt eller resultat fra timene som hun kunne vurdere. Hun spurte heller ikke om elevene hadde forstått helheten i sangene, men var mest opptatt av om de forsto ordene. Hun hadde ingen avslutning eller oppsummering av timene.

8.1.3 Lærer C, tema stasjonsarbeid og steinalderen.

Innhold og arbeidsmetoder:

Fordi de to timene jeg observerte hos lærer C hadde mye det samme innhold og forløp referer jeg resultatene fra disse timene i ett.

1. og 2.time

Alle elevene satt på sine plasser i klasserommet. De satt i grupper, som de denne runden selv hadde bestemt. Gruppene var blandede av både jenter og gutter. Læreren ga en god del informasjon i begynnelsen av første time, og en del instruksjoner. Mye av dette ble ikke skrevet opp på tavlen. Et par elever rakk opp hånden for å få svar på noe de lurte på angående informasjonen. En elev hadde ikke fått med seg at det arket de fikk utlevert skulle brukes i disse to timene.



Lærer C: *”Stasjonsarbeidsmetoden er hentet fra Nylund skole i Stavanger. Der har de hentet den fra New Zealand. Stasjonsarbeid går ut på at man har forskjellige ”stasjoner” eller arbeidsplasser i klasserommet som tar for seg forskjellige elementer i faget, hvor elevene kan jobbe med oppgaver tilknyttet disse”.*



Læreren informerte om at det var en del datamaskiner som ikke fungerte, dette ville gi noen utfordringer i forhold til at de skulle ha *stasjonsarbeid* i disse timene. En av stasjonene skulle nemlig egentlig omfatte bruk av datamaskin.

Stasjonene denne dagen var som følger:

1. Løkkeskriftstasjon
2. Lesestasjon
3. Lærerstyrt stasjon: samtale med elevene og ord - lek.
4. Fysisk aktivitetsstasjon: elevene løper ute rundt huset.
5. Datastasjon: ble forandret til en skrivestasjon, med utgangspunkt i det samme som skulle vært gjort på datamaskinen.
6. Skrivestasjon

Elevene brukte 15 minutter på hver stasjon. Læreren hadde en stoppeklokke på pulten som ringte hver gang det var tid for å bytte stasjon. Læreren bevegde seg ikke rundt om i klasserommet, men satt på en egen stasjon i gangen utenfor klasserommet.

Inne i klasserommet var det stille og rolig. Jeg hadde kanskje ventet meg litt støy, men det var det ikke. Jeg gikk meg noen turer rundt i klasserommet på forskjellige tidspunkter, og alle jobbet flittig med sine oppgaver. De fleste jobbet en og en, men på noen av gruppene samarbeidet elevene.

Lærerstasjonen:

Lærerstasjonen var den stasjonen jeg skulle observere først og fremst, siden dette var den stasjonen som tok for seg det muntlige perspektivet. Og hvor kommunikasjonen foregikk mellom lærer og elever gjennom de to timene.

På lærerstasjonen spurte læreren elevene om et prosjekt de hadde nettopp avsluttet som omhandlet steinalderen. Dette var et emne som ikke hadde direkte norskfaglig innhold, men som ga et utgangspunkt for å få til en samtale med elevene. Læreren stilte spørsmål, som elevene svarte på. De rakk opp hånda når de ville svare. Læreren spurte spørsmål på en slik måte at elevene måtte svare noe mer enn bare ja eller nei. Noen elever svarte mye, mens andre ikke var like pratsomme. Læreren stilte også oppfølgingsspørsmål til elevene.

Etter å ha gått noen runder med elevene på hva de husket fra prosjektet og hva de hadde lært, og også hvordan de hadde likt å jobbe med Steinalder- prosjektet gikk de over til å leke en ordlek. Læreren hadde forberedt små lapper med ord fra steinalderen. For eksempel sto ordet "helleristning" på en av lappene – da var oppgaven til elevene å stille spørsmål slik at de ved hjelp av lærerens JA eller NEI- svar kunne gjette hvilket ord det var snakk om. Ingen fikk se hva som sto på lappen før det var gjettet rett. Etter en omgang med denne leken, fikk elevene selv ta over lærerens oppgave med å trekke lapper, og svare ja/nei til de andre elevenes spørsmål.

Læreren brukte den tiden som elevene lekte denne leken, til å gå rundt i klasserommet. Slik fortsatte timene. Gruppene rullerte på de forskjellige stasjonene. Alle gruppene var innom lærerstasjonen, der de gikk igjennom det samme innholdet.

Flere elever var innom lærerstasjonen i løpet av timene for å stille læreren spørsmål angående oppgavene på de andre stasjonene, eller for å vise læreren det de hadde gjort, om det var bra nok, og om de hadde gjort rett. Læreren ga de korte svar og veiledning videre i arbeidet. Det virket ikke som det var noe som var vanskelig å gjøre for læreren der hun satt, hun trengte ikke å forlate

lærerstasjonen for å hjelpe elever i arbeidet. Elevene jobbet ganske så selvstendige.

| Spørsmål lærer | Svar elev | Respons lærer | Evt. |
|--|---|--|---|
| 1. Husker dere kriteriene når dere skal skrive med sammenhengende skrift? | | | 2. Skriver opp punktene på tavla ettersom elevene rekker opp handa og svarer. |
| 1. Har dere lært noe om steinalderen? | 2. Lært at man kan bruke stein til å få flamme. | 3. Måtte de ha noe tre da, som de kunne få fyr på? | 4. Ja, det måtte dem. |
| | 1. Jeg har lært hva dem spiste. | 2. Hva spiste de? | 3. Elev forteller hva de spiste. |
| 1. Husker dere hva bildene av mennesker og dyr hette? | 2. Helleristninger | 3. Flink du er! Flott! | |
| 1. Hvorfor lagde de det og hvor? | 2. De hadde det på en skjult plass. | 3. På <i>sin</i> plass? | 4. Ja |
| 1. Lagde dem bildene med penn og papir? | 2. Nei, med stein. | 3. Stein? På papiret? | 4. Nei på huleveggen. |
| 1. Hvorfor ville dem bo ved kysten? | 2. For der var det fisk. | | |
| 1. I steinalderen ble ikke menneskene like gamle som vi. Hvorfor det? | 2. Elev svarer på spørsmålet. | | |
| 1. Hvordan fikk de seg fiskestang da? Kunne de bare gå på butikken og kjøpe? | 2. Nei, de måtte lage seg fiskestang. | 3. Hvordan da? | 4. De brukte ... elev forklarer. |

Tabell 7 viser noen av Lærer C sine spørsmål i forbindelse med samtalen om steinalderen, og også oppfølgingsspørsmål og respons fra elevene. Tallene indikerer rekkefølgen replikken blir sagt i.

Variasjon og tilpasning:

Ettersom de jobbet med stasjonsarbeid, fikk elevene prøvd seg på flere forskjellige faglige emner. De hadde både skriving, gruppearbeid, lesing og på lærerstasjonen hadde de altså samtale / dialog med lærer og hverandre.

På alle stasjonene var det tilrettelagt for at både de svake og de sterke elevene skulle få arbeidsoppgaver som var tilpasset for den enkelte eleven.

Gruppene var satt sammen på ulike måter fra gang til gang i perioder, men de gruppene elevene var i denne dagen var basert på elevenes egne ønsker. Noe læreren ga uttrykk for var av viktighet, at elevene skulle føle seg delaktige.

Lærerstasjonen som hadde fokus på muntlighet hadde også variasjon med at læreren hadde laget en ord – lek som elevene var med på. Denne ord – leken var laget for at elevene skulle reflektere rundt ord fra steinalderen.

Evaluering og vurdering:

Læreren kom med tilbakemeldinger på elevenes arbeid hele tiden. Hun tok seg tid til å gi respons på svarene elevene kom med i forbindelse med dialogen om steinalderprosjektet. ”Bra!” og ”Flott!” var flere ganger respons hun ga til elevene etter at de hadde svart på spørsmål.

Gruppene hadde en del arbeidsoppgaver som de måtte levere inn til lærer når de var ferdige med dem. På den måten kunne hun vurdere arbeidet deres fortløpende.

Hun hadde ingen oppsummering av gruppenes arbeid og hvordan timene hadde vært på slutten av arbeidsøkten, men dette sa hun senere i intervjudelen at hun

pleide å gjøre, og på grunn av tidspress ble det ikke tid denne dagen. Hun pleide å ta en elev fra hver gruppe opp for å si noe om hvordan gruppa hadde arbeidet.

I første time hadde læreren en del informasjon til klassen, det var ganske mye. Ingenting ble skrevet opp på tavla, dermed var det en elev som ikke hadde fått med seg at det arket de fikk utlevert var oppgaven på den ene stasjonen. Læreren kunne med fordel delt informasjonen opp i deler, eventuelt benyttet seg av tavlen for det ble masse å huske på. Elevene virket derimot vant med å forholde seg til dette, og det var ingen som kom med spørsmål i etterkant, foruten den ene gutten. Læreren virket som hun hadde god oversikt og kontroll over hva som foregikk i klassen, elevene var veldig rolige, og gjorde det de ble bedt om uten særlige spørsmål.

8.2 Resultater fra intervjuene.

I forkant av samtalen med lærerne.

Intervjuene foregikk rett etter siste observasjonstime hos alle lærere, slik jeg hadde planlagt på forhånd. Vi fant et uforstyrret sted, hvor vi kunne sitte med et bord i mellom oss, med båndopptakeren. Jeg begynte med å fortelle kort om oppgaven min, og ga klar beskjed om at de kunne trekke seg fra prosjektet om de ville. De fikk også beskjed om at de kunne få muligheten til å lese igjennom intervjuene om det var ønskelig. Lærer A og B ønsket dette. Mens Lærer C ga uttrykk for at det ikke var behov for det.

Etter å ha snakket litt om hva masteravhandlingen min skulle handle om, tok vi tak i timene som hadde gått. Vi gikk igjennom hvordan læreren hadde forberedt seg til timene, planleggingen. Hvordan timene ble gjennomført og til slutt evaluering av timene. Vi fokuserte på innhold og arbeidsmetoder, på elevenes

respons og lærerens tanker om hvordan timene hadde gått. Så gikk vi over til å snakke om arbeid med muntlighet i norskfaget. Vi snakket om hvordan læreren hadde lagt opp til muntlig aktivitet disse to timene og om utfordringer ved slikt arbeid. Tilslutt snakket vi om tilpasset opplæring.

Intervjuene ble på den måten delt i tre bolker:

- 1. Evaluering av planlegging, gjennomføring og resultat av timene.**
- 2. Lærerens tanker om arbeid med muntlighet.**
- 3. Lærerens tanker om tilpasset opplæring.**

Jeg har forsøkt å sette noen aktuelle spørsmål og svar i tabeller, for å få en god oversikt og for å kunne sammenligne lærernes svar. Dette også for å kunne vise til noe konkret når jeg senere skal drøfte og analysere resultatene av mitt forskningsarbeid.

1. Evaluering av planlegging, gjennomføring og resultat av timene.

Vi startet intervjuene med en økt på dette med hvordan timene var blitt planlagt, hva de måtte tenke over før timene, hva som var målet med timene og hvilke utfordringer/fordeler som lærerne eventuelt så kunne komme i forbindelse med gjennomføringen av timene.

Lærer A om planlegging, gjennomføring og evaluering.

Lærer A sa at hun ikke hadde noen spesiell metode som hun brukte i forbindelse med planleggingen av undervisningen. Hun hadde hatt det før, som nyutdannet, sa han, men nå gikk planleggingen mer på intuisjon og erfaring. Hun sa at

enkelte ting hadde fungert før, og andre ting hadde fungert mindre bra – så hun mente at han hadde utviklet sin egen metode for planlegging av undervisningen.

Når det gjaldt emnet dikt, og muntlighet så mente hun at hun måtte forutse situasjonen i klassen. *”Noen kunne komme til å boikotte”*, sa hun, *”andre igjen kom til å delta, mens noen ville spille kule i klassen”*. Hun hadde tenkt på at hun måtte få til en fremgangsmåte, eller legge litt press på elevene, samtidig som hun måtte forsøke å motivere dem til å slippe seg litt løs.

Ved spørsmål om hvorfor hun hadde valgt å la elevene sitte rundt et langbord, sa hun at det var for å legge litt mer press på elevene. At de skulle få en følelse av ansvar og forpliktelse, at de måtte gjøre noe. At de skulle gjøre arbeidet sitt, og vise litt mer høflighet og saklighet i mellom hverandre, og lære å samtale og konferere med hverandre. Lærer A mente at det var en forberedelse, at det kunne bli slik i virkeligheten, med hensyn til fremtidige jobber for elevene. Hun nevnte oppøvelser i roller og i forskjellige arbeidsmetoder i norskfaget, det var fremtidsrettet mente hun.

Diktene *”Signaler”* og *”Landskap med gravemaskiner”* av Rolf Jakobsen, hadde hun valgt på bakgrunn av at det var aktuelt i forhold til miljøvernproblematikken. Og at Rolf Jakobsen er aktuell fordi han er i en brytning mellom tradisjonell og moderne diktning. Hun mente elevene kunne få frem litt av mønstrene i dikta, og samtidig se at det er et stilbrudd i diktene. *”Det er snakk om moderne tanker her, diktene skrives annerledes i forhold til bruk av maskin og mekanikk og inneholder svært lite natur”*.

I forhold til planleggingen avsluttet hun med å si at hun hadde tenkt på at hun egentlig burde avskilt to elever som satt ved siden av hverandre, at hun hadde

tenkt på det på forhånd, men at det ikke ble slik. Hun mente at rollene blir forandret med en gang man flytter på elevene.

På spørsmål om Lærer A følte timene gikk slik intensjonen hennes hadde vært når hun planla, mente hun at det delvis var gått slik. Hun følte den første timen ikke hadde gått så bra, men at dikt nr.2 ("*Signaler*") var enklere å forstå. Hun mente også at det hjalp noe at den ene eleven, som var et uroelement i hennes øyne forsvant ut av ulike årsaker. Det førte til at eleven som satt ved siden av roet seg ned og ble mer konsentrert, mente hun. Hun la til at hun angret på at hun ikke hadde tatt dikt nr. 2 først, ettersom det var enklere. Lærer A hadde også tenkt å la elevene skrive dikt selv, men så langt kom hun ikke. Hun følte ikke at hun fikk med seg alle elevene, og på spørsmål om det var noen spesiell grunn til dette, sa hun at det gjaldt personlige, taushetsbelagte ting.

Lærer A var særskilt fornøyd med at den ene eleven, som bidro veldig mye i samtalen, hadde gjort nettopp det. Hun pekte på at dette var en elev som normalt sliter veldig i faget, og at det var positivt at eleven deltok så mye. På spørsmål om denne eleven ville hatt like stor utbytte av timene om de hadde gjort dette i grupper eller individuelt svarte hun at hun trodde at om elevene skulle ha gjort oppgavene med diktene to og to – så ville ikke denne eleven gjort det like godt i det hele tatt. Læreren mente det hjalp at de tok dette felles.

Hun mente også at det hadde betydning for klassen at det var muntlig arbeid, at man kunne ha et samspill med klassen. "*Det stimulerer sikkert læringssansene bedre, da, at man kan sitte rundt et bord, man kan fekte litt med armene og se på hverandre, gjøre noen skriblerier på arket. Det er mye lettere å si noe og gjøre noe da, akkurat i det her tilfellet*".

På spørsmål om det var noe som gjorde at samtalen gikk lettere i forhold til det andre diktet og den siste timen (jeg siktet her til spørsmålene han stilte om klasseturen elevene nettopp hadde vært på) svarte hun at igjen at det hjalp at en av elevene ikke var tilstedet. Hun viste til at i sosiologien kan man få mange variabler stilt opp mot hverandre, og at den ene variabelen forsvant når den ene eleven forlot klasserommet. Det førte til etter hennes mening, at den eleven som ble igjen kunne være mer seg selv. Rollemønsteret til denne eleven ble brutt.

Ved spørsmål om hun ville ha forandret på noe etter erfaringene fra disse to timene om hun skulle ha gjort det hele igjen svarte hun at det var på denne måten hun hadde erfart best resultat når det gjaldt å jobbe med dikt. Hun hadde forsøkt å gjøre det annerledes før, men at det hadde vist seg å bli et svært dårlig resultat.

Lærer B om planlegging, gjennomføring og evaluering.

Lærer B svarte på spørsmål om hvordan hun hadde planlagt timene, at hun hadde tenkt over hvordan man kunne jobbe med 17.mai- sanger og hvordan hun skulle få med seg flest mulig av elevene. Hun tenkte også over at hun hadde en del ressurser med seg i timene, spesial- pedagog og assistent. Hun hadde vurdert om det var noen av elevene som hadde hatt best utbytte av det og ikke å være i klasserommet, om de burde gjøre noe annet i stedet. Dette hadde hun grunnlagt ut fra de individuelle opplæringsplanene som disse elevene hadde. *”Hvordan bruker jeg ressursene best mulig?”*

Hun hadde planlagt hvordan hun kunne legge frem for klassen på et slikt nivå at de skjønte hva som var viktig i forbindelse med sangene. Elevene pleier å sitte på arbeidsstasjoner, men hun hadde valgt å sette dem rundt et langbord foran

tavlen, fordi hun mente det styrket fellesskapsfølelsen, og at noen av elevene trenger sosial trening. De trenger også å føle seg som en del av klassen, og trenger å lære seg: *”hva gjør man når man sitter og synger sammen, rett og slett?”*

Hun ga uttrykk for at hun ønsket at elevene skulle lære å forstå en tekst, hva en forfatter ville si med en tekst. Hun hadde vurdert i forkant hvordan elevene ville respondere til undervisningen, hvem som ville ha nok med bare det å forholde seg til å sitte sammen med de andre å synge.

Hun valgte de tre sangene på bakgrunn av at hun ikke syntes det var så ”tunge” sanger, og at hun hadde gjort det samme i fjor, men at da hadde hun valgt tyngre sanger når det gjaldt både melodi og tekst.

Hun valgte å snakke med elevene om helgen deres fordi det var noe elevene forventet på mandager, dette var noe de pleide å gjøre. Hun mente at dette også var god opptrening for elevene i det å lytte, og det å uttrykke seg.

Lærer B syntes timene gikk greit, men at elevene syntes det var flere og vanskeligere ord enn det hun hadde forventet. Hun fortalte at hun pleide å ta en og en linje og forklare det for elevene. Men at hun følte på at det ville ta for lang tid, og at elevene skulle få komme med ord. Men så ble det flere ord enn det som hun hadde forventet.

En del ord var hun veldig overrasket over at elevene ikke forsto, slik som ”fiskevær”. Hun syntes elevene responderte godt, men at to av elevene var litt ”utafor” denne dagen, og derfor ikke fulgte så nøye med. Hun kunne ha sendt de ut, fordi hun hadde ekstra-ressurser, men læreren visste at disse to elevene

gjærne ville være tilstede i klasserommet og være en del av fellesskapet når de skulle synge. Selv om det så ut til at de to elevene ikke brydde seg, så var det bevisst fra hennes side at de var tilstede, sa hun. Hun var fornøyd med at de som hun hadde forventet skulle svare på det med innhold og tekst gjorde nettopp det. Hun syntes det ble dumt at de begynte på en ny sang rett før friminutt, fordi det ikke er ideelt i forhold til konsentrasjon. Hun sa også at hun pleier å ta tak i elevene, ved å stille dem direkte spørsmål en for en, men at hun av ulike årsaker valgte å ikke gjøre det denne dagen. Men i ettertid angret hun litt på at hun ikke hadde prøvd å gripe tak i et par elever som kanskje var av dem som var mest ute i periferien som hun kalte det.

Lærer C om planlegging, gjennomføring og evaluering.

Lærer C mente at stasjonsarbeid ga en fordel med at man rakk over flere elever, og at man får en god kontakt med elevene. Hun mente også at det var veldig greit at elevene fikk bevege seg litt, i forbindelse med stasjonsskifte, etter 15 minutter med stasjonsarbeid.

Gruppene som elevene var på, byttes ofte, fordi læreren sa at hun liker å forandre på alt som kan forandres på for å få variasjon. Noen ganger var gruppene nivådelt, etter hvilke elever som er svake i faget, og etter hvilke som er sterke. Eller det kunne være grupper fordelt på hvordan elevene ønsket det. Men det viktigste var å få til grupper som fungerer godt. *”I alle klasser er det noen som skaper uro og ikke gjør som vi vil og prøver å få andre med, vi må prøve å skape stabile grupper.”*

Når læreren planla arbeidet på stasjonene for disse to timene hadde hun tenkt spesielt på at elevene skulle ha en skriftprve, og at hun derfor ønsket å begynne på den. Ellers var øve - ordene på den ene stasjonen diktatorord som elevene skulle øve på til diktat de skulle ha to dager etter. Fordi jeg skulle være tilstede

og ønsket å se på arbeidet med muntlighet, ble det som ellers ville vært en lesestasjon gjort om slik at de kunne snakke om prosjektet elevene nettopp hadde hatt. Når det gjaldt utfordringer i forhold til timene, snakket hun om at det var viktig å legge opp arbeidet slik at alle elevene mestrer på alle stasjonene, bortsett fra lærerstasjonen. Jo mer læreren blir forstyrret, jo dårligere blir lærerstasjonen. Dette var noe hun tenkte på i forbindelse med planleggingen. Hun synes også at variasjon var noe som kunne være en utfordring. Alt i alt syntes hun de to timene gikk greit, men at hvis hun hadde fått tid til en oppsummering til slutt, slik hun pleier, ville vi fått vite mer. Det er vanlig at en elev fra hver gruppe får si noe om hvordan de hadde jobbet, og hvordan timene var gått. *”Men det var jo stille i klasserommet, så da er det jo et tegn på at elevene jobber.”*

2. Lærernes tanker om arbeid med muntlighet.

| | Lærer A | Lærer B | Lærer C |
|---|--|---|---|
| Om arbeid med muntlighet i klasserommet | Jo, det (å jobbe med muntlighet) er jo en måte man har gjort bestandig. Jeg har ikke tenkt så mye på det egentlig. | Jeg synes det er godt å jobbe med muntlige tekster, jeg tror det er godt for elevene å lære å uttrykke seg muntlig. Jeg er også glad i å lese dikt til elevene. Og jeg tror elevene får tenke annerledes når vi går igjennom tekster muntlig. Det med høytlesning bruker jeg mye. | I går hadde jeg om kommaregelen, så det var jo synd at jeg ikke hadde det i dag, for da hadde vi jo hatt et faglig mål. Men det jeg tenkte var at vi måtte bearbeide det vi hadde gjort. Om jeg hadde gjort dette i klassen så ville det vært de sterke som får prate. Nå fikk jeg dratt med alle sammen, og så fikk jeg dem til å tenke mer og forklare meg. |
| Om utfordringer i forbindelse med arbeid med muntlighet. | Ja, det er jo en utfordring å få elevene med, man må presse dem litt, men ikke for mye. At de selv må se at de faktisk kan duge til noe de også. Og at de kan være til hjelp. At de kan stole på seg selv. Utvikling. Men det som er farlig med muntlige tekster er jo at læreren kan stå med all underholdningen og så sitter elevene passive. Jeg var vel egentlig litt i grensekanten der i dag, med at elevene var ganske passive til å begynne med. | Jeg ser noen utfordringer i det at en del elever ikke svarer og ikke sier noe. En del av elevene er vanskelig å få med uansett om det er muntlig eller skriftlig. Så det å få alle med, det ser jeg som en utfordring. | Utfordringer er jo det at de som er glad i å prate, de som er sterke på det å prate, er de som prater mest. Sånn at utfordringa er jo å få alle til å prate. Det er den største utfordringa. Men vi bruker en del sånne ting i oppropet for eksempel, det er veldig sjelden at vi bare roper opp. Vi spør: hvordan har du det i dag? Hva spiste du til middag i går, hva er favorittfargen din? Sånn at vi ufarliggjør det å prate. |

Tabell 8 viser to av spørsmålene som lærerne fikk og svar fra lærerne når det gjaldt arbeid med muntlighet i klasserommet.

Lærerne fikk spørsmål angående deres syn på det å arbeide med muntlighet i norskfaget. Jeg sa at muntlige tekster var et nytt hovedområde for norskfaget i Kunnskapsløftet og ønsket deres meninger om hvordan det var å forholde seg til dette.

Lærer A om arbeidet med muntlighet.

Lærer A svarte at det å jobbe med muntlighet i norskfaget er en måte man alltid har gjort. ”Jeg har ikke tenkt så mye på det egentlig”.

Når det gjaldt utfordringer i forhold til det å arbeide med muntlighet sa Lærer A at det er en utfordring å få elevene med. ”*Man må presse dem litt men ikke for mye. At de selv må se at de faktisk kan duge til noe de også. Og at de kan være til hjelp. At de kan stole på seg selv. Utvikling*”.

Hun gav uttrykk for at det som kunne være farlig med muntlige tekster var at læreren kunne stå med all underholdningen, og så ville elevene sitte der passive. Hun avsluttet kommentaren med å si at hun følte seg litt på grenselandet der disse to timene.

- ”*Fikk du med deg alle elevene, synes du*”? spurte jeg. – ”*Nei. Det gjorde jeg ikke*”, svarte Lærer A. Jeg spurte om det var noen spesiell grunn til det. Men da svarte Lærer A at det var taushetsbelagte grunner.

Lærerne var opptatt av at de skulle få med seg alle elevene i den muntlige aktiviteten, og at dette var en utfordring. De omtalte arbeid med muntlige ferdigheter som muntlige tekster og høytlesning. Lærer A koblet muntlig aktivitet med det at elevene skulle føle at de kunne bidra med noe, at de kunne hjelpe, og stole på seg selv. Altså en form for utvikling av elevenes personlighet. Han snakket også om det å presse elevene – eksakt hva han la i det, kom han

ikke noe nærmere inn på. Men jeg forsto det slik at han mente det var å stille dem direkte spørsmål, eller sette krav til dem i forhold til den muntlige aktiviteten.

Lærer B om arbeidet med muntlighet.

Lærer B sa at hun syntes det var godt å jobbe med muntlige tekster. *”Jeg tror det er godt for elevene å lære å uttrykke seg muntlig”*. Hun forteller at hun er glad i å lese dikt for elevene, og tror at elevene får tenke annerledes når man går igjennom tekster muntlig. Hun forteller også at hun bruker også å lese høyt for elevene.

Lærer B var den eneste som nevnte dette med at elevene skulle lære å uttrykke seg. Dette var noe hun også snakket om vedrørende hvordan timene hadde gått, hun ga uttrykk for at elevene har behov for å fortelle om det de har opplevd og at de også trenger å lære seg å lytte til andre, vente på tur og så være klar til si det de vil ha sagt. Derfor satte hun alltid av god tid til å snakke med elevene på mandagene, slik at alle fikk en mulighet til å fortelle om helgen som var gått. Hun tok frem at det kanskje var spesielt viktig for de elevene som hadde individuelle opplæringsplaner fordi de er svake muntlig, mente hun, så de trenger å lære hvordan de skal uttrykke seg. Hun sa at hun kunne ha stilt elevene flere direkte spørsmål som for eksempel: hva tenker du? Men hun valgte ikke å gjøre det den dagen.

Lærer B syntes også at det er greit å ta et avbrekk i timen, om det elevene blir stille eller begynner å kjede seg. Denne dagen valgte hun å la de stå opp og strekke på beina sine og gjøre litt bøy og tøy. Men etter slike avbrekk syntes hun det ofte var vanskelig å få elevene til å konsentrere seg og være rolige igjen.

Av utfordringer når det gjaldt arbeid med muntlighet så pekte hun på dette med å få alle elevene med. *”Jeg ser noen utfordringer i det at en del elever ikke svarer og ikke sier noe. En del elever er vanskelige å få med uansett om det er muntlig eller skriftlig. Så det å få alle med ser jeg på som en utfordring”.*

Lærer C om arbeid med muntlighet.

Lærer C snakket om at hun ”gikk igjennom kommeregelen i går”, og derfor kunne ha hatt et fagmål disse timene, om det var dette hun skulle gjort den dagen jeg observerte.

Ellers holdt hun frem at det å jobbe i grupper var noe som førte henne tettere innpå elevene som individer, og at det dermed var enklere å få i gang en dialog med elevene. Hun mente også at man igjennom dagen måtte bruke anledninger som bød seg til å få elevene til å snakke, eksempelvis da med oppropet og det å spørre hvordan elevene hadde hatt det. Hun snakket også om det å tilpasse spørsmålene som man stiller slik at alle får prate og gi ordentlige svar. Og om noen av elevene blir stille når man stiller et spørsmål, så må man stille spørsmålet på nytt på en annen måte. Hun fortalte at hun pleide å stille elevene direkte spørsmål i klasserommet, unntatt en elev som hun hadde en spesiell avtale med. Denne eleven kunne hun imidlertid stille spørsmål til på gruppe.

Lærer C snakket også om hvor viktig det var å ufarliggjøre det å snakke, dette mente hun man kunne gjøre ved å stille spørsmål til elevene om hva som var deres favorittfarge, hva de spiste til middag i går – dagligdagse ting som kunne gi dem litt trygghet i det å snakke høyt mens andre hørte på. Hun var også opptatt av at det var ”lov å si feil”- at man ikke skulle bli gjort narr av fordi om man kanskje ga feil svar. *”Det kan hende vi flirer, men det er ikke ondskapsfullt, det kan hende du flirer i lag med.”*

Hun mente at det var viktig at elevene lærte seg å begrunne ting, og at de kunne snakke for seg. *”Vi vet jo alle hvor langt vi kan nå, om vi er gode til å snakke for oss.”*

Et annet viktig element som hun dro frem var at når man skal snakke sammen sånn i grupper, så er det en fordel at man har et tema som alle vet noe om fra før, slik at hun som lærer vet at alle har noe å si. Men hun presiserte at man også kan ha samtaler i forkant av at man skal jobbe med et nytt tema, da kan man snakke om hva man har lyst til å lære om det temaet, forventninger til arbeidet og temaet man skal begynne på. Hun fortalte at de ofte pleide å bruke tankekart i den forbindelsen. Men hun påpekte at det var viktig å få tatt den samtalen i etterkant av et prosjekt, fordi hun som lærer kan vurdere hvordan prosjektet har gått og vite noe om hva elevene har lært.

3. Lærernes tanker om tilpasset opplæring.

| Spørsmål | Lærer A | Lærer B | Lærer C |
|--|--|---|---|
| Hvordan vil du definere begrepet tilpasset opplæring? | <i>Jeg ser for meg det samme som individuell tilpasning.</i> | <i>Ja, da tenker jeg at hver eneste elev i klassen har rett til å få opplæringa etter sitt nivå i alle fag. Det er en stor utfordring egentlig.</i> | <i>Da tror jeg at jeg ville sagt at tilpasset opplæring er at hver elev skal få opplæring på sitt nivå, som passer for dem. Og få hjelp til det de trenger og gå de trappetrinna som de trenger. Vi går ikke i samme trapp alle sammen.</i> |

Tabell 9: Alle tre lærere fikk en mulighet til selv å definere tilpasset opplæring ved hjelp av en setning. Tabellen viser hva de tre lærerne svarte.

Lærer A mente at tilpasset opplæring sto for at man skal tilpasse et læringsopplegg for den enkelte elev som gjør at de kan få best mulig utbytte.

Hun tok eksempler på det ved å vise til at en elev ideelt sett skal kunne gå alene på biblioteket, og lese sine egne tekster og bøker om han eller hun vil. Og at de skal kunne sitte på et grupperom der det er stille, rolig og lite forstyrrelser. At de kan ha sine egne prosjekter i lag, altså ha forskjellige arbeidsmåter. Hun mente det ville hjelpe elevene å lære mest, eller fordi de har en spesiell diagnose eller et handikap som gjør at de må få en tilpasset opplæring.

Men så føyde hun til: *”Men jeg tenker på tilpasset opplæring som en metode som gjelder for absolutt alle”*. Når jeg spurte om tilpasset opplæring gjelder for alle elevene svarte hun: *”Ja. Den enkelte eleven”*.

Hun definerer tilpasset opplæring som det samme som individuell tilpasning. Ved spørsmål om tilpasset opplæring er noe som er viktig i hennes skolehverdag svarte hun at det var mer viktig nå enn det hadde vært. Hun viste til personlige erfaringer fra sin egen skolegang hvor han opplevde ikke å få den responsen han fortjente. Han følte han ikke passet inn i klassesammenhengen. Men at man skulle sitte rolig og stille, gjøre det læreren sa, skrive på arket og gå hjem. Hun sa at det var viktig for henne at den enkelte elev skulle få slippe å oppleve det samme som hun selv, dette så hun på som en del av lærergjærningen.

Når jeg spurte hvordan man praktisk sett kunne bidra til at elevene ikke skulle oppleve det samme som henne, svarte hun: *”Det innebærer at skolen må få mer ressurser, at det må til en større økonomisk belastning enn det politikerne og byråkratiet og såkalte eksperter i pedagogikk vil ha det til De må, rett og slett, ha et større korps, et bredere apparat og flere lærere og assistenter enn det man var klar over tidligere. Og jeg ser for meg at lærerne må være langt mer faglig skolert i sine retninger, sine faglige retninger. At det er en historielærer, at det er en norsklærer og en geografilærer. At de går i dybden av sine fag. Og også at man ser at til og med de elevene som har bestemte diagnoser eller som blir stempla som svake, de har av og til detaljerte og finurlige spørsmål som man blir forventet at man skal gå i dybden av. Og der finner man jo en kilde til læring. Da blir det for dumt at man skal sitte i en klasse på 30 elever og skal følge et mønster som er normert og planlagt, og skal følge alt som blir bestemt fra departementet. For å være privat så synes jeg at skolen er veldig politisert og ideologisk basert, og den tankegangen at alle skal tenke likt og være lik, det*

er den sosiale og moralske tankemodellen som er med på å forvitre skolen, etter min mening”.

Jeg spurte hvordan man kunne oppdage de individuelle forskjellene, og se de forskjellige individene. Hun svarte at man først og fremst ikke måtte tenke på at klasserommet består av fire vegger, men at det handlet om at man må rive ned murene og få verden som klasserom. Hun pekte på at det er samfunnet som elevene lever i som er viktig. *”Jeg ser for meg at vi må få en større aktivitet som innebærer at vi må være mer ute. Være mer i bevegelse. Og bruk flere sanser som stimulerer til opplæring. Jeg trur ikke vi bruker sansene godt nok på den måten vi har undervisning i norsk skole i dag. Pulter, fire vegger, ei tavle, å la elevene få lage film bare for at det skal være morsomt, det er ikke godt nok”.*

| Spørsmål | Lærer A | Lærer B | Lærer C |
|---|--|--|--|
| Hva er forskjellen på TPO og spesial – undervisning? | <i>Ja, det er jo det at det gjerne er IOP-basert og at det er en del av et emne eller et dilemma fra faget som blir tatt ut fordi det blir for mye for eleven. Da ser jeg på det som såkalt spesialundervisning. Men egentlig gjelder jo spesialundervisning for alle, for alle er jo like spesielle så.</i> | <i>Ja, om samarbeidet mellom lærer og assistent er godt, da er det lettere å få til tilpasset opplæring for den eleven som har egne ressurser enn til de andre elevene. Det er enklere å tilpasse opplæringa til den eleven som får spesialundervisning.</i> | <i>Spesialundervisning er at man tar eleven ut av klassen eller gruppa. Tilpasset opplæring gjelder hele dagen, hele tiden. Spesialundervisning er for de elevene med spesielle problemer, tilpasset opplæring gjelder for alle.</i> |

Tabell 10 viser lærernes svar på hva de så som forskjell på TPO og spesialundervisning.

Ser du noen forskjell på spesialundervisning og tilpasset opplæring? spurte jeg.

”Ja, det er jo det at det er gjerne IOP-basert og at det er en del av et emne eller dilemma fra faget som blir tatt ut fordi det blir for mye for eleven. Da ser jeg på det som såkalt spesialundervisning. Men egentlig gjelder jo spesialundervisning for alle, for alle er jo like spesielle så”.

Ved spørsmål om hun kunne si noe mer om forskjellene på spesialundervisning og tilpasset opplæring svarte hun: *”Det er litt vanskelig å forklare, men*

spesialundervisningen, det forutsetter et spesielt tankemønster, et spesielt undervisningsopplegg pga elevens spesielle diagnose, eller handikap. Den tilpassa opplæringa er jo generell for alle, også den som har en diagnose”.

Lærer B mente at elevene skulle få en opplæring på sin egen måte, slik det er best for dem. Hun mente også at tilpasset opplæring er viktig, og at det er et mål i hver eneste time hun underviste i. *”Jeg tenker på det hver dag, kanskje ikke selve begrepet men, hvordan jeg skal gi det til de ulike elevene. Hvordan vi gir de faglige inputene til den og den eleven”.*

Når vi snakket om forskjeller mellom spesialundervisning sa hun: *”Om samarbeidet mellom lærer og assistent er godt, da er det letter å få til tilpasset opplæring til den eleven som har ressurser enn til de andre elevene. Det er enklere å tilpasse opplæringen til den eleven som får spesialundervisning, fordi det er satt inn flere ressurser. Vi jobber jo med det i forhold til de andre elevene også, for tilpasset opplæring er jo noe som alle skal ha”.*

Lærer C gir uttrykk for at det er en utfordring for læreren når det er 24 elever som skal få tilpasset opplæring. *”Hadde jeg kunnet gitt en elev tilpasset opplæring så hadde jeg kunne gjort det hele tiden. Men det å klare å gi en hel klasse tilpasset opplæring til enhver tid, det er jo en kjempestor utfordring, det klarer vi jo ikke. Ikke hver dag. Men i noe klarer vi å gi tilpasset opplæring kontinuerlig. Så tror jeg også at noe av utfordringa er det at de svake de finner vi fort, og vi skjønner at de må ha tilpasset opplæring for å gjøre det litt enklere for dem. Men det er jo også noe å klare å hente inn de sterke, at de også får de utfordringene de trenger. Selv om de klarer det jeg egentlig har planlagt, må jeg gjøre det litt vanskeligere for dem slik at de kan få komme seg til neste nivå”.*

Jeg spurte om hun syntes at tilpasset opplæring var noe hun følte at var uoverkommelig. ”Nei, ikke uoverkommelig. Det er nok et snev av dårlig samvittighet for veldig mange, med det at det er vanskelig som sagt å nå over mange elever hver dag. Men hvis man begynner å se større på det og ser per uke, per måned, per tema og per mål så ser man jo at man tilpasser hele tiden. Som for eksempel at de har forskjellige lesebøker og er på forskjellige steder i matematikk- boka. Og at de har forskjellige krav til hva de skal klare i løpet av en time”.

Jeg spurte om tilpasset opplæring kommer automatisk.

Lærer C svarte: ”Ja det gjennomsyrrer alt sammen”.

| Spørsmål | Lærer A | Lærer B | Lærer C |
|--|---|---|---|
| <i>Hvor viktig er tilpasset opplæring i din skolehverdag?</i> | <i>Jeg vil påstå at det er langt mer viktig enn det har vært. I alle fall i forhold til det har vært tidligere.</i> | <i>Jo, det er viktig. Det er egentlig mitt mål med hver eneste time. Jeg tenker på det hver dag, kanskje ikke selve begrepet, men hvordan skal jeg få lært bort det her til de ulike elevene. Hvordan gir vi de faglige inputene til den og den eleven?</i> | <i>Det er jo det viktigste av alt. Hvis vi skal nå målet med opplæringen må vi drive tilpasset opplæring. Det er jo kjernen for alt – det å nå elevene der de er.</i> |

Tabell 11 viser lærernes svar på spørsmål under intervjuene ang. norsklærernes syn på hvor viktig tilpasset opplæring er for dem i skolehverdagen.

Lærerne ble spurt om hvor viktig tilpasset opplæring var for deres skolehverdag. Lærer A var ikke så informativ når det gjaldt sitt svar, men hun gav uttrykk for at det var av viktighet. At det var mer viktig nå enn før. Lærer B ga et mer fyldig svar, hvor hun viste til at det var hennes mål for hver eneste time. Hun sa at hun tenkte på hvordan hun skulle gi elevene tilpasset opplæring hver dag, og hvordan hun skulle gi de faglige inputene til elevene. Lærer C ga også uttrykk for at tilpasset opplæring er viktig, faktisk sier hun at hun mener det er det viktigste av alt. *”Hvis vi skal nå målet med opplæringen, må vi drive tilpasset opplæring”*.

Til slutt i intervjuene spurte jeg lærerne: hvis du skulle sette noen punkter som du mener er veldig viktig under tittelen tilpasset opplæring, hvilke punkter ville det være?

Svarene deres har jeg satt opp i tabell 12 under.

| Spørsmål: | Lærer A: | Lærer B: | Lærer C: |
|--|--|--|--|
| Hvilke viktige punkter ville du ha under tittelen TPO? | <ul style="list-style-type: none"> • Eleven må ansvarliggjøres . • Utnytte elevens interessefelt. • Tverrfaglighet. | <ul style="list-style-type: none"> • Bli kjent med eleven. • Finne gode arbeidsmåter for den enkelte eleven. • Samarbeid med assistenter og andre lærere. (Tverrfaglig samarbeid) • La eleven vise frem sin sterke side. | <ul style="list-style-type: none"> • Kartlegging av eleven. • Kjennskap til eleven. • Kunnskap om norskopplæring og læring generelt. • System i opplæringen. • Varierte arbeidsmåter for hver elev. |

Tabell 12 viser de forskjellige svarene til de tre lærerne når de ble spurt om hva slags viktige punkter de ville ha satt under overskriften tilpasset opplæring.

8.3 Oppsummering.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise noen av de resultatene jeg har samlet inn etter å ha observert tre ulike norsklærere med hver sine dobbelttimer i norskfaget. Jeg har forsøkt å gjøre materialet så oversiktlig som mulig, ved å bruke noen tabeller som synliggjør enkelte spørsmål og svar. Disse resultatene er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen, konklusjonen og i avslutningen av min masteravhandling.

9. Tilpasset opplæring fra begrep til praksis.

Mitt forskningsprosjekt har forsøkt å finne svar på hvordan norsklærere i grunnskolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Gjennom observasjoner i tre norsklæreres dobbelttimer i norskfaget og intervjuer med de ulike norsklærerne etterpå har jeg fått et solid datamateriale som jeg har forsøkt å analysere og drøfte etter beste evne. Forskningsprosjektet mitt har også hatt et særskilt fokus på muntlighet i norskfaget. Hvordan lærerne har planlagt, gjennomført og evaluert arbeidet med Læreplanverket for kunnskapsløftets hovedområde muntlige tekster har vært en sentral del for mine observasjoner, og også vært aktuell for intervjudelene.

Problemstillingen for mitt masterprosjekt var som følgende:

Hvordan forstår og praktiserer norsklærere i grunnskolen i Salten - distriktet begrepet tilpasset opplæring, med fokus på arbeid med muntlighet i norskfaget?

Politiske føringer, aktuell litteratur fra forskere og relevante fagforfattere har satt standarden for min forhåndsforståelse av begrepet tilpasset opplæring, og også arbeidet med muntlighet i norskfaget. Forarbeidet mitt har vært interessant, og gitt den nødvendige kompetansen til videre forskning og mitt forsøk på å belyse disse to emnene i fra en skolehverdaglig synsvinkel.

Som jeg har gjort rede for tidligere i avhandlingen, så har jeg brukt kriteriene til Roald Jensen²³, og Håstein og Werner²⁴ som grunnlag for å velge meg ut noen punkter som jeg ønsket å se nærmere på når det gjaldt observasjonene:

- 1. Innhold og arbeidsmetoder.**
- 2. Tilpasning og variasjon.**
- 3. Evaluering og vurdering.**

9.1 Innhold og arbeidsmetoder.

Innhold og arbeidsmetoder som er mitt første observasjonskriteri er utarbeidet ved å granske Roald Jensens kriteri nr. 1 som handler om at elevene vet hva de skal lære, og at det er mulig å løse oppgavene alene eller ved hjelp på ulike måter. Det er snakk om å ha ulike hjelpemidler tilgjengelig, som elevene skal kunne velge mellom. Læreren skal være forståelig for elevene, og utviklingen av evnene og forutsetningene deres skal sikres igjennom dette kriteriet, på et individuelt nivå.

Kriteri nr. 1 består av tre ulike deler, nemlig for det første: tilegnelse av faglige kunnskaper og ferdigheter, holdninger innenfor fellesskapet (sosial kompetanse), for det andre: at elevene skal utvikle sine evner og talenter – både praktisk og teoretisk. Og til slutt: at elevene skal utvikle læringsstrategier og reflektere rundt sin egen læring.

²³ Jensen, 2006:32- 34.

²⁴ Håstein, og Werner, 2003:222- 225.

Mitt observasjonskriteri innhold og arbeidsmåter er også utarbeidet ved at jeg har gransket Håstein og Werners syn på verdier for tilpasset opplæring. Dette kriteriet henger sammen med deres kriteri nr 1 og nr 2²⁵, som, kort sagt, handler om et inkluderende fellesskap som gir sosiale utfordringer, bygger på felles kunnskap og at elevene kan utveksle kunnskap og erfaringer, og aksepteres for sine ulikheter.

9.1.1 God planlegging for å få til en bedre tilpasset opplæring.

Jensen(2007:14- 15) sier at det er to forhold som synes sentrale når det gjelder å tilstrebe tilpasset opplæring i skolens virksomhet. Det ene forholdet gjelder *elevens evner og forutsetninger og didaktisk differensiering* i forhold til disse. Det andre er *tilpasning til fellesskapet*. Han viser til at det tradisjonelt har vært slik at man har hatt fokus på de didaktiske kategoriene mål, innhold, evaluering, rammer og forholdet mellom disse. Etter hvert har man så utvidet disse kategoriene ved å la det også omfatte differensiering i dybde, bredde, tempo og vanskegrad når det gjelder innhold. Læringstiler eller læringskanaler har også vært fokusert på. Så samtidig som lærerne konsentrerer seg om de didaktiske kategoriene, må de se på læringstiler og andre kognitive læringsforutsetninger hos eleven, og koble dette opp mot tydelige læringsmål. Det som også har betydning for elevenes læring er *interesser, erfaringer og motivasjon*. Så tilpasning har mange faktorer, og for at den skal skje på best mulig måte i *planlegging, evaluering og gjennomføring* må lærerne ha en forståelse for hvordan disse faktorene henger sammen.

²⁵ Håstein og Werner, 2006:222- 225.

For å få en forståelse av lærernes forståelse av tilpasset opplæring ønsket jeg å vite noe om hvordan lærerne hadde planlagt og tenkt når det gjaldt timene, og om det har noen sammenheng med det Jensen viser til som sentrale forhold, de didaktiske kategorier, differensiering, læringstiler, og til slutt elevenes interesser, erfaringer og motivasjon.

Alle tre norsklærere ble i den anledning spurt om hvordan planleggingen av timene hadde foregått og hva de hadde tatt med i betraktning.

Lærer A fortalte at hun ikke hadde noen spesiell metode når hun forberedte seg, ting gikk en del på intuisjon. Hun sa også at når det gjaldt dikt så hadde hun prøvd ut en del metoder, men at det var bare denne måten som hun hadde gjort det på, observasjonsdagen, som hadde fungert tidligere. Hun hadde i planleggingen tenkt over og prøvd å forutse situasjonen i klassen, og hvordan elevene ville komme til å respondere til denne typen undervisning. At elevene kunne innta ulike roller. ”... *at noen kom til å boikotte, andre kom til å delta, noen kom til å spille såkalte kule i klassen og være litt avventendes, og på en måte vise... på en måte å være mer voksen enn det de egentlig var. Så jeg hadde vel forventet at jeg måtte få til en fremgangsmåte, eller legge litt press på dem, samtidig som jeg måtte motivere dem til å slå seg litt løs. Så jeg ser for meg da i en klasse hvordan den enkelte elev måtte respondere...*”

Av dette forsto jeg det slik at Lærer A ikke hadde noen spesiell måte å forberede seg på. Jeg fikk også en forståelse av at Lærer A tok ting litt på magefølelsen, eller intuisjonen som hun kalte det, og hun hadde ikke tenkt så mye over hvordan hun skulle nå målene med timene.

For meg kan det virke som om at hun var fokusert på *elevenes respons* til hennes undervisningsopplegg, og i den anledning hadde hun kanskje hatt en noen forutinntatt holdning til at responsen kunne bli negativ. Hun hadde i alle fall bekymret seg for hvorvidt elevene ville engasjere seg eller ikke. Hvis man skal se på dette opp i mot hva Jensen mener er sentralt for planlegging, gjennomføring og evaluering, kan man trekke frem at hun i planleggingen forsøkte å gjøre seg et bilde av elevgrunnlaget og satte det opp i mot rammer og læringsmål. Motivasjon er her et nøkkelord, ville læreren klare å motivere elevene? Og hvor bevisst var lærer A målene for timene?

Samtidig hadde hun tenkt over hvorfor hun hadde valgt ut nettopp disse to diktene, ”Signaler” og ”Landskap med gravemaskiner” av Rolf Jakobsen. Hun syntes det var aktuelt med tanke på miljøvernproblematikken, og fordi diktene viser en brytningstid mellom tradisjonell og moderne diktning. *”Det er jo i forhold til stedet vi lever i og, vi lever jo i et forholdsvis industrialisert samfunn, selv om vi bor midt i naturen”*.

Lærer A viser med dette at hun har tenkt på *relevans*. Håstein og Werners verdi nr.4 Relevans for elevenes nåtid og fremtid, og kriteri nr.4.1: Elevene opplever at læringsoppgavene er meningsfulle – sier noe om at elevenes opplevelse av at innhold og undervisning faktisk har relevans til deres hverdag, og deres aktualiteter. Dette har endel å si for å kunne få til en god tilpasset opplæring i skolen. Her viser Lærer A også at hun i planleggingen har forsøkt å tenke på elevenes interesser, erfaringer og nytteverdien av undervisningsopplegget.

Lærer B hadde tenkt på hvordan hun kunne legge opp timene, og få flest mulig elever med. *”Jeg tenkte også på at jeg hadde en del ressurser med meg, med spesialpedagogisk lærer og en assistent, så jeg tenkte over hvem av elevene som*

burde være inne i klasserommet og hvem som burde gjøre noe annet i stedet. Da i forhold til individuelle opplæringsplanene som elevene har. Hvordan bruker jeg ressursene best mulig? Så tenkte jeg på hvordan jeg skulle klare å legge det frem for klassen på et sånt nivå at elevene skjønner hva som er viktig med disse sangene... ”

Hun ga uttrykk for at hun hadde tenkt over måloppnåelsen med timen. ”*Jeg tenkte på det med å forstå en tekst og hva en forfatter vil si med en tekst. Hvor mange av elevene vil klare å bli med meg så langt som å forstå hva en forfatter vil med en tekst. Og så tenkte jeg på hvem av elevene som vil ha nok med bare det å sitte sammen med de andre og synge egentlig”.*

Ut fra disse to utsagnene kan man forstå noe om at hun har tenkt på *differensiering* i planleggingen av timene. Lærer B har også veid verdien av å gi den enkelte eleven spesiell oppfølging opp i mot verdien av at eleven skulle være en del av fellesskapet. Hun har tenkt på den enkelte elevs læreforutsetninger og evner, og forsøkt å tenke differensiering i forhold til dette. Dette er tanker som er overens med å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, men også tilpasning til fellesskapet. Nettopp i tråd med Roald Jensens to sentrale forhold for å tilstrebe tilpasset opplæring i skolen. Lærer B viser at hun har forsøkt å tenke på differensieringen som går på dybde, bredde, tempo og vanskegrad.

Lærer C fortalte at hun måtte tenke over oppgaver til alle stasjonene, i tillegg så måtte hun forberede den muntlige delen. I tillegg til å forberede samtale med spørsmål til elevene om steinalderen hadde hun også forberedt en ord- lek, den gikk ut på å gjette ord ved å stille spørsmål til den som vet ordet. Hun ga uttrykk for at hun hadde tenkt en del på dette med spørsmålene hun stilte elevene, for at

alle skulle svare, og at hun skulle få ordentlige svar. I forkant hadde også gruppesammensetninger vært et tema for planleggingen. Hvilke elever som gikk overens og kunne samarbeide var av viktighet for at arbeidsmetodene skulle fungere slik læreren ønsket det. ... ” *det er jo veldig viktig å få grupper som fungerer, vi må få flest mulig grupper til å fungere godt, for i alle klasser er det noen som skaper uro og ikke vil gjøre som vi vil og få de andre med. Vi må prøve å skape stabile grupper*”.

Jensen (2007: 15) siterer Nordahl (2005), Skaalvik og Skaalvik (2005) når han sier ”*Tilpasset opplæring handler om tilrettelegging av det totale læringsmiljøet*”. Den enkelte eleven blir ivaretatt når læreren tenker over hvordan han/hun tenker over det miljøet som eleven skal utvikle sine ferdigheter og sin kunnskap i.

Ut av det Lærer C fortalte fikk jeg inntrykk av at hun tok det totale læringsmiljøet med i betraktning når hun planla timene. Tilpasning til fellesskapet er et nøkkelord for hvordan Lærer C har forsøkt å tilpasse gruppene for stasjonsarbeidet. Lærer C utarbeidet ulike arbeidsoppgaver for den enkelte eleven. Disse oppgavene var også en del av hennes differensierings- tanke.

9.2 Variasjon og tilpasning.

Mitt observasjonskriteri nr.2 variasjon og tilpasning går på hvordan læreren tilpasset opplæringen for den enkelte elev, og for fellesskapet i klassen. Det går også på hvordan lærerene varierte arbeidsmetodene/formene. Jeg så også etter hvilken rolle elevene spilte når det gjaldt timene, og om de fikk velge arbeidsmåter og arbeidsoppgaver selv. Mitt observasjonskriteri nr.2 var tilpasset i forhold til Jensens kriteri nr.2 og 3, og Håstein og Werners kriteri nr. 2 og 3.

Jeg så etter variasjoner i undervisnings- og arbeidsmetoder, og etter hvilke læringsmål lærerne nådde for timene. Jeg forsøkte også å se etter hvordan læreren tilrettela norsktimene i forhold til et inkluderende fellesskap, og i forhold til at elevene skulle oppleve sosiale utfordringer.

Lærer A og B plasserte elevene foran tavlen, ved langbord i klasserommet.

Lærer A sa: *”Ja, det er rett og slett for at de skal få litt press på seg, en følelse av ansvar og forpliktelse, at de må gjøre noe. Arbeidet sitt. Samtidig at de måtte vise litt mer høflighet og saklighet i mellom hverandre, og kan lære å samtale og konferere med hverandre. Sånt er jo bare et henspill på hvordan det kan bli i virkeligheten da, med fremtidige jobber i fremtiden. Så det er like mye en øving i forskjellige roller og arbeidsmetoder sånn i norskfaget egentlig. Så jeg tenker at det må være... tanken her er fremtidsretta rett og slett”.*

Lærer B sa: *”Jeg tenker at generelt sett når vi synger sammen, så gir det å sitte sammen en fellesskapsfølelse. Og jeg tenker generelt at alle elevene har godt av å kjenne litt på fellesskapet ved det å synge. I tillegg så har jeg en del elever med adferdsvansker og faglige vansker som trenger mye sosial trening. De trenger også å kjenne at de er en del av klassen”.*

Lærer A og Lærer B gav uttrykk for at det å sitte på en annen måte i klasserommet, gjorde elevene mer bevisste i forhold til sin egen opptreden, og i forhold til med- elevene sine. Elevene skulle få kjenne på fellesskapet på en annen måte enn ved å sitte på hver sin pult/arbeidsstasjon. Dette kan sees på som en variasjon i skolehverdagen og er positivt for elevene på flere måter. Elevene lærer å forholde seg til hverandre på en annen måte. De kan også få en mulighet til å delta på en helt annen måte, kanskje det kan føre til en bevissthet rundt deltakelsen til den enkelte elev. Dette er noe som er overens med tanken om tilpasset opplæring og som viser at tilpasset opplæring har vært en del av

helheten ved planleggingen av undervisningen. Variasjon og tilpasninger både for den enkelte elev og for klassen som helhet er en sentral del av dette med tilpasset opplæring. Det å tenke på hvordan man organiserer læringsmiljøet har en del å si for at man skal kunne tilstrebe en tilpasset opplæring for hver enkelt elev innenfor fellesskapet.

Lærer C hadde valgt å sette elevene sammen i grupper. Elevene flyttet rundt hvert 15.min på de forskjellige arbeidsstasjonene som hadde forskjellig innhold. En av stasjonene var en lærerstyrt stasjon, der var det den muntlige delen av norsktimene ble gjennomført. Det å dele elevene inn i grupper, kan ha en gunstig effekt på elevene ved at de får færre medelever å forholde seg til, samtidig som de blir mer synlig for læreren og de som er på gruppen. På den måten ansvarliggjøres nok elevene på en helt annen måte enn ved å delta i en større sammenheng hvor det er lettere å bli en usynlig del av klassen.

Variasjonene i disse to norsktimene hos Lærer C var mange, det var ikke bare snakk om at klassen ble delt i grupper. Men det var noen stasjoner hvor elevene kunne jobbe individuelt, mens på andre stasjoner samarbeidet de. Til slutt var det lærerstasjonen, som var annerledes fordi læreren var der og denne gangen var det fokus på muntlighet. Arbeidsoppgavene på de enkelte stasjonene var også forskjellige og varierte. Det gikk fra lesing, til skriving – til å løpe seg en tur ut i skolegården.

Lærer C sa: *”Jeg er veldig glad i å bytte på alt som kan byttes”*. Hun sa også: *”Så legges det forskjellige innhold til stasjonene fra gang til gang”*.

”Stasjonsarbeid er en fin måte å drive tilpasset opplæring på, fordi du når alle sammen (elevene), du når dem jo veldig godt”.

Det er ikke alltid at det skal så mye til for at elevene skal kunne få en følelse av variasjon i skolehverdagen sin, bare det å skifte plasser til forskjellige oppgaver kan ha en gunstig effekt for å tilstrebe tilpasset opplæring. Det at elevene kan samarbeide på nye måter, og sammen med med - elever som de ikke jobber med eller sitter ved siden av til vanlig, har mye å si for fellesskapsfølelsen og for at tilpasset opplæringsmålet skal kunne nås.

Håstein og Werners verdi nr.1: Inkluderende fellesskap, og også verdi nr.2: Variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer blir dekket her i hvordan Lærer C har lagt opp disse to timene i norskfaget.

9.2.1 Rom for alle - blikk for den enkelte.

Opplæringsloven sier klart at det er den enkelte eleven som skal stå i fokus, opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev²⁶. Det er altså ikke læreren, og lærerens interesser og forutsetninger som er det som skal være sentralt når det gjelder planleggingen, forberedelse, valg av arbeidsmetoder og gjennomføring av undervisning. Lærere kan kanskje falle i den grøfta at man finner en metode som fungerer for den aktuelle lærer. Eller man kan som lærer komme inn i en klasse – kjøre ett opplegg som fungerer bra - og så komme inn i neste klasse, og forvente at det samme opplegget skal være like vellykket. Men med et helt annet elevgrunnlag foran seg, med totalt forskjellige individer, kan man kanskje risikere at man ikke når målet man har satt seg for undervisningen.

²⁶ Opplæringsloven, paragraf 1.

Derfor er det viktig å kjenne hver enkelt elev som man har ansvaret for, og at man vet noe om klassen som helhet, at man vet hvilke interesser de har, hva som kan motivere den enkelte eleven til deltakelse og videre læring.

Fellesskapet er som sagt en viktig del av å oppnå best mulig tilpasset opplæring. Man bør kjenne til hvor den enkelte elev befinner seg faglig og sosialt, og også hvor klassen befinner seg faglig og sosialt. Evnene og forutsetningene til hver enkelt elev, skal stå i fokus for enhver planlegging, gjennomføring og evaluering i forhold til opplæringen. Men tilpasningen til fellesskapet er også av viktighet. Kunnskapsløftet gir uttrykk for at skolen skal ha rom for alle – men blikk for den enkelte. *”Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling”*(LK06:10).

Lærer A valgte temaet dikt, noe elevene nok hadde en del kunnskap om fra før. Dette var en klasse på ungdomstrinnet, og derfor er det god grunn til å anta at de har vært innom emnet før. I Kunnskapsløftet står emnet dikt nevnt som kompetansemål etter både 2. og 4. årstrinn, og selv om ikke betegnelsen dikt står i kompetansemålene etter 7. årstrinn står det at de skal lese ulike typer tekster. Etter 10. årstrinn er lesing og skriving av dikt også en del av kompetansemålene. Dette betyr at noen av de tidligere erfaringene med dikt som elevene har gjort seg i skolen, forhåpentligvis burde sitte igjen, slik at elevene ville huske sentrale begrep om de fikk en ny gjennomgang av emnet.

Lærer A tok ingen oppfriskning på dette med innhold, form og virkemidler når det gjaldt dikt. Læreren gikk ikke igjennom sentrale punkter rundt diktskriving. Dette får meg til å tenke at læreren kanskje tok det litt for gitt at kunnskapen om dikt fra tidligere skulle sitte igjen hos elevene. Derfor var det kanskje en del av

elevene som ikke husket begrep og kunnskapen fra tidligere. Dette ga nok elevene veldig forskjellige utgangspunkt for å være en del av samtalen og diskusjonen rundt de to diktene Lærer A hadde valgt seg ut. Kanskje ville en oppfriskning ha ført til at flere av elevene ville ha tatt mer del i samtalen. Lærer A skrev heller ikke opp begrepene underveis på tavlen, og elevene gjorde heller ikke notater, derfor fikk kanskje ikke elevene den rammen de trengte for selv å skrive dikt i ettertid.

De to norsktimene ble brukt til å lese og diskutere to forskjellige dikt av Rolf Jakobsen. Et av målene Lærer A hadde for timene var at elevene selv skulle komme i gang med å skrive dikt. Dette ble det ikke tid til. Lærer A hadde også en assistent inne i 2.time, men assistenten hadde ingen funksjon i timen.

Elevene ble ikke så delaktig som læreren ønsket, noe lærer A selv sier senere i intervjuet, når jeg spør om hun var fornøyd med timene: *”Delvis, den første delen av timene gikk ikke så bra, men da vi fikk dikt nr. 2 og den ene av elevene (en av de to som ikke bør sitte sammen) hadde forlatt, så ble alt bedre. Og dikt 2 var også lettere å forstå da. Jeg burde nok ha tatt diktene i motsatt rekkefølge, ett lett først, og så et vanskelig ett. Men det var også greit å ha det vanskelige først, at man kan finne strukturer i det diktet og etterpå med letthet forstå ”Signaler” som er et lett dikt”.*

For meg så virker det som om at læreren mener problemene med å få elevene engasjert i diskusjonen, kom seg av to uengasjerte elever, og at det første diktet var vanskelig å forstå. Spørsmålet er om læreren kjente til klassens sammensetning på en god måte, eller hvorvidt læreren hadde tatt hensyn til elevenes faglige og sosiale ståsted i planleggingen av undervisningen.

Når Lærer A blir stilt spørsmål om hva hun tok hensyn til i planleggingen var det elevenes respons hun fokuserte på, når hun ble stilt spørsmål om hun var fornøyd med timene var det elevenes roller hun kommenterte.

Lærer A ble også stilt spørsmålet om det var noe hun kunne gjort annerledes når det gjaldt planleggingen og gjennomføringen av timene, så hun ingenting hun kunne gjort annerledes foruten at hun kunne byttet om på de to diktene slik at ”det letteste” kom først.

En av elevene (elev 1) utpekte seg som engasjert og interessert. Dette var en elev som sliter generelt faglig sett. Nå var dette den eleven som nærmest førte en ene - samtale med læreren. Dette var jo veldig positivt for denne ene eleven, og sier noe om hvordan diktene, og kanskje også organisasjonen av undervisningen, traff vedkommende. Dette er en elev som sliter skriftlig. Muntlig fikk eleven en mulighet til å hevde seg og komme frem med sine kunnskaper. De andre elevene var nærmest fraværende i noe som skulle være en felles dialog for hele klassen. I forhold til dette sa læreren at hun var positivt overrasket over denne eleven, og at mange kanskje ville synes at eleven snakket for mye, men at poenget er at denne eleven fikk prøve seg og at eleven klarte å få frem det sentrale i teksten. Flere ganger var det elever i klassen som ga høylydt uttrykk for at denne eleven fikk ordet for mye. En elev ble sint da elev 1 fikk ordet, selv om den andre eleven hadde rukket opp hånda for å si noe først.

Når vi snakket om tilpasset opplæring og jeg spurte om Lærer A kunne gi en definisjon svarte hun: ”Jeg ser for meg det samme som individuell tilpasning”. Når vi snakker om hvor viktig tilpasset opplæring er i hennes skolehverdag, svarer hun at det er viktigere enn det var før. Hun kommer også inn på en del personlige erfaringer fra da hun selv var elev – dette handler om at hun som elev ikke ble sett og akseptert som individ. Dette gir meg et inntrykk av at Lærer A

har et syn på tilpasset opplæring som går på det å se *individet*, og da kanskje spesielt de som er svake i faglig sammenheng.

Fellesskapet og utveksling av erfaringer er også en viktig del av det å tilpasse opplæringen, slik Jensen viser til i sin definisjon av tilpasset opplæring²⁷. Deltakelse i et læringsfellesskap skal bidra til at alle lærer og utvikler sitt potensial.

Tilpasset opplæring skal finnes på alle nivåer, fra skole, til klasse, til gruppe, til individ. Dette er et tankekors, kan det være slik at for en del lærere kan det være enklere å forholde seg til eleven som individ, men når det blir snakk om eleven som en del av en stor helhet kan det kanskje bli uoversiktlig? Tilpasset opplæring er som en paraply over all aktivitet og virksomhet vi utfører i skolen. Det skal gjennomsyre alle deler av skolen, ikke bare på individnivå, men også i fellesskapet.

I den siste timen til Lærer A skjedde det noe positivt, samtalen fikk et vendepunkt da hun kom inn på en klassesur som elevene hadde vært på ganske nylig. Dermed var hele klassen engasjert i samtalen om diktet ”Signaler”. De brukte egne erfaringer fra klassesuren og sammenlignet det med diktet. Det virket som om elevene her fikk en felles ramme for å diskutere diktet. De lot seg engasjere når de selv hadde erfaringer som de kunne bruke i diskusjonen. Lærer A ga ingen tilbakemelding under intervjuet på at dette hadde vært en bevisst handling eller et redskap hun hadde brukt for å få elevene engasjert. Jeg forsøkte å lede samtalen inn på emnet, men det inntrykket jeg satt igjen med var

²⁷ Jensen, 2006:15

nok heller slik at lærer og elever tilfeldigvis kom inn på samtalen om klasseturen.

Det virker som at læreren har god kontakt med, og kjenner elevmassen foran seg godt. Hun kjenner de også som individer. Men likevel kunne det synes som at hun mistet kontakten med dem under diskusjonen, elevene ble vanskelig å få tak på. Dette kan være fordi det virker som at læreren ikke utnyttet den kunnskapen hun faktisk hadde om elevene foran seg. Læreren satt altså både med kunnskap og kompetanse som ble mindre til nytte for henne i tilpasningen av undervisningen enn det kanskje kunne ha blitt.

Tilpasset opplæring henger sammen med å kjenne elevene og nyttegjøre seg av denne kjennskapen. Når man ser på spørsmål – og svaroversikten i tabellene 4 og 5, så ser man at hun dessverre ikke fikk den responsen som hun gjerne hadde ønsket. Man kan peke på mange grunner til det, blant annet at hun ikke hadde fått forberedt seg slik hun ville på grunn av en misforståelse. Og at jeg var til stede i klassen, dette kunne kanskje gjøre noe med initiativet til elevene, og også frimodigheten til læreren.

I slutten av den siste timen kom Lærer A inn på at hun ønsket at hver av elevene skulle skrive sine egne dikt. En av elevene spør om de kan skrive dikt slik de liker det, og ikke på samme måte som Rolf Jakobsen. Det svarer læreren ja til. Dette oppfatter jeg at eleven opplever som noe positivt. Her går læreren litt ut fra rammene, og lar eleven selv være med i planleggingen. Kriteri nr.3.4 hos Håstein og Werner sier at dette er å ta utgangspunkt i elevenes egen kompetanse

og erfaring, elevene deltar i planlegging av egen opplæring²⁸. Men også deres kriteri 5.1, nemlig at elevene erfarer å bli sett og hørt i ulike situasjoner, også slik en selv ønsker å bli lagt merke til, kan gjenkjennes i dette. Eleven fikk her være med å bestemme hvordan arbeidet videre skulle foregå, og læreren ga respons til elevens ønske. Dette kunne kanskje være en motivasjon til eleven når det gjaldt det videre arbeidet med dikt.

Når det gjaldt variasjon og tilpasning i de to timene, kan jeg peke på at læreren hadde valgt seg ut to dikt som elevene skulle arbeide med. Disse to diktene hadde etter lærerens mening forskjellig vanskelighetsgrad. For å tilpasse til alle elevene kan det med fordel velges forskjellige innfallsvinkler slik at elevene opplever variasjon i utfordringer, og at både de faglig svake og sterke elevene opplever å få utbytte av undervisningen. Kriteri 1 hos Jensen viser til læringsaktivitetene som læreren velger tilrettelegger skal sikre at alle elevene lærer, og sikrer elevenes utvikling fra et individuelt perspektiv. Håstein og Werner supplerer med sin verdi: variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer.

9.2.2 Meningsfulle læringsoppgaver som gjenspeiles i hverdagen.

Lærer B, som er lærer på mellomtrinnet, hadde konsentrert seg om 17.mai-sanger i disse to norsktimene, norskplanen i Kunnskapsløftet legger føring for at elevene skal bruke sang, musikk og bilder i framføringer og presentasjoner. Dette står oppført under kompetansemålet sammensatte tekster etter 7.årstrinn. Elevene skulle synge under 17.mai- feiringen, slik at dette var et aktuelt tema for

²⁸ Håstein og Werner, 2003: 224.

deres hverdag, dermed oppfylte læreren flere av kriteriene til Håstein og Werner. Kriteri nr.3.1: at elevene har nytte av sine erfaringer. Kriteri nr.4.1: at elevene opplever læringsoppgavene som meningsfulle, og kriteri nr. 6.1 og 6.2: elevenes læring skal gjenspeiles både hjemme og i skolehverdagen.

Kompetansemålet muntlige tekster har flere underpunkter på mellomtrinnet, det jeg synes undervisningen disse to timene var konsentrert om var nok det å drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker.

Lærer B kom flere ganger inn på hva forfatteren ville med sangen, hvilket budskap sangtekstforfatteren hadde til samfunnet. Lærer B konsentrerte seg om å få elevene til å se etter vanskelige ord i sangene, sangene hadde et noe gammeldags språk. Samtalen gikk mye på hva ordene kunne bety. Læreren brukte tavlen som redskap og hjelpemiddel i timene, noe som nok førte til at elevene fikk med seg mer av undervisningen. Det å få noe både visuelt og auditivt kan være til hjelp for elever som har vansker med konsentrasjonen eller også rett og slett for å huske bedre det som er blitt sagt.

Alle elevene gikk igjennom de samme sangene, det var tre forskjellige sanger som de gikk igjennom. En elev var forsanger, noe eleven satte veldig pris på. Eleven synger i kor, derfor er sang noe eleven behersker godt. Ellers i faget sliter eleven en del med konsentrasjonsvansker blant annet. Det at eleven fikk bruke dette talentet i fellesskap med klassen var noe som ble oppfattet som veldig positivt av vedkommende.

Følelsen av å mestre noe er en viktig del av det å få en tilpasset opplæring. Kriteri nr. 5.1 til Håstein og Werner gjør seg enda en gang gjeldende, når det

gjelder at denne eleven faktisk ble sett og hørt på en måte som eleven selv ønsket å bli lagt merke til. Variasjonen i undervisningen gikk fra sang, til skriving, til samtale, til lesing. Læreren hadde også en liten bolk med bøy og tøy, noe elevene satte pris på etter en lang dag på skolen.

9.2.3 Ettergivenhet, kontroll og tilpasning.

Dale og Wærness(2006) snakker om ettergivenhet i klasserommet, at det kan forekomme på flere måter, en av måtene er at lærerne kan redusere kravene til elevene, ved ikke å forvente noe når det gjelder deltakelse i læreprosessen. Samspillet mellom lærer og elever kan medføre at læreren viser en faglig ettergivenhet til elevene.

Dette kan læreren gjøre ved å la elevene få lettere oppgaver, eller ved å gå i forhandlinger med elevene om hvor mye det forventes av dem. Så er det lett for at det kan bli en standard for skolehverdagen til lærer og elever. Læreren får en følelse av ikke å mislykkes i opplæringen i og med at elevene gjør det de skal gjøre og følger med, mens elevene fåren følelse av å mestre faget. Ved å velge lette oppgaver, og lettvinne løsninger for opplæringen får læreren ingen uro i klassen. Ingen elever har vansker med faget. Og om noen ikke forstår er det fordi elevene selv er ansvarlige, de er lite aktive eller tar for lettvint på oppgavene de blir satt til. Dette blir kalt for en sikkerhetssone for læreren, læreren ser på seg selv som en som gjennomfører undervisning, men det inngår ikke noe ansvar for at elevene skal lære. Mye av grunnen til dette er at læreren har opplevd nederlag gang på gang i undervisningen. Kanskje opplever man at elevene ikke bryr seg om å delta i tiltak som læreren legger til rette, eller at elevene bråker og er urolige.

Noen norsklærere kan føle på at det er mange nye reformer og nye ”trender” innen norskfaget, det er stadig noe nytt å forholde seg til og oppdatere seg på. Tilpasset opplæring er nettopp et emne som er blitt satt nytt og sterkere fokus på.

Det er lett og ty til lettvinte undervisningsmetoder, for å unngå støy og komme igjennom stoffet på kort tid. Lærerne forventer ikke noe initiativ fra elevene. Lærerne kommer inn i timene holder undervisningen, og går. Dale og Wærness(2006) viser til lærere som lager lister. Undervisningen til disse lærerne går ut på å lage oversikter som elevene kan pugge. Dette fører til at de svake ikke behøver å gå i dybden på stoffet, mens de sterke får nok støtte til at de sikrer seg gode karakterer. Det finnes altså mange måter for lærere å vise ettergivenhet i klasserommet.

Noe som karakteriserte lærer B var at hun gjentatte ganger svarte på sine egne spørsmål. Hun virket rett og slett ikke tålmodig nok til å vente på at elevene skulle komme med forslag til betydning av ordene de snakket om. Det var også en gang at hun spurte om svar fra elevene på et hva et ord kunne bety og når en elev kom med en mulig forklaring svarte hun: ”Hysj, ingen kommentarer”! Hun gav elevene oppgaver, men utførte en del av dem selv. For meg virket det som om at hun manglet litt tiltro til at elevene kunne gi forklaringen til de ordene som de så etter i sangtekstene. Men spørsmålet jeg sitter igjen med er hva som var viktig, var det viktig at elevene *forsto* ordene, eller var det viktig å få til en *samtale* rundt ordene – hva var lærerens mål med timene?

Tilpasset opplæring handler som sagt om at elevene skal få bruke sine kunnskaper og erfaringer, og at de skal kunne bidra til fellesskapet. Kanskje er det slik av og til at man ønsker å ha en debatt og en diskusjon i klassen, men at

man ikke klarer å slippe kontrollen som underviser. Rollen som veileder og ordstyrer blir ikke de rollene som blir fremtredende. Dette kan også være en form for ettergivenesshet, det vil si at læreren ikke setter krav eller forventer noe av elevene. Elevene er bare statister, mens læreren kjører en undervisning som er laget etter lærerens eget behov, ikke nødvendigvis elevenes. Nå sier jeg ikke at det var det som skjedde her, men at det som jeg observerte fikk meg til å reflektere over læreres behov for kontroll.

Lærer A ga uttrykk for at denne måten å undervise om dikt på var noe som hadde fungert før, det var denne måten hun hadde best erfaring med fra tidligere. Men spørsmålet var om det fungerte i denne klassen, om læreren nådde de målene hun ønsket ved å gjennomføre undervisningen akkurat slik.

Ettergivenesshet kan også være at læreren ikke krever noen resultater for timene, det er nok at elevene ikke bråker og lager uro²⁹. Når jeg spør om det var faktorer hun trengte å tenke igjennom ved planleggingen av timene, var det om elevene kom til å boikotte eller om to elever som er urolige når de sitter sammen skulle vært flytta fra hverandre. Det var lite faglige resonnementer læreren kom med, men mer utsagn som gikk på klasse miljø og at elevene skulle føle et press, og følelse av ansvar og forpliktelse. Kanskje var det et særskilt vanskelig klasse miljø i denne klassen? Eller kanskje læreren var bekymra fordi hun ikke fikk forberedt seg til timene så godt som hun kunne ha, med bakgrunn i misforståelsen med at jeg skulle kjøre et opplegg.

Lærer C hadde ferdige spørsmål som hun stilte elevene, hun hadde også klare arbeidsoppgaver. Spørsmålene hennes var ikke såkalte åpne spørsmål, men

²⁹ Dale og Wærness, 2006:69.

lukkete spørsmål som forventet riktige svar. I dialog med elevene kan også dette være en måte å gardere seg på. Man slipper ikke elevene løs i debatt, diskusjon eller uforskende samtaler, fordi man er redd for at det vil gli ut. Jeg sier ikke at dette var realiteten i dette tilfellet, eller i det minste ikke en standard for Lærer C sin undervisning, men jeg ønsker å dra en parallell til ettergivenhet, og det å føle at man har kontroll.

9.2.4 Lærerroller.

Nye tider med nye krav og føringer, forventninger og også nye elevroller gjør at det også kommer opp et behov for nye lærerroller.

En lærer skal sitte inne med flere kvaliteter når det gjelder kompetanse. Sosial kompetanse er en av dem. Faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse er også nevnt i Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003/2009:6).

Ut fra datamaterialet kan jeg dra noen slutninger om de tre lærernes roller i klasserommet. Alle lærere hadde en naturlig autoritet i klasserommet, uten at dette ble for fremtredende. De var også klare veiledere og oppdragere.

Som eksempler kan jeg peke på at Lærer B har, i mine øyne, en god sosial kompetanse, noe som er vesentlig for å fylle en lærerrolle³⁰. Hun har en god kontakt med elevene og kan gi de mye på det sosiale plan.

³⁰ Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003/2009:6).

For å kunne være oppdatert på tilpasset opplæring og også perspektiver ved utvikling av muntlige ferdigheter er det nok av nødvendighet at endrings- og utviklingskompetansen er tilstede hos lærerne i skoleverket.

9.3 Evaluering og vurdering.

De tre lærerne hadde forskjellige måter å håndtere elevenes respons på i løpet av norsktimene. Mens Lærer A kanskje ikke fikk den responsen hun hadde håpet på, fikk både Lærer B og Lærer C en del tilbakemeldinger fra elevene.

Når Lærer A fikk respons fra elevene fulgte hun sjelden opp med oppfølgingsspørsmål til elevene (jmf tabell ... og tabell). Hun ga sjelden ros når elevene svarte riktig. Og når elevene ikke svarte ble det til at hun svarte på spørsmålet selv. Hun omformulerte sjelden spørsmålene sine hvis elevene ikke svarte. Hun spurte en gang om hvorfor en elev syntes at budskapet i ”Signaler” var dårlig, da svarte eleven at diktet ”Landskap med gravemaskiner” var mer interessant, og hadde bedre flyt. Da responderte læreren at hun synes det var et godt argument. Læreren roste imidlertid den faglig svake, men engasjerte, eleven ved flere anledninger.

Lærer B ga en del tilbakemeldinger til elevene underveis, hun roste dem også som gruppe. ”Så flinke dere er!” ble hørt ved flere anledninger. Lærer B hadde ingen oppsummering på slutten av timen.

Lærer C ga også tilbakemeldinger til elevene, og var nok den av lærerne som tok seg mest tid til dette. Hun tok gjerne og responderte til den aktuelle eleven der og da. Ellers fortalte hun at hun også lot elevene selv vurdere sitt arbeid som gruppe, muntlig for resten av klassen. Hun pleide også å ha en oppsummering på

slutten av stasjonsarbeidet, hvor hun ”tok tempen” på klassen, og hvordan de hadde jobbet disse timene.

Jensen sier i kriteri nr. 2 at evaluering og refleksjon er over arbeidet og resultatet også er av viktighet, og at dette kan skje i forskjellig setting – i gruppe, individuelt eller i samtaler med læreren. Håstein og Werner har som et kriteri for tilpasset opplæring (5.2) at elevene får tilbakemelding på ulike områder av opplæringen.

9.3.1 Humor og tilpasset opplæring.

En annen side som karakteriserte Lærer B var at hun var i besittelse av en stor porsjon sans for humor, samtidig som hun var en klar autoritetsperson i klassen, var hun også en som hadde lett for å smile og le.

Elevene kom med morsomme kommentarer underveis, som også viste at klassen hadde en fin humoristisk sans, og var vant med at læreren også brukte humor i klasserommet. Læreren lo med elevene og skapte en veldig positiv ramme rundt undervisningen.

Håstein og Werner sier noe om humor som virkemiddel i forhold til tilpasset opplæring, ved å bruke humor forløser man og inviterer man til og ufarliggjør deltakelse. Humor bidrar etter deres mening til at man får en opplevelse av en romslig atmosfære hvor det er plass til mange former for ulikhet hos elevene (Håstein og Werner 2003:232).

9.4 Lærernes definisjoner på tilpasset opplæring.

Alle tre lærere fikk muligheten til å gi en definisjon av tilpasset opplæring, de fikk muligheten til å si noe om hvordan de så på tilpasset opplæring.

Lærer A gir uttrykk for at begrepet tilpasset opplæring står for at man skal tilpasse et læringsopplegg for den enkelte elev som gir best mulig utbytte. Eksempler som læreren viste til når det gjaldt dette var at en elev skulle kunne gå på biblioteket, lese sine egne tekster og bøker om han eller hun vil. At elevene skulle kunne sette seg i et grupperom, der det er stille og rolig og lite forstyrrelser. Hun snakket om muligheten for forskjellige arbeidsmåter. *”For å lære mest, eller fordi de har en spesiell diagnose eller et handikap som gjør at de må få en tilpasset opplæring. Men jeg tenker på tilpasset opplæring som en metode som gjelder for absolutt alle”*.

Når jeg hørte Lærer A si at de som hadde en spesiell diagnose måtte få en tilpasset opplæring, begynte jeg med en gang å tenke på om det var en mulighet for at læreren kanskje blandet sammen spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Senere i intervjuet spør jeg om hun ser noen forskjeller når det gjelder nettopp spesialundervisning og tilpasset opplæring, og hun svarer: *”Ja, det er jo det at spesialundervisning gjerne er IOP- basert, og at det er en del av et emne eller et dilemma fra faget som blir tatt ut fordi det blir for mye for eleven. Da ser jeg på det som såkalt spesialundervisning. Men egentlig gjelder jo spesialundervisning for alle, for alle er jo like spesielle så”*.

Jeg følte at jeg måtte prøve å gå enda dypere inn i spørsmålet om forskjellene på tilpasset opplæring og spesialundervisning, på bakgrunn av at lærer A sa at spesialundervisning gjelder for alle, og spurte om læreren kunne si noe mer om forskjellene på disse to og hva de går ut på. Da svarer hun: *”Det er litt vanskelig å forklare, men spesialundervisningen, det forutsetter et spesielt tankemønster, et spesialundervisningsopplegg pga elevens spesielle diagnose, eller handikap. Den tilpassa opplæringen er jo generell for alle, også den som har en diagnose”*.

Jeg var glad for at jeg gikk læreren litt ”nærmere i sømmene” når det gjaldt utsagnet om tilpasset opplæring for dem som har handikap eller en diagnose, for slik utsagnet kunne forstås så kunne det virke som at læreren slet med begrepsforståelsen av begrepet tilpasset opplæring og blandet det sammen med spesialpedagogikk.

Det siste utsagnet hennes, som gir en dypere forklaring av hvordan hun ser for seg forholdet mellom de to begrepene, gjør at jeg analyserer det slik som at hun faktisk ser forskjeller mellom spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Men at det ikke var noe hun hadde tenkt så veldig igjennom før intervjuet. Bevisstheten var kanskje ikke helt på plass når det gjaldt de to begrepene og hva de sto for, men underveis i samtalen så gir hun et uttrykk av å ha forstått innholdet i de to begrepene.

Lovreguleringen av tilpasset opplæring, hvor kapitlet om tilpasset opplæring har fått ny overskrift, og med flytting av den generelle bestemmelsen om tilpasset opplæring sammen med bestemmelsene om spesialundervisning, bidrar til en klargjøring av sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette gjør det klart at tilpasset opplæring gjelder ikke bare

for spesialundervisningen, men er et prinsipp som gjelder for både ordinær undervisning og for spesialundervisningen.(Bjørnsrud og Nilsen(red) 2008:11). Lærer A betegnet også i definisjonen sin tilpasset opplæring som en metode. Tilpasset opplæring er ikke en metode, men et overhengende formål for all opplæring i grunnskolen. Tilpasset opplæring er et prinsipp og et virkemiddel for å oppnå god læring³¹. Enda en gang viser Lærer A at hun ikke har tenkt helt igjennom hva tilpasset opplæring er og står for.

Lærer B sa: *”Da tenker jeg at hver eneste elev i klassen har rett til å få opplæringa etter sitt nivå i alle fag”*. Hun kompletterte utsagnet med å si: *” Med opplæringa tenker jeg på måla i Kunnskapsløftet. At alle skal få lære det på sin måte, slik det er best for dem”*. Når Lærer B gir sin definisjon av tilpasset opplæring bruker hun ordet ”rett”, i forhold til at hun mener at elevene har en særskilt rett til opplæring på sitt nivå. Prinsippet om tilpasset opplæring er jo også da lovfestet, og innebærer en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole til å søke å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den(Bjørnsrud og Nilsen(red) 2008:11).

Lærer C sa: *”Da tror jeg at jeg ville sagt at tilpasset opplæring er at hver elev skal få opplæring på sitt nivå, som passer for dem. Og få hjelp til det de trenger, og gå de trappetrinna som de trenger. Vi går ikke i samme trapp alle sammen”*. Lærer C gir uttrykk for å være bevisst hva tilpasset opplæring er, og at tilpasset opplæring gjelder for hver enkelt elev. Det kan virke som at hun klarer å formidle en forståelse for at tilpasset opplæring handler om differensiering og tilpasning for enkeltindividet i et større fellesskap.

³¹ Bjørnsrud og Nilsen(red)2008:11.

Et av spørsmålene under intervjuene var hvor viktig tilpasset opplæring er i skolehverdagen til de tre norsklærerne. Dette var et spørsmål jeg stilte for å få et inntrykk av hvordan de forskjellige så på tilpasset opplæring, det kunne ha noe å si for hvordan de svarte på de andre spørsmålene mine.

En eldre lærer i skoleverket hadde sagt til meg i forkant av mine undersøkelser: *”Tilpasset opplæring er bare en ny trend – om en stund vil det være noe nytt som kommer inn i bildet. Da er tilpasset opplæring gammelt og uinteressant. Sånn var det med Storylinemetoden, sånn er det med læringstiler, det vil også skje med tilpasset opplæring”*. Jeg ønsket å se om ”mine” lærere så det på en annen måte enn denne læreren.

Lærer A svarte: *”Jeg vil påstå at det er mer viktig enn det har vært. I alle fall i forhold til hva det var tidligere”*. Lærer A sa mot slutten at det var viktig at elevene ansvarliggjøres, hun sa at hvis det skal være tilpasset opplæring så må eleven ansvarliggjøres ellers var det etter hennes formening ingen vits i å tilstrebe tilpasset opplæring. *”Jeg tror rett og slett at man er altfor snill, eller moderne, derfor er jeg redd at det med tilpasset opplæring vil bli nok et motebegrep i den norske skolen, som vil forsvinne”*.

Kanskje er det slik at noen av de lærerne som har vært igjennom mange reformer og utskifting av læreplaner føler at det blir vanskelig å se viktigheten av tilpasset opplæring.

Lærer B svarte: *”Jo, det er viktig. Det er egentlig mitt mål med hver eneste time. Jeg tenker på det hver dag, ikke selve begrepet, men hvordan jeg skal få lært bort det her til de ulike elevene. Hvordan gir vi de faglige inputene til den og den eleven”?*

Når jeg spurte Lærer C hvor viktig tilpasset opplæring er for henne i skolehverdagen svarer hun at det er det viktigste av alt. *”Hvis vi skal nå målet med opplæringen, må vi drive tilpasset opplæring. Vi er nødt til å nå elevene der hvor de er”*.

Lærerne uttrykker at tilpasset opplæring er viktig for dem i deres skolehverdag. Lærer A gir ikke så dyptgående svar som de andre to, men hun gir uttrykk for at tilpasset opplæring er mer viktig enn det har vært før. Om hun ser på dette som noe positivt eller negativt fikk jeg ingen formening om i løpet av intervjuet. Lærer B sier hun tenker på det hver dag og at hun har et mål om å oppnå tilpasset opplæring for hver time. Lærer C sier det er kjernen i skolens arbeid med opplæring.

Jeg hadde noen runder med Lærer A når det gjaldt spesialundervisning, men som man kan lese ut av resultatene mine og tabell... kan man se at jeg stilte de andre to lærerne det samme spørsmålet. Hva er forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Lærer B sa: *”Om samarbeidet mellom lærer og assistent er godt, da er det lettere å få til tilpasset opplæring til den eleven som har egne ressurser enn til de andre elevene, Det er enklere å tilpasse opplæringen til den eleven som får spesialundervisning, fordi det er satt inn flere ressurser. Vi jobber jo med det i forhold til de andre elevene også, for tilpasset opplæring er jo noe alle skal ha”*.

Dette er en interessant replikk, for her sier læreren noe vesentlig. De elevene som har spesialundervisning har flere ressurser tilgjengelig, noe som letter ansvaret for den enkelte lærer. Læreren kan samarbeide med assistenten om å gi disse elevene god og tilpasset opplæring. Ergo mener læreren at det ikke er like

lett å gi resten av elevmassen den samme gode tilpassede opplæringen, ressursene strekker kanskje ikke til, og læreren står med mye av ansvaret alene.

Dette gjenspeiles i en kommentar fra Lærer C, hun sier at noe av utfordringen med tilpasset opplæring er at det er 24 elever som skal få tilpasset opplæring.

”Hadde jeg kunnet gitt en elev tilpasset opplæring hadde jeg gjort det hele tiden. Men det å klare å gi en hel klasse tilpasset opplæring til enhver tid, det er jo en kjempestor utfordring, det klarer vi jo ikke. Ikke hver dag. Men i noe klarer vi å gi tilpasset opplæring kontinuerlig”.

Kommer tanken om tilpasset opplæring som et ideal inn, tilpasset opplæring er noe man skal tilstrebe. Det er et til tider uoppnåelig mål, en visjon for all virksomhet i skolen. Jensen (2007:15) sin definisjon: *”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap”.*

Læreren skal bidra, legge til rette for den enkelte elev utvikler sitt faglige og sosiale ståsted gjennom å delta i fellesskap med andre elever og læreren som tilrettelegger og veileder. Ansvaret ligger ikke på læreren alene, men alle som tar del i skolens arbeid for å oppnå tilpasset opplæring.

Lærer C forsto forskjellen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, dette viste hun ved å si at spesialundervisning er for de som har spesielle vansker i faget, mens tilpasset opplæring gjelder for alle elevene.

9.5 Muntlighet.

Fordi jeg ønsket å ha et spesielt fokus på norskfaget i mitt forskningsprosjekt, så valgte jeg meg ut muntlighet i klasserommet som et emne for nærmere observasjon.

Jeg var nyssgjerrig på hvordan lærerne jobbet med utvikling av muntlige ferdigheter i norskfaget, og gikk med åpent sinn inn i observasjonene og intervjuene.

Å arbeide med utvikling av de muntlige ferdighetene til elevene er noe som har fått ny vektlegging i Kunnskapsløftet. Muntlighet skal opptrenes i norskfaget, gjennom systematisk opplæring. Penne og Hertzberg³² gir uttrykk for at det ikke bare er enkelt for lærere å forholde seg til muntlighet som en ferdighet som skal systematisk opptrenes. Gjennom forskning de viser til kan man se at elever får mange muligheter til å ytre seg i klasserommet, men de påpeker at det kan synes som at det generelt arbeides lite systematisk med muntlighet.

Når jeg skulle ut i klassene for å observere, hadde jeg i forkant vært i kontakt for å avtale med norsklærerne at de skulle konsentrere seg om å ha et muntlig fokus disse to timene. Noe de var positive til å gjøre. Jeg var egentlig ikke forberedt på hvor stor eller liten plass arbeidet med muntlighet skulle ha i de respektive lærernes timer, og heller ikke i hvilken grad lærerne skulle jobbe med elevenes utvikling av muntlige ferdigheter.

³² Penne og Hertzberg, 2008:19.

Lærer A hadde valgt dikt som tema, Lærer B hadde valgt 17.mai- sanger, og Lærer C hadde gruppesamtaler hvor hun fokuserte på et prosjekt de nettopp hadde avsluttet om steinalderen. Lærer A og B hadde altså det man kan kalle helklassesamtaler, mens Lærer B delte klassen i grupper. Men her kan man nok på mange måter trekke paralleller fra gruppesamtaler til helklassesamtaler.

9.5.1 Som du roper i skogen får du svar.

Det som alle lærerne hadde felles var at de selv styrte eller kontrollerte samtalen. Elevene i de tre forskjellige klassene responderte svært forskjellig til lærernes forsøk på å få en samtale i klasserommet. Lærer A slet med å få engasjert elevene, men fikk et gjennombrudd i slutten av siste time da hun tilfeldigvis kom inn på en klassesur elevene nettopp hadde vært på. I Lærer B sin klasse var elevene litt mer engasjerte, mens læreren selv kanskje tok ordet så mye at elevene ikke fikk være så delaktige. Lærer C opplevde å få svar på de spørsmålene som hun spurte om, men det ble aldri noen direkte samtale, kanskje mer som en slags spørsmål - og svarsekvens.

Mens Lærer A virket å ta spørsmålene til elevene mer på direkten, virket Lærer C gjennomtenkt og forberedt i sine spørsmål. Eksempelvis spør Lærer A etter at de har lest første diktet: *"Hva er det snakk om her?"* Ingen av elevene svarer. Så blir hun mer konkret og spør: *"Hva betyr det når dikteren sier: de spiser av skogene mine"?* Da får hun svar av en elev.

Når Lærer C eksempelvis spør: *"Hva har dere lært om Steinalderen"?* Da har hun allerede en stor fordel i forhold til Lærer A, nemlig at elevene selv nettopp har hatt om Steinalderen, og har lært masse, mens Lærer A sine elever ikke har hatt om dikt på en stund. Lærer A spør klassen hva kontraster er, men får ikke

noe svar. Hun svarer selv at det er motsetninger, men gir ingen eksempler som elevene kan forholde seg til. Etterpå spør hun elevene om de kan finne kontraster i diktet, og ingen svarer igjen. Spørsmålet er om elevene fikk med seg hva kontrast egentlig er.

Lærer B ber elevene finne vanskelige ord de ikke forstår i teksten. Elevene finner ord, og så spør hun om noen vet hva ordene betyr. Flere elever forsøker å gi et svar på hva de tror ordet betyr, men det er som regel ikke rett. Men likevel bør elevene krediteres for å forsøke å gi et svar. Denne samtalen kan på et vis karakteriseres som utforskende – lærer og elever utforsker en muntlig tekst, og de skal sammen forsøke å finne svar på eventuelle spørsmål de har når det gjelder teksten. Læreren som en voksen, erfaren person, har selvfølgelig svarene på forhånd, hun vet hva ordene betyr. Elevene vet det ikke.

Hvis målet er å få en samtale rundt sangtekstene, bør læreren kanskje stille seg nøytral og la elevene gjøre utforskingen. Lærer C gjorde dette i forbindelse med gruppesamtalen om steinalderen, hun spurte: ”Hvordan lagde dem ild?” Elev svarer: ”De brukte stein”. Lærer spør: ”Med stein? Hvordan klarte de det?” Elev forklarer at de slo steinene mot hverandre. Lærer spør: ”Måtte de ha noe ved eller sånt som tok fyr da?” Elev svarer bekræftende. Her ser vi læreren ”gjør seg kunnskapløs”. Hun har selvfølgelig alle svarene, men hun tar på seg en rolle, slik at elevene har en mulighet til å få opptrening i å forklare og argumentere. Dette kalles i forskningsøyemed for *inautentiske spørsmål*, det er spørsmål som har karakter av å kontrollere elevenes kunnskap, heller enn å søke ny kunnskap (Aukrust 2003: 78). Autentiske spørsmål er da spørsmål læreren stiller som

han/hun ikke selv vet svaret på. Forskning viser, i henhold til Aukrust³³, at skolesamtaler i større grad enn andre samtaler er kjennetegnet av nettopp inautentiske spørsmål fra lærer til elever. Kontrollspørsmål og en stram regulering av elevenes svaralternativer er det som går igjen ved helklassesamtaler.

Penne og Hertzberg³⁴ peker på viktigheten av å *stille spørsmålene på rett måte*. Klasseromsforskningen viser til at det spiller en stor rolle hvilke typer spørsmål som stilles, og også hvordan elevenes svar *følges opp*.

Lærer C stilte spørsmål som oppmuntret elevene til å svare noe mer enn bare ”ja” og ”nei”. I tillegg stilte hun gode oppfølgingsspørsmål som gjorde at elevene gikk dypere ned i temaet. Når man sammenligner de tre lærerne var det nok Lærer C som fikk flest svar og mest engasjement. Lærer A fikk ikke frem engasjementet frem i elevene, og fikk veldig lite respons fra elevene. Mens Lærer B kunne kanskje ha fått et bra engasjement, hun stilte i mine øyne likevel gode spørsmål, som oppmuntret til mer enn ”ja” og ”nei” svar. Men dessverre tok hun etter mitt synspunkt ikke så godt tak i den responsen hun fikk. Samtalen kunne med det ha utviklet seg til å bli enda mer interessant og utforskende for lærer og elever.

Det finnes forskjellige typer helklassesamtaler, det finnes den utforskende typen – hvor klassen snakker om et tema hvor det ikke finnes noen fasitsvar. For eksempel om hvorfor noen begynner å røyke. Eller man kan snakke om leksen man hadde til i dag, da er det plutselig en helt annen samtale hvor det forventes at man vet noe om det man blir spurt om.

³³ Aukrust, 2003:79.

³⁴ Penne og Hertzberg, 2008:18.

9.5.2 Motivasjon, engasjement og mening.

I det hele er det nok et poeng at elevene vet hvilke forutsetninger og rammer samtalen har. De trenger ideelt sett å vite hva de skal forholde seg til. Får elevene spørsmål om faglige aspekter og begreper som de ikke har noen forutsetning til å kunne svare på, uten hjelpemidler og stikkord, og uten en gjennomgang på forhånd, så er det kanskje ikke så rart at de ikke blir involvert i samtalen læreren gjerne vil oppnå, i alle fall ikke når han eller hun stiller inautentiske spørsmål og elevene forstår at han/hun forventer et ”fasitsvar”.

Dale og Wærness (2006) sier at motivasjon henger sammen med elevenes interesse for læringsaktivitetene. Motivasjon er avhengig av at elevene har et mål de skal nå, der ligger deres drivkraft og retning. Når elevene blir motiverte, handler de. Og det de velger viser hvor motivasjonen deres ligger.

En annen ting er for eksempel å trekke sammenligninger mellom et dikt og en kassetur, hvor de alle har erfaringer som de kan bidra med i samtalen. Dette var nettopp det som skjedde i 2.time. Lærer A kom begynte å sammenligne diktet ”Signaler” med en storby klassen nettopp hadde vært i. Dette gjorde elevene engasjerte og interesserte.

Penne og Hertzberg³⁵ sier at når man lærer noe nytt, læres det bedre og mer varig, om det nye kan legges inn i en kjent struktur, selv om den er vag, de sier at den allerede etablerte strukturen virker konsoliderende, forsterkende og skapende. Elevene har en mulighet til å bygge videre på noe, gjenkjenne det de har lært fra før, og dermed lytter de mer. Forforståelsen er derfor viktig for at elevene skal kunne få noe meningsfullt ut av undervisningen.

³⁵ Penne og Hertzberg, 2008:64.

Lærer B som hadde valgt 17.mai- sanger var nok sånn sett på en tryggere grunn enn Lærer A, hun visste at det bare var ett år siden elevene hadde sunget sangene sist, og hun minnet elevene på det. Timene hadde et meningsfullt perspektiv, ettersom elevene skulle bruke sangene og framføre dem om ikke så mange dager, til motsetning fikk ikke Lærer A gjennomført et av målene for timen, nemlig at elevene selv skulle skrive dikt. Dermed forsvant kanskje noe av meningen med gjennomgangen av dikt for elevene. Motivasjonen til elevene og engasjementet er sterkt knyttet opp til at de vet hvorfor de skal lære om noe.

I tillegg hadde Lærer B et annet fortrinn, hun brukte tavlen og skrev de nye ordene og betydningen av dem opp- dette førte til at elevene hadde en større forutsetning til å få med seg det læreren underviste om, og dermed på en enklere måte kunne forholde seg til samtalen.

9.5.3 Bevissthet hos lærere rundt utvikling og opptrening av muntlige ferdigheter.

Selv om retorikken var bygget på det å holde taler, så kan man likevel trekke ut elementer ved den som karakteriserer det å formidle et budskap til noen som lytter til under en samtale eller debatt. Retorikken er kunsten å finne frem til, ordne, formulere, huske og tilslutt å fremføre det en har på hjertet slik at andre tar det til seg³⁶. Særtrekk ved muntlighet er at man produserer det man skal si der og da, det er i kommunikasjonssituasjonen det skjer. Man responderer på mottakerens/mottakernes reaksjoner og dermed blir teksten produsert i samarbeid med mottakeren.

³⁶ Penne og Hertzberg, 2008:70.

Man griper øyeblikket – det som i retorikken blir kalt kairos. Derfor er det viktig at når man arbeider med muntlighet i klasserommet at man ikke bare fokuserer på det å komme med sine meninger, men også på evnen til å lytte, og gi respons på det andre sier.

Lærerne i mitt utvalg hadde en annen fellesnevner, og det var at det var til dem som lærere elevene responderte til. Samtalene i klassen hadde ikke en dialogisk form som gikk fra elev- elev- lærer, men kun elev- lærer. Dette gjorde nok sitt til at samtalene fikk en strammere form. Elevene visste at læreren forventet et svar, noe av mulighet for diskusjon og deling av meninger ble på den måten borte. Dette var et karaktertrekk som kom frem hos alle tre lærere. Det å utvikle retoriske ferdigheter ble ikke løftet frem i disse tre samtalene som jeg observerte.

Penne og Hertzberg sier også at elevene ikke er trent til å være publikum, de har ikke kunnskap nok om den muntlige formidlingssituasjonen, og de får ikke utviklet noen kompetanse for å vurdere muntlige framføringer. De sier videre at lærerne følger opp læreplanene men ikke vet klart hva aktivitetene skal føre til, og heller ikke betingelsene for at målene skal nås.

Når jeg sier til Lærer A at muntlighet er et nytt hovedmål i Kunnskapsløftet og spør hvordan hun synes det var å jobbe med muntlighet i klasserommet, sier hun at hun jobbet med muntlighet på samme måte som hun alltid har gjort, og ikke har tenkt så mye på det. Når Lærer C snakker om muntlighet så synes hun det var dumt at hun ikke hadde om kommaregelen, for da ville timen hatt et faglig mål. Lærer B sier hun synes det er godt å jobbe med muntlige tekster, og at hun tror det er godt at elevene får uttrykke seg muntlig. Hun forteller hun er glad i å lese dikt til elevene, og at hun ofte leser høyt for dem. Jeg får et inntrykk av at

selve opptreningen i muntlighet er noe som er nytt, og kanskje noe lærerne ikke er helt bevisst.

Hva er det å arbeide med muntlighet i klasserommet? Er det nok at lærer stiller spørsmål og elevene svarer for at det skal føre til elevenes utvikling av muntlige ferdigheter? Frøydis Hertzberg sier i sin artikkel ”Arbeid med muntlige ferdigheter” (Klette 2003:140) at når hun skulle avgrense definisjonen sin når det gjaldt ”arbeid med muntlighet” valgte å utelate den vanlige klasseromssamtalen.

Dette gjorde hun av to grunner: den ene var at det var av praktisk årsak, men at hun også syntes det var svært vanskelig å dra skille mellom et vanlig spørsmål - og svar sekvens, og den type samtale som eksplisitt kan sies å oppøve samtaleferdigheten. Den andre grunnen var at hun mener at den lærerstyrte samtalen, slik den utspiller seg i klasserommene flere ganger daglig, mest typisk er tilrettelegging for muntlig heller enn bevisst arbeid med muntlig.

Dette synes jeg er relevant i forhold til min forskning. For her sier hun to viktige ting, nemlig at den vanlige spørsmål - og svarsekvens *ikke* kan sammenlignes med det å oppøve samtaleferdigheten, altså muntlige ferdigheter. Og hun peker på at lærerne ikke bevisst arbeider med muntlighet. Dette er noe som også kommer frem av konklusjonen som Penne og Hertzberg viser til, nemlig at forskerne fant lite systematisk arbeid med muntlighet i de 30 klasserommene som de observerte i.

Når jeg ba lærerne ”mine” om å fokusere på muntlighet i klasserommet, valgte de å legge til rette for muntlighet, men tema eller mål for timene var ikke direkte utvikling av muntlige ferdigheter hos elevene. Lærer C skilte seg ørlite grann ut

ved at hun ikke hadde valgt et typisk norskfaglig emne, nemlig steinalderen, men likevel var samtalen preget av formen spørsmål - og svarsekvens som Hertzberg viser til. Altså ikke en oppøving av muntlige ferdigheter. Kanskje kunne jeg vært enda klarere når jeg ba lærerne fokusere på muntlighet i klasserommet, men samtidig stadfester dette kanskje forskernes oppfatning av at lærere ikke alltid har en klar og bevisst systematisk oppøving av elevenes muntlige ferdigheter i klasserommet.

9.6 Kriterier for muntlighet.

Er det nok å bare snakke sammen? Noen klare definisjoner av muntlig oppøving er blitt gitt ut fra lærerplanen i norsk, den krever et stort repertoar av muntlige aktiviteter, ikke bare praktisk trening i å snakke, men også trening i metakognitiv refleksjon. Muntlige ferdigheter skal opptrenes.

I løpet av forskningsarbeidet mitt ble jeg klar over at når det gjaldt helklassesamtalen, som skulle utvikle muntlige ferdigheter hos elevene, var det en viss grunn til å tro at dette var noe som det ikke var fullstendig satt ned noen klare kriterier for. Når Hertzberg (Klette(red) 2003:140) uttalte at hun utelot helklassesamtalen i sin forskning, var det rett og slett fordi hun mente at helklassesamtalen i dag bærer typiske preg av å være tilrettelegging for muntlighet i stedet for bevisst arbeid med muntlighet. Hun viser til at Mads Haugstedt(1999:33), en dansk forsker, sier at hun skiller mellom muntlighet i undervisningen, og undervisning i muntlighet³⁷.

³⁷ Klette(red) 2003:140.

Lar det seg gjøre at man kan tenke undervisning i muntlighet - samtidig som man lærer bort sentrale emner når det gjelder dikt eller for den saks skyld grammatikk? Poenget tror jeg ligger i hvorvidt lærerne klarer å ha flere baller i luften samtidig, og hvorvidt lærerne er bevisste hvilke mål de har for timene sine.

Hertzberg sier videre at hun ikke ser på klasseromssamtalen som uten verdi når det gjelder å oppøve ferdigheter i muntlighet, men at det tvert i mot er slik at en god klasseromssamtale er uovertruffen når det gjelder å oppøve evnen til å lytte, til å komme og ta kommunikasjonsinitiativ, til å bygge videre på noe en annen har sagt og til å beholde ordet når alle andre har blitt stille³⁸.

Vi kan nok alle være enige om at helklassesamtalen ikke er uten verdi, men at den er viktig for fellesskapet i klassen, og for elevenes følelse av å bli sett og hørt i den store helheten. Den kan også være viktig for lærerens mulighet til å se den enkelte eleven i samhandling med en større gruppe elever.

I mitt forskningsarbeid har jeg, etter å ha observert lærernes arbeid i praksis ute i skolehverdagen, og etter å ha studert faglig relevant litteratur om emnet muntlighet prøvd å sette ned noen enkle punkter for arbeid med utvikling av muntlige ferdigheter i forhold til helklassesamtaler:

- *Planlegging* er alfa og omega i en slik sammenheng hvor læring skal skje via dialog med elevene. Læreren bør ideelt sett være godt forberedt til dialogen med elevene. Læreren bør ha tenkt igjennom de didaktiske kategoriene mål, innhold, evaluering, rammer og forholdet mellom disse.

³⁸ Klette(red) 2003:140.

- Læreren bør være *bevisst det faglige innholdet* for timen og målet med den muntlige aktiviteten. Hva er målet med denne aktiviteten? Hvordan har læreren tenkt å nå dette målet? Er målet at elevene skal lære om Astrid Lindgren, eller er målet med timen at man skal bidra til å utvikle den muntlige ferdigheten til elevene? Og læreren bør se på differensiering i dybde, bredde, tempo og vanskegrad når det gjelder innhold.
- *Trygghet* hos elevene bør være en forutsetning arbeidet med utvikling av muntlige ferdigheter. Dette kan man bidra til ved å ha faste holdepunkter som elevene kan forholde seg til. Slike holdepunkter kan være eksempelvis:
 - At man har kjent stoff som tema, at det er noe elevene kan noe om fra før. Dette vil også skape en følelse av mestring hos elevene. Lærer B: *”Når vi skal snakke sammen sånn her i grupper, er det en fordel med et tema som elevene vet noe om fra før, for da vet jeg at alle kan si noe”*.
 - Om man skriver ned noen stikkord på tavla, tar en liten repetisjon før man setter i gang, er man sikret at alle elevene kan bidra med noe i diskusjonen.
 - Trygghet handler også om at man kan si feil, eller uttrykke seg galt uten at klassen gjør narr. Læreren har her et stort ansvar for at den enkelte elev ikke blir gjenstand for mobbing på grunn av sine uttalelser. Lærer B: *”Også er det lov til å si feil, det er ikke slik at du skal bli gjort narr av. Kanskje vi flirer, men det er ikke ondskapsfullt, det kan hende du flirer i lag med”*.
- Man bør ha noen *kriterier/betingelser* for den muntlige aktiviteten, som elevene får opplyst om på forhånd. Slik som for eksempel at man skal rekke opp hånda, ikke avbryte hverandre, alle skal få muligheten til å si noe i løpet av aktiviteten. Det å sette ned noen rammer for den muntlige aktiviteten er gunstig i forhold til elevenes forventninger og prestasjoner.

- Om man har et *nytt tema* som man vil samtale om, bør det legges vekt på ovenfor elevene at dette er noe nytt som de skal lære om. At samtalen er utforskende, og at man skal snakke om hva man skal lære og hva elevene har lyst til vite mer om.
- Læreren bør tenke igjennom hvordan hun/han stiller *spørsmålene* sine slik at elevene blir engasjert i samtalen/diskusjonen slik at de responderer med mer enn ja og nei. Som du roper i skogen får du nemlig svar. *”Klasseromsforskningen har avdekket at det spiller en stor rolle hvilke typer spørsmål læreren stiller, og hvordan elevenes svar følges opp”*(Penne og Hertzberg, 2008:18).
- Et siste punkt gjelder motivasjon, elevene bør forstå hvorfor de skal arbeide på denne måten, og hvorfor de skal snakke om nettopp dette emnet. Dette for at de skal ta del i planleggingen av sin egen læring og fordi de skal skjønne nytteverdien av det de holder på med. Motivasjonen ligger mye i elevenes forståelse av hvilket mål de skal nå. Jeg siterer Dale og Wærness(2006:137): *”Motivasjon innebærer også at aktiviteten er målrettet. Elevenes mål gir arbeidet drivkraft og retning. Motivasjonen fordrer handlinger”*.

10. Å grave etter gull.

Hvordan forstår og praktiserer norsklærere i grunnskolen i Salten - distriktet tilpasset opplæring, med fokus på arbeid med muntlighet i norskfaget?

Dette var de spørsmålene jeg søkte svar på i forbindelse med min forskning ute i skolehverdagen. For å finne svarene valgte jeg å gjøre en triangulering av min forskning, se figur 1, side 12. Trianguleringen bestod i å undersøke politiske føringer og forskningslitteratur (teori), og utføre observasjoner, og intervjuer.

Presentasjonen av politiske føringer, forskningslitteratur og datamaterialet fra både observasjoner og intervjuer viser at tilpasset opplæring er mer sammensatt og innholdsrikt enn man ved første øyekast kanskje skulle tro. Det er derfor ikke enkelt å forholde seg til om man ikke har satt seg inn i dyptgående dokumenter som gjelder dets betydning.

For meg har spesielt Roald Jensens bok *”Tilpasset opplæring i en lærende skole”* (2007) vært til stor interesse, det han skriver har gitt meg en forståelse av tilpasset opplæring - og de kriterier som må til for å kunne tilstrebe en god tilpasset opplæring i grunnskolen. Han peker på mange elementer som har betydning for hvordan en lærer kan arbeide med tilretteleggingen av opplæringen i forhold til enkeltelevens evner og forutsetninger, og tilpasning til fellesskapet.

Av andre aktuelle bidragsytere til min forskning vil jeg også legge vekt på Håstein og Werners bok *”Men de er jo så forskjellige”* (2007). Denne boken har gitt meg mange tanker om hva jeg skulle se etter i forbindelse med både

observasjonene og intervjuene. De tar for seg en del av kjennetegnene ved tilpasset opplæring.

Sammen med andre aktuelle læringsdokumenter og forskningslitteratur har jeg fått et godt bilde av tilpasset opplæring og hva dette begrepet står for.

Tilpasset opplæring er å tilrettelegge opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger, og legge til rette for et godt læringsmiljø med hensyn til fellesskapet.

Når det gjelder den muntlige delen har Penne og Hertzbergs bok ”*Muntlige tekster i klasserommet*” (2008) vært uvurderlig. De har pekt på både utfordringer og gode regler for arbeid med muntlige tekster, men også gitt input i forhold til helklassesamtalen.

Forståelse og praktisering av tilpasset opplæring.

Lærere ute i skolehverdagen har mange elementer i opplæringen å forholde seg til. De skal være lærere som er både faglig og sosialt kompetente. De skal ha en god yrkesetikk, de skal være didaktisk kompetente – og sist men ikke minst skal de være kompetente når det gjelder endring – og utvikling. De skal være veiledere, undervisere og oppdragere. De skal være omsorgspersoner, men også inneha en autoritetsholdning ovenfor elevene. De skal ha god kommunikasjon med foreldre, kollegaer og elever.

Kanskje er det ikke rart at enkelte lærere blir lei og sliten av hele tiden å måtte holde tritt med nye føringer og ”trender” som de kaller det. Ansvarsbyrden og krav og forventninger til dem som lærere kan synes tunge og vonde å etterkomme. Veien er kort til å bli ettergivende i forhold til opplæringen og skolehverdagen. Noen lærere blir utbrente og slitne, dette kan ha konsekvenser

for hvordan de ser på tilpasset opplæring og også deres syn på elevene. Men også på hvor mye energi de klarer å bruke på å oppdatere sitt faglige ståsted.

De tre lærerne jeg har presentert er forskjellige. De har forskjellige syn på tilpasset opplæring. Bevisstheten av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring er ikke like stor og klar hos dem alle. Lærer A skiller seg ut med egentlig å si at tilpasset opplæring er en trend som snart vil forsvinne. Mens de andre to lærerne sier at tilpasset opplæring er det viktigste i skolehverdagen deres. Noe Lærer B tenker over foran og i hver time, og som Lærer C mener er kjernen til all opplæring.

Lærer A gir også et utydelig bilde på hvordan hun ser på forskjellene mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring: ”Alle skal jo ha spesialundervisning, for alle er jo like spesielle så. Men tilpasset opplæring gjelder jo for den enkelte elev”. Sitatet viser at Lærer A ikke klarer helt å skille de to begrepene, eller kanskje ikke har tenkt så nøye igjennom hva hun legger i de to.

Lærer B og C viser at de har sett en forskjell på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Lærer B peker på at den eleven som får ekstra ressurser tilgjengelig i sin opplæring er det lettere for læreren å gi en god tilpasset opplæring. Mens Lærer C peker på utfordringene ved å skulle gi 24 elever tilpasset opplæring. ”Man klarer ikke gi alle like bra tilpasset opplæring hele tiden”.

Ved å analysere datamaterialet har jeg sett at for disse tre lærerne er tilpasset opplæring ikke så enkelt å forholde seg til som man kanskje skulle tro – og som jeg også stilte spørsmål til innledningsvis i min masteravhandling. De politiske føringer – Opplæringsloven og Læreplanen for kunnskapsløftet sier en del om hva elevene har krav på, men kanskje ikke like mye om hvordan lærerne skal

jobbe med å tilstrebe tilpasset opplæring. Kriterier og retningslinjer for hvordan lærerne kan oppnå god tilpasset opplæring finnes det ikke mye av i læringsdokumentene.

Ansvarsbevisste lærere føler en byrde på seg. Lærer B tenker på tilpasset opplæring hver dag. Lærer C mener at man at tilpasset opplæring er målet med opplæringen. Lærer A gir uttrykk for at det er altfor lite ressurser i skolen, at *”politikkerne, byråkratiet, og såkalte eksperter i pedagogikk”* må skjønne at det skal en større økonomisk belastning til. Hun etterlyser flere arbeidere, og mer faglig skoloring for lærere. Et uttrykk for frustrasjon fra en erfaren lærer i skoleverket.

Deres synspunkter og forståelse av tilpasset opplæring gjør seg også synlig i hvordan de planlegger og tilrettelegger undervisningen og opplæringen for elevene. Mens Lærer A ikke har noen spesiell metode eller måte å forberede seg på, men tar ting mer på intuisjon, bruker Lærer C masse tid på å forberede seg. Hun gir uttrykk for å planlegge opplæringen veldig nøye og etter hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Lærer A har en del momenter med seg som nok passer inn under paraplyen tilpasset opplæring, problemet er bare at det ikke virker helt bevisst. Når hun får engasjert elevene, er det bra, men det er ikke med tanke på at dette er tilpasset opplæring. Lærer B har litt av det samme over seg, hun ser kanskje ikke alltid at det hun gjør har innvirkning på hvor god opplæringen blir tilpasset eller hvor dårlig den blir tilpasset.

Forståelsen av tilpasset opplæring og praktiseringen av tilpasset opplæring henger unøyaktig sammen. Man kan gjøre mange gode grep i klasserommet som faktisk er tilpasset opplæring, men lærerne er ikke bevisst at det er det de holder på med. Dette er interessant, for det vil si at lærerne egentlig gjør en god jobb på

mange måter, men vet ikke om det selv. Hadde de visst om at dette faktisk var i tråd med tilpasset opplæring, hadde kanskje en del av byrden og den dårlige samvittigheten for ikke å strekke til forsvunnet.

Hadde de visst at dette faktisk var tilpasset opplæring, ville det også muligens forsterket deres evner og interesser for å tilpasse opplæringen. Motivasjon fordrer handlinger, sier Dale og Wærness (2003:137) dette gjelder for alle, elever og lærere. Når man vet hva målet er – vil det være lettere å finne den rette veien dit. Det å vite at det man holder på med er rett og bra, gir en motivasjon til å gjøre det enda bedre, og en drivkraft til å oppnå gode resultater. Mestring er viktig også for lærerne.

Derfor er jeg av den formening at det trengs en informasjon ut til lærerne og skolene som sier noe om hva tilpasset opplæring er, og hva det egentlig går ut på. Gjerne med kriterier og retningslinjer slik at lærerne kan ha noe å forholde seg til, men også for at de kan gjenkjenne de faktorer som faktisk allerede er en del av deres skolehverdag. På denne måten kan man kanskje unngå at man mister lærere ut i ettergivenhet og utbrenthet, etter at de hele tiden har fått føle på at de ikke klarer å holde følge med føringer og nye ”trender”.

Jeg kan derfor konkludere med at selv om forståelsen av tilpasset opplæring ikke alltid er like klar og bevisst, så praktiseres den like fullt i klasserommet, i større eller mindre grad.

Med fokus på arbeid med muntlighet i klasserommet.

Når det gjaldt norskfaget og det muntlige perspektivet i mitt forskningsprosjekt må jeg si jeg er veldig glad fordi jeg valgte nettopp det som utgangspunkt for

min forskning. Jeg fikk mange tanker og refleksjoner ut av norsklærernes arbeid med muntlige tekster.

Det jeg sitter igjen med er at jeg kan samstemme med Penne og Hertzberg når de viser til klasseromsforskningens konklusjoner, nemlig at elevene får mange anledninger til å ytre seg i plenum og at lærerne behandler deres ytringer med respekt. Men... og det er et ganske stort men, jeg så lite til systematisk arbeid med utvikling av elevenes muntlige ferdigheter i mine observasjoner. Jeg så også lite bevissthet blant mitt utvalg når det gjaldt hva som skulle til for å oppnå at elevene utviklet sine muntlige ferdigheter. Ja, de sa en del om at det var viktig for elevene å uttrykke seg og si sine meninger, men de sa lite eller ingenting om hvordan dette skulle oppnås.

Slik jeg ser det la lærerne til rette for muntlighet i undervisningen, men ikke til undervisning om muntlighet.

Muntlighet er i likhet med tilpasset opplæring noe som er kommet betydelig sterkere på dagsorden. Læreplanen for kunnskapsløftet tar muntlighet på alvor, og muntlighet er blitt en av de fem grunnleggende ferdighetene som planen etterlyser på alle fagområder. Samtidig som kunnskapsløftet sier masse om hva lærerne skal gi elevene i forbindelse med muntlige aspekter, sier den svært lite om hvordan det skal gjøres og hva som viktig å tenke igjennom når man arbeider for å nå disse kompetansemålene. Kriterier og retningslinjer mangler altså også her, på lik linje med tilpasset opplæring.

Nå er det heller ikke meningen at Kunnskapsløftet skal fungere som en lærerveiledning eller en lærebok for lærere. Men det jeg vil frem til er at enkelte lærere mangler noe av kompetansen som skal til for å kunne oppfylle

Kunnskapsløftets forventninger, krav og føringer når det gjelder arbeid med muntlighet i klasserommet.

Penne og Hertzberg³⁹ styrker min konklusjon ved å sitere Klette (2004):
”Lærerne følger nok opp læreplanenes krav om et bredt register av aktiviteter, men uten at det alltid er klart hva aktivitetene skal føre til, og hva betingelsene er for at målet skal nås”.

Hertzberg (Klette 2003:167) viser til en dansk rapport på hvordan det sto til med arbeidet med muntlige ferdigheter i danske skoler (Muntlig fremstilling, 1991) der hun trekker noen paralleller til det hun mener er standard for vår skolehverdag her i Norge. Konklusjonen for den danske rapporten var at den anbefalte en styrking av denne disiplinen. Hertzberg mener dette er gjeldende også for den norske skole. I sine samtaler med norsklærere mener hun det er grunnlag for å etterlyse kompetanseutvikling når det gjelder det muntlige aspektet i grunnskolen.

Etter mine observasjoner og samtaler med lærerne ser jeg at en kompetanseutvikling på området *muntlighet i norskfaget* absolutt ikke er en utenkelig nødvendighet for å sikre at elevene i grunnskolen får en god og solid opplæring når det gjelder muntlige ferdigheter.

Tilpasset opplæring kan i mine øyne sammenlignes med å grave etter gull, man bruker metoder og legger til rette opplæringen, slik at man kan ved hjelp av elevenes evner og forutsetninger ,finne talenter og utvikle ny kunnskap og ferdigheter hos elevene. Det skal ganske mye planlegging og arbeid til, men når man ser resultatene er det verdt det.

³⁹ Penne og Hertzberg, 2008:9.

KILDEHENVISNINGER:

- Alvesson, Mats och Sköldbberg, Kaj: *Tolkning och reflektion*. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur, 1994.
- Bachmann og Haug...
- Bjørnsrud, Halvor og Nilsen, Sven(red): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2008.
- Buli- Holmberg, Jorun og Ekeberg, Torill Rønsen: *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget, 2009.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge: *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. J.W. Cappelens Forlag AS, Oslo 2006 (7.opplag).
- Dalen, Monica: *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, 2004.
- Fangen, Katrine: *Deltakende observasjon*, Fagbokforlaget, 2004.
- Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel: *Men de er jo så forskjellige*. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Abstrakt Forlag, 2007 (2.utgave, 3.opplag).
- Jensen, Roald: *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Om utvikling av læringsmiljøet. Læringsforlaget, 2007 (2.opplag).
- Klette, Kirsti(red): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Evaluering av reform 97. Pedagogisk forskningsinstitutt, 2003.
- Læringsplanverket for kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet, 2006.
- Opplæringsloven.
- Penne, Sylvi og Hertzberg, Frøydis: *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2008.
- Strandkleiv, Odd Ivar og Lindbäck, Sven Oscar: *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA, 2005.

Kilder internett:

Utdannings- og forskningsdepartementet: Rammeplan for
allmennlærerutdanningen, 2003/ 2009:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/RammeplanALU2009.pdf>

13.desember 2009 kl. 21:46.

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brig: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningstesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.

3/2010 Elisabeth Berg; Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole

4/2010 Geir Selnes; Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet

5/2010 Vibeke Øie; Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?