

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Miriam T. Olsen

Kandidatnummer: 7

Tilpasset opplæring: Et perspektiv fra lærere uten
godkjent lærerutdanning.

Adapted education: A perspective from teachers without
approved teacher's education.

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 67

Forord

Denne avhandlingen har som mål å avdekke hvordan et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning, beskriver sin forståelse og realisering av *tilpasset opplæring* i sin undervisningspraksis. Denne studien inngår i studieretningen «Master i tilpasset opplæring» og tilsvarer 30 studiepoeng.

Denne masteroppgaven representerer slutten av min mastergrad ved Nord universitet, og dette med blandende følelser. Å skrive om et tema som er lite forsket på, har både vært utfordrende og opplevelsen noe skummelt, men samtidig veldig inspirerende og lærerikt. Denne oppgaven har bidratt til at jeg har fått et større kunnskapsgrunnlag innenfor forskning og pedagogikk, som jeg kommer til å ta med meg videre i yrkeslivet som nyutdannet lærer.

Det er flere som fortjener en stor takk for at jeg har fått kommet i mål med denne oppgaven. Jeg vil først takke min veileder Wenche Rønning for god veiledning og oppmuntring gjennom hele prosessen av oppgaven, takk til min flotte familie og gode venner for støttende ord fra start til slutt, og sist men ikke minst vil jeg få takke mine fem informanter som har stilt til intervju for denne studien, takk for at dere delte deres opplevelser, erfaringer og følelser med meg og gjorde oppgaven mulig.

Bodø, Mai 2019

Miriam Therese Olsen

Sammendrag

I denne kvalitativt orienterte studien, har jeg rettet søkelyset på lærere uten godkjent lærerutdanning, og deres forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis. Formålet med oppgaven er å få et større innblikk i hvilken forståelse disse lærerne har av begrepet, og avdekke hvordan de beskriver at de realiserer tilpasset opplæring i sin yrkeshverdag. Det empiriske grunnlaget for denne avhandlingen, bygger på en kvalitativ studie av fem lærere uten godkjent lærerutdanning, og dette utvalget består av lærere både fra småskole, - mellom, - og ungdomstrinnet. Gjennom individuelle intervju beskriver informantene hvilken forståelse de har av begrepet og hvilke arbeidsmetoder de benytter seg av i sin undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring i sine klasserom.

For datainnsamlingen er det anvendt kvalitative forskningsmetoder i form av semistrukturerte intervju. Studien legger til grunn de empiriske dataene som består av svarene fra de fem informantene i denne oppgaven. Lev Vygotskij og den nærmeste utviklingssonen (1986), Jan Spurkeland (2012) teori om relasjonskompetanse, Wells læringscyklus (1999) og Andy Hargreaves (1996) teori om skolekultur er brukt som det teoretiske rammeverket for denne oppgaven.

Resultatene i denne studien viser at informantene har en begrenset forståelse av begrepet tilpasset opplæring, lærerne uten godkjent lærerutdanning forstår tilpasset opplæring som ulike former for individuelle tilrettelegginger, for at elevene skal mestre faglig og sosialt. Flere av informantene eksemplifiserer flere arbeidsmetoder de bruker i sin undervisningspraksis for å oppnå tilpasset opplæring, men mine empiriske funn tyder på at tilpasningen gjennomføres ovenfor faglige svake elever. De redegjør for at variasjon og gode relasjon er av stor betydning for å oppnå tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis, og at viktigheten av et godt samarbeid med kolleger er grunnleggende for å kunne utvikle sine egne praksiser.

Funnene i denne studien kan være et utgangspunkt for å utvikle en lærerveileder for lærere uten godkjent lærerutdanning, med ulike pedagogiske verktøy som har den hensikt av å sørge for tilpasset opplæring ovenfor både svake og evnerike elever i klasserommet. Funnene kan også bidra til å gi en større forståelse ovenfor de utfordringene lærere uten godkjent lærerutdanning opplever i sin yrkespraksis.

Abstract

In this qualitative study, I have focused on teachers without approved teachers education, and their understanding of the term adapted education, and descriptions of different classroom activities they use in order to achieve adapted education in their teaching. The overall aim in this study is to get a greater insight into which understanding the teachers have of the term, and to discover which classroom activities they use in their teaching to achieve adapted education in their practise as teachers.

The empirical material is based on a qualitative study of five teachers without approved teachers education, and the selection of informants consists of teachers from both elementaryschool, middle- school and high-school. In their interviews the teachers describe their understanding related to the term adapted education, and descriptions of different classroom activities they use in order to achieve adapted education in their classroom.

The data collection has been done with qualitative research methods, in particular, semistructured interviews have been used. The study underlies the empirical data that consists of the answers of the five informants in this thesis. Lev Vygotskij and the zone of proximal development (1986), Jan Spurkeland theories regarding relationship competence, Wells learning cycle (1999) and Andy Hargreaves (1996) theory about school culture, have been used as a theoretical framework in this assignment.

The study reveals that the informants have a limited understanding of the term adapted education, they explain their understanding of adapted education as different forms of individual adaptations, in order for the pupils to perform both socially and academic in school. My key findings indicate that the different adaptations made in the classroom, is done towards pupils of lower academic levels in the classroom. The informants describes that variations in classroom methods and positive relations between the teacher and the pupils is significant in order to achieve adapted education. They also explain the importance of good cooperation in order to develop their own practice.

The key findings in this study can be applied as a springboard for the development of a teacher's guide, which includes different classroom methods, with the purpose of providing adapted education for pupils of both high and low academic levels in the classroom. The key

findings can also contribute to understand some of the challenge's teachers without approved teacher's education experience in their practice in school.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1 Tilpasset opplæring.....	3
1.3.2 Lærere uten godkjent lærerutdanning.....	4
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	4
2.0 Teoretisk grunnlag.....	5
2.1 Sosiokulturell læringsteori: Vygotskij og den nærmeste utviklingssonen.....	5
2.1.1 Elever med stort læringspotensial.....	6
2.1.2 Ulike differensieringsformer.....	7
2.1.3 Hatties metaanalyser.....	8
2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse.....	9
2.3 Profesjonsutvikling.....	11
2.3.1 Wells læringssyklus.....	12
2.4 Skolekultur.....	13
2.4.1 Påtvunget kollegialitet og frivillig samarbeid.....	13
3.0 Metodisk tilnærming.....	16
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	16

3.1.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.....	17
3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	18
3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	18
3.2.2 Utvikling av intervjuguide	19
3.3 Utvelgelse av informanter	20
3.4 Gjennomføring av intervju.....	20
3.5 Transkribering og analyse av teori.....	21
3.6 Relabilitet og validitet.....	23
4.0 Presentasjon av empiri	25
4.1 Presentasjon av informanter.....	25
4.2 Tilpasset opplæring	26
4.2.1 Forståelse	26
4.3 Forutsetninger for tilpasset opplæring	27
4.3.1 Relasjoner.....	27
4.4 Praksis	28
4.4.1 Mulighetene med tilpasset opplæring	28
4.4.2 Planlegging og beskrivelse av ulike arbeidsmetoder for å oppnå tilpasset opplæring	29
4.4.3 utfordringer	31
4.4.4 utfordringer som lærer uten godkjent lærerutdanning	31
4.5 Samarbeid.....	32
4.5.1 I team.....	32
4.5.2 Positive erfaringer	32
4.5.3 Negative erfaringer	33

4.5.4 Utenom team	33
4.5.5 Positive erfaringer	33
4.5.6 Negative erfaringer	34
4.6 Oppsummering av empiri.....	35
5.0 Drøfting og konklusjoner	36
5.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring	37
5.2 Informantenes forutsetninger for kunne tilpasse opplæringen.....	38
5.2.1 Relasjoner.....	38
5.3 Informantenes undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring	39
5.3.1 Muligheter	39
5.3.2 Planlegging og ulike arbeidsmetoder i sin yrkespraksis	40
5.3.4 Utfordringer	42
5.4 Samarbeid med kollegaer i arbeidet med tilpasset opplæring.....	43
5.4.1 I team.....	43
5.4.2 Utenfor team	45
6.0 Avsluttende kommentar	47
Litteraturliste	49
Vedlegg 1: NSD Vurdering.....	52
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	55
Vedlegg 3: Intervjuguide	57

Figuroversikt

Figur 1: Oversikt over ulike differensieringsformer i forbindelse med tilpasset opplæring....	7
Figur 2: Radarbilde for relasjonskompetanse.....	10
Figur 3: Wellslæringssyklus.....	12
Tabell 1: Oversikt over hovedkategorier og underkategorier.....	23

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalg

Interessen for å skrive en studie om lærere uten godkjent lærerutdanning i skolen kom blant annet av min tilknytning til mer rurale strøk, der mangelen på lærere har vært en utfordring og noe som har blitt presentert i ulike medier gjennom en årrekke. Under Grunnskolelærerutdanningen avtok interessen noe i mengden teori og litteratur gjennom studiet, men interessen økte da jeg underveis i studiet fikk mulighet til å være vikar. I flere tilfeller var jeg støttelærer i ulike klasser som hadde lærere uten godkjent lærerutdanning, og gjennom observasjoner og samtaler fikk jeg et lite inntrykk i hvilke utfordringer dette kunne by på både i forbindelse med planlegging, gjennomføring av undervisning og samarbeid med andre kolleger. I ett tilfelle ble en annen vikar uten pedagogisk utdanning ansatt som kontaktlærer alene i en klasse på over 25 elever, grunnet sykemeldinger midt i skoleåret. I tillegg måtte læreren undervise i de fleste fag på bakgrunn av mangelen på vikarer og av økonomiske årsaker fra skolen sin side. Det er ikke opp til meg å uttale meg om opplevelsen denne vikaren hadde i denne perioden, men noen av observasjonene jeg gjorde meg i denne sammenhengen bidro til at dette var noe jeg ønsket å fordype meg i.

I tillegg leste jeg en artikkel publisert i Aftenposten i august 2017, der det kom det frem at prosenten ukvalifiserte lærere i grunnskolen har økt fra 6,8% til 8,1% i perioden 2013 til 2016. Tallene fra SSB i denne artikkelen pekte også på at andelen lærere uten godkjent lærerutdanning kommer til å fortsette å stige i årene som kommer (Mellingsæter, 2017).

Professor i pedagogikk Karl Øyvind Jordell har lenge fulgt og analysert lærerdekingen i Norge, og gjennom sine estimat har han i flere år advart om en lærermangel på grunnlag av politikken som har blitt ført i landet helt siden 1977. Jordell presiserer videre at det tilsynelatende alltid har vært utfordrende å få lærere i kyststrøkene og i distriktene i Nord-Norge, til tross for at det gjennom årenes løp har blitt iverksatt en rekke økonomiske tiltak i et forsøk på å lokke lærere til Nord-Norge, deriblant studiepermisjon med full lønn, støtte til nedbetaling av studielån og lønnsøkninger. Jordell forklarer videre at lærere uten godkjent lærerutdanning i grunnskolen har med økt 35%, i de tre nordligste fylkene, og at tallene tyder dermed på at lærerdekingen særlig i distriktene er svak (Jordell, 2012).

Bakgrunn for mitt temavalg kan videre diskuteres både fra et *samfunnsperspektiv*, et *systemperspektiv* og et *forskingsperspektiv*. Fra et *samfunnsperspektiv* viser tall fra Statistisk sentralbyrå at Norge vil mangle omkring 4 700 grunnskolelærere i barne- og ungdomsskolen

om cirka 20 år (Fredriksen, 2018). En rapport utarbeidet av Trude Gunnes på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, viser til at noen av årsakene til det voksende underskuddet av lærere, er at færre velger å bli grunnskolelærere, færre fullfører utdanningen sin, samt den nye lærenormen som kom i 2018, hvor det er lagt føringer for antall elever per lærer i grunnskolen (Gunnes, 2018). Årsaken til at det vil være aktuelt å skrive om dette temaet, er at det både er en nåværende og en fremtidig utfordring på landsbasis.

Fra et *systemperspektiv* vil dette føre til at flere lærere uten godkjent lærerutdanning vil få plass i skolevirksomheten, og dermed ser jeg også viktigheten med å skape en bevissthet rundt hvordan oppfølgingen er fra skoleledelsen og hvordan samarbeidet ivaretas mellom kolleger. Den tredje årsaken som har styrt mitt valg av tema sett fra et *forskingsperspektiv*, er at det fins veldig lite forskning om dette per dags dato. Ut fra at mangel på kvalifiserte lærere er en stor samfunnsutfordring, er det et behov for at det forskes mer på dette tema i fremtiden, noe som jeg håper mitt forskningsprosjekt kan bidra til.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tilpasset opplæring er et gjennomgående fokus i lærerutdanningen, og siden lærere uten godkjent lærerutdanning kanskje ikke har noen formell opplæring innenfor dette, ønsker jeg i denne studien å undersøke hvilken forståelse og konseptualisering lærere uten godkjent lærerutdanning kan ha av begrepet. Begrepet tilpasset opplæring vil bli redegjort nedenfor i

kapittel ***1.3 Begrepsavklaringer***. I denne studien ønsker jeg å skaffe et bedre kunnskapsgrunnlag rundt forståelsen et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning har av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de beskriver at de praktiserer dette i sin undervisning. Med dette presenteres følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis?»

Gjennom oppgaven ønsker jeg å løfte frem perspektiver lærere uten godkjent lærerutdanning har. For å kunne undersøke dette og for å operasjonalisere problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver lærerne sin forståelse av tilpasset opplæring?
- Hvilke forutsetninger beskriver lærere bør være tilstede for å kunne tilpasse opplæringen i undervisningen?

- Hvilke arbeidsmetoder beskriver lærerne de benytter i sin undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever lærerne at samarbeidet med kollegaer påvirker deres undervisningspraksis i arbeidet med tilpasset opplæring?

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Tilpasset opplæring

Det begrepet fra problemstillingen som må defineres og beskrives nærmere er tilpasset opplæring. Dette begrepet er politisk og lovpålagt i grunnskolen og i den videregående opplæringa. Ifølge Opplæringslova §1-3 (1998), skal opplæringa i skolen tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger for læring. I den forbindelse er det aktuelt å nevne Bachmann og Haug, som i 2006 publiserte en baseline-rapport som omhandler forskning på tilpasset opplæring. Her problematiserer de at politiske begreper som tar plass innenfor utdanning kan bli utfordrende, med utgangspunkt i at definisjonene ofte er uklare (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). I rapporten redegjør de for at litteraturen som finnes om tilpasset opplæring, er begrenset. Til tross for at tilpasset opplæring både står nevnt i Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, og i Opplæringslova, fins det ingen nærmere plan for hvordan dette skal utføres i praksis som lærere kan støtte seg på.

Bachmann og Haug skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. En smal forståelse omhandler konkrete tiltak, metoder og måter å organisere undervisningen på, hvor det kan fokuseres på spesifikke tiltak for enkeltindividets opplæring. I en vid forståelse av tilpasset opplæring, derimot, rettes oppmerksomheten mot en pedagogisk plattform som bør være gjeldende i hele skolevirksomheten (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). I Hodgson, Rønning og Tomlinsons (2012) studie som omhandler læreres praksis og tenkning under implementering av Kunnskapsløftet, beskriver deltagerne i studien at innenfor sin praksis, og med en slik individualisme som de fortolker at begrepet legger til grunn, er tilpasset opplæring nærmest uopnåelig. Forskerne beskriver lærerens praksis slik: «[...] de forsøker å nærme seg det som best de kan gjennom den løpende kontakten de har med elevene, og gjennom ulike former for differensiering» (Hogdson, Rønning & Tomlinson, 2012, s. 183), i denne sammenhengen oppfatter jeg differensiering som en smal forståelse av tilpasset opplæring, men i min studie spør jeg informantene etter deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og dermed kan jeg ikke utelukke at informantene i denne studien kan ha en bred forståelse av begrepet.

1.3.2 Lærere uten godkjent lærerutdanning

Det har vært viktig for meg å velge en måte å omtale informantene på som er så klar og entydig som mulig, og derfor har begreper som ukvalifisert og ufaglært ikke vært aktuelt å bruke, med tanke på at de kan defineres utfra ulike krav og situasjoner. Etter en vurdering av ulike mulige termer, bestemte jeg meg for at termen *lærere uten godkjent lærerutdanning* var mest hensiktsmessig å bruke, og heretter vil altså bruk av begrepet *lærere* i oppgaven bety lærere uten godkjent lærerutdanning, om ikke annet er presisert. Lærerne som deltar i denne studien, vil bli omtalt som informanter eller deltagere.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Gjennom kapittel 1, har jeg presentert mitt prosjekt og dets relevans i forbindelse med situasjonen skole-Norge står ovenfor sett fra et *samfunnsperspektiv*, et *systemperspektiv* og et *forskingsperspektiv*. Problemstillingen min, forskningsspørsmålene og noen begrepsavklaringer ble også presentert her. I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven, hvor jeg viser både til forskning og litteratur som kan knyttes til fenomenet jeg ønsker å studere, kapittel 3 vil ta for seg vitenskapsteoretisk tilnærming og de metoder som er brukt i dette forskningsprosjektet for å finne frem til mitt datamateriale. I kapittel 4 presenteres resultatene fra de kvalitative intervjuene med et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning. Funnene vil drøftes opp mot teori i kapittel 5, før jeg kommer med en avsluttende kommentar i kapittel 6.

2.0 Teoretisk grunnlag

Denne masteroppgaven omhandler lærere uten godkjent lærerutdanning og hvordan de forstår og beskriver at de arbeider for å realisere tilpasset opplæring i sin undervisning. For å få et omfattende og nyansert bilde som kan bidra til å reflektere over deres forståelse og metoder for å realisere tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis, har jeg orientert meg innen mengder av teori og tidligere forskning. Jeg har landet på et strategisk utvalg som kan knyttes til fenomenet som jeg ønsket å studere i forbindelse med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine presentert i kapittel **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**. Dette kapitlet vil starte med det teoretiske grunnlaget som er relevant for forskningsspørsmålene mine, og jeg starter med å redegjøre for Lev Vygotskij og det sosiokulturelle læringsperspektivet, før tidligere forskning på elever med stort læringspotensial presenteres, samt en modell for ulike differensieringsformer. Som et til underkapittel, vil Hatties metaundersøkelser bli presentert her. Etterfulgt av et kapittel om relasjoner og relasjonsbygging før jeg avslutter kapittel **2.0 Teoretisk grunnlag** med teori omkring *profesjonsutvikling* og *skolekultur*.

2.1 Sosiokulturell læringsteori: Vygotskij og den nærmeste utviklingssonen

I mitt masterarbeid ønsker jeg å benytte meg av psykologen Lev Vygotskij og det sosiokulturelle læringsperspektivet, først og fremst fordi han la et viktig teoretisk grunnlag for å forstå viktigheten av sosial samhandling og kommunikasjon for elevens læring i skolen, og viktigheten av tilpasset opplæring. Dette grunnlaget er noe alle som jobber med barn burde ha innsikt i, men uten godkjent lærerutdanning kan dette være en utfordring. Det trenger likevel ikke å bety at informantene mine ikke har noen kunnskap om dette, og dette vil jeg utforske i mitt analysearbeid når de beskriver hvordan de jobber for å realisere tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis.

Fokuset i det sosiokulturelle læringsperspektivet ligger i at læring skjer i samspill med andre, med andre ord, hvordan det sosiale felleskapet, kulturen og språket danner grunnmuren for barnets læring og utvikling. Ifølge Vygotskij (1986, s. 15, 239) blir bevisstheten hos mennesket først utviklet i samspill med andre, og deretter som en egenskap hos det enkelte mennesket.

Vygotskij peker på at språket er et ledd i sosiale prosesser som bidrar til læring. Han skiller mellom barns potensielle utviklingsnivå og elevens aktuelle utviklingsnivå. Det aktuelle

utviklingsnivået representerer hva et barn mestrer på egen hånd på et aktuelt tidspunkt, mens det potensielle utviklingsnivået representerer hva barnet kan klare, enten med veiledning fra voksne eller mer dyktige jevnaldrende. Avstanden mellom disse nivåene blir kalt den nærmeste utviklingssonen. Barns utvikling er ikke bare avhengig av den kapasiteten man er født med, men også kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer fra samarbeid og kommunikasjon med andre.

I følge Vygotskij vil barn med en større nærmeste utviklingszone klare seg bedre på skolen, og det essensielle er at læreren skaffer seg kunnskap om elevens individuelle forutsetninger, for derigjennom å kunne danne seg et bilde av hvert barns nærmeste utviklingszone. For å oppleve læring hevder altså Vygotskij at oppgaver til barnet må gis innenfor denne utviklingssonen (Vygotskij, 1986, s. 190), noe som er grunnlaget for prinsippet om tilpasset opplæring.

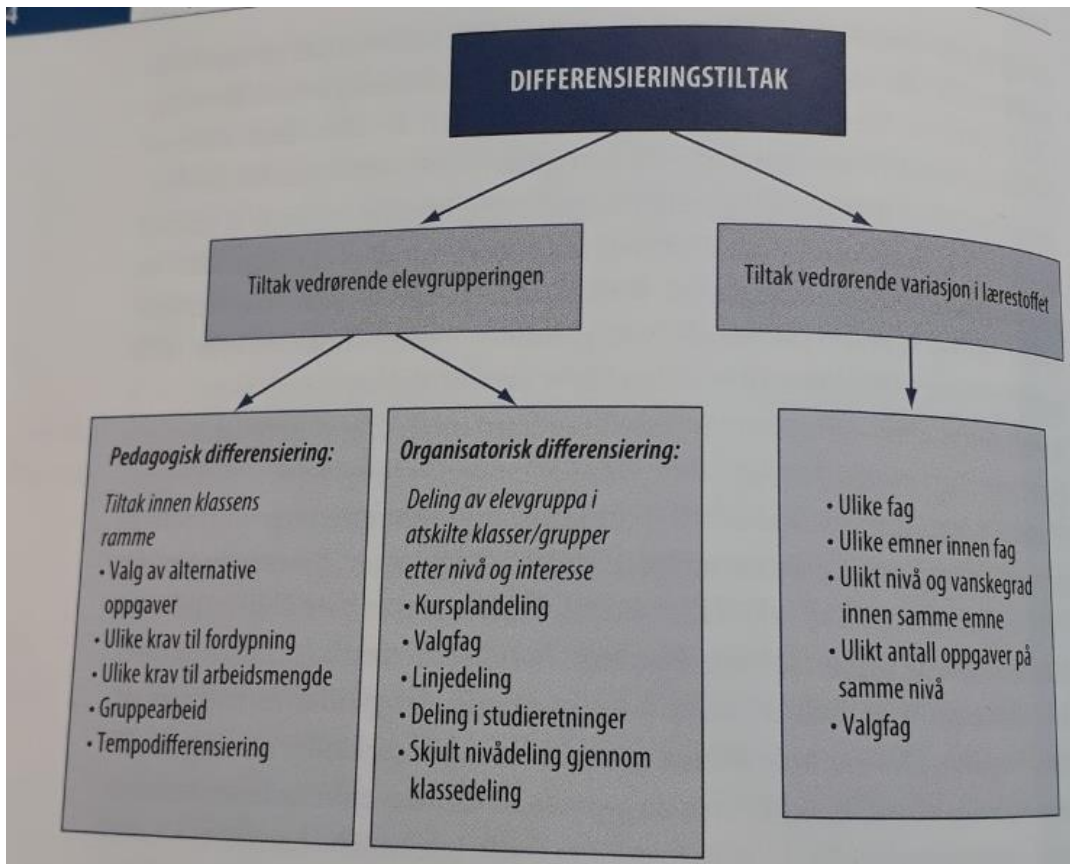
Wertsch (1985, referert i Imsen, 2014, s. 195) forklarer følgende: «Undervisningen er god når den løper foran utviklingen [...] for da vekker den til live de funksjoner i den proksimale sonen som er i ferd med å modnes». Ifølge denne tolkningen gjort av Vygotskijs teori, må undervisningen kontinuerlig ligge foran det nivået elevene allerede behersker for at dette skal gi rom for utvikling. Undervisningen skal være litt vanskelig, men må samtidig balansere mellom den aktuelle og den proksimale, eller nærmeste, utviklingssonen. En forutsetning for at dette skal være mulig, må læreren ha kunnskap og kjennskap til elevene sine, noe som henger tett sammen med relasjoner og relasjonsbygging som vil bli presentert under kapittel **2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse.**

2.1.1 Elever med stort læringspotensial

Børte, Lillejord og Johansson (2016) har gjennomgått rapporter som omhandler forskning om elever med stort læringspotensial og evnerike elever, og med dette har de produsert en forskningsoppsummering fra lærere i grunnskolen sitt perspektiv på ulike undervisningsstrategier. Laine og Tirri (2015, referert i Børte m.fl. 2016, s. 6) har gjennom en spørreundersøkelse blant lærere i grunnskolen, konkludert med at differensiering trolig er den mest gunstige arbeidsmetoden for evnerike elever i grunnskolen, men at den i mindre grad er planlagt. Differensieringen i klasserommet er dermed lite systematisert og fremstår improvisert i den forstand at det er elevene som strever i fagene som automatisk prioriteres mest, noe som fører til at evnerike elever ikke mottar den differensieringen de også har krav på (Børte m.fl. 2016, s. 7-8). Differensiering ansees som et viktig element i arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring, men hvis ikke differensiering gjelder alle elever

uavhengig av faglig nivå, vil det hindre den undervisningen som er i tråd med målet om en tilpasset opplæring for alle.

2.1.2 Ulike differensieringsformer



Figur 1: Oversikt over ulike differensieringsformer i forbindelse med tilpasset opplæring (Imsen, 2016, s. 404).

Telhaug (Referert i Imsen, 2016, s. 403) presiserer at når det har vært snakk om differensieringstiltak som berører elevene, har det vært vanlig å skille mellom *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering*. Pedagogisk differensiering er ulike tiltak for å tilpasse undervisningen til elevens evner innenfor klassens ramme, der elevene holdes samlet i klassen lengst mulig, uten noen form for linje- eller gruppedeling. Organisatorisk differensiering er ulike tiltak hvor elevene differensieres ut fra nivå, interesser eller evner. Pedagogisk differensiering innen klassens rammer kan utføres på mange ulike måter, og eksempler kan være at læreren lager flere sett med oppgaver, slik at grupper i klassen får hver sitt oppgavesett, eller at eleven selv kan velge hvilken oppgave han eller hun vil gjøre. En annen form for pedagogisk differensiering er tempodifferensiering, der elevene jobber mot

samme mål, men i ulike tempo. En annen løsning kan være at de raskeste og sterke elevene får flere oppgaver med samme vanskelighetsgrad, dette forklares som et typisk tiltak i faget matematikk. Det er viktig å understreke at tilpasset opplæring gjelder også de elevene som er faglige sterke, slik at de også bringes videre i sin utvikling.

For elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den vanlige opplæringen med rett til spesialundervisning, etter enkeltvedtak §5-1 (Opplæringslova), skal det lages en *individuell opplæringsplan* (IOP). Denne kan utformes slik at den er helt eller delvis i samsvar med undervisningsplanen for klassen for øvrig. Om elevene med spesialundervisning undervises sammen med de andre i klassen, eller om elevene er atskilt, vil være et vurderings spørsmål i hvert tilfelle, og dette praktiseres ulikt fra skole til skole. Imsen (2016, s. 405) mener at variasjon i det faglige innholdet er selve «krumtapen» i differensieringen, og det å gi forskjellig lærestoff til ulike elever kalles også *kvalitativ differensiering*. Uansett tiltak som gjennomføres, forutsetter det at læreren har kunnskap om elevenes læreforutsetninger, med realistiske planer for den enkelte elev med varierte arbeidsmåter.

2.1.3 Hatties metaanalyser

John Hattie har gjennomført en metaanalyse av funn fra en stor mengde prosjekter innen skoleforskning. I Hatties metastudie rangerer han ulike faktorer som påvirker elevens læring, og han peker på læreren og variasjon i lærereffekten, som en essensiell påvirkningsfaktor for elevenes læring (Hattie, 2015, s. 48). Hattie hevder at én av de største effektene på elevenes læring, er når lærerne lærer av sin egen undervisning. Læreren må kunne se undervisningen gjennom elevenes øyne, og tilpasse ved å ta i bruk ulike læringsstrategier som passer til eleven. Viktige elementer her er dialog og tillit, og han understreker at lærerne må være tilpasningsdyktige for å kunne bygge en forståelse rundt hvordan og hvorfor elever lykkes, og på denne måten kan læreren lære bort ulike læringsstrategier (Hattie, 2015, s. 48).

Hattie rangerer ulike undervisningsmetoder og peker blant annet på at problemløsende undervisning, som krever samhandling med medelever og voksne, er én av de mest vellykkede metodene, i tillegg til variert undervisning. Han presiserer følgende:

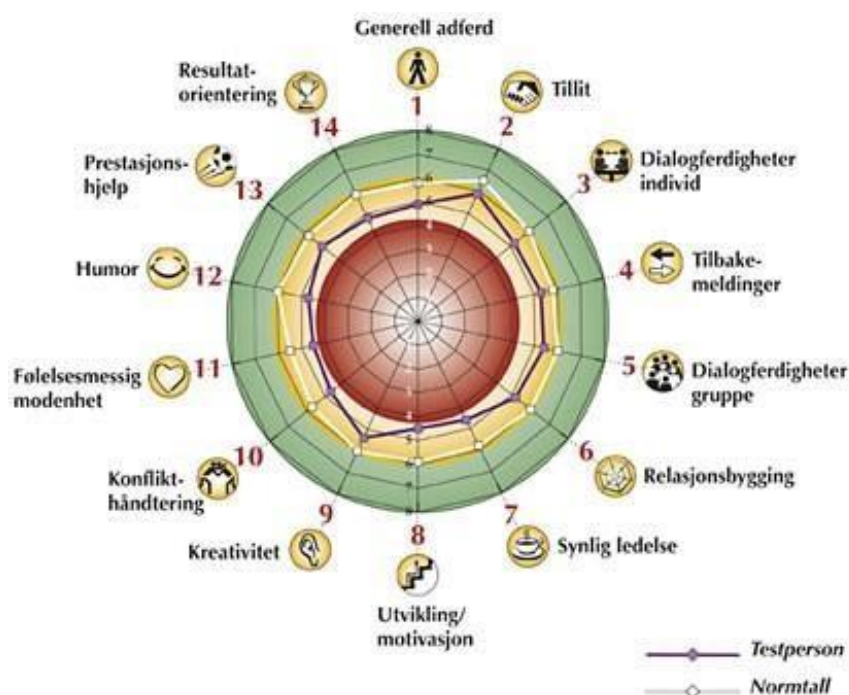
Uavhengig av klassetrinn hadde elevene det høyeste engasjementet, og læreren snakket mindre når undervisningen var utfordrende, relevant og akademisk krevende- og de elevene som hadde det største utbyttet av det, var elevene i risikogruppene.

2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse

Blant mange faktorer som har betydning for barn og unges læringsutbytte, er det relasjonelle perspektivet særdeles viktig (Spurkeland, 2011, s. 17). Det er snakk om relasjonene mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever, og den vanlige undervisningen på skolen. For at lærerne skal kunne ha en påvirkning på elevenes læringsstrategier, atferd, motivasjon og innsats, må de kjenne til barns verdier og oppfatninger.

Spurkeland (2012, s. 16) definerer relasjonskompetanse som forståelse for, og det å kunne samhandle med andre mennesker på en hensiktsmessig og god måte, der man ivaretar den andres interesser i samhandlingen. I en skolesammenheng er det essensielt å vite at for at barn skal føle seg trygge, må de bli forstått og anerkjent. Hvis læreren er innstilt på å forstå eleven og er oppriktig, vil eleven føle seg verdifull og trygg.

Spurkeland (2012, s. 81) mener at gjennom satsning på samhandlingskunnskap i skolen vil dette gi skolen læringsgevinster, for ved å strukturere samspill med barn vil dette fungere som en base for trygghet, mestring, læring og utforsking. Spurkeland presiserer at lærerens blikk kan både hindre og fremme læring, og nøkkelen er å finne metoder som gjør at elever ønsker å være tilstede i lærings situasjonen som finner sted. Det er lærerens ansvar å etablere en anerkjennende relasjon til elevene sine. Spurkeland (2012, s. 22) illustrerer relasjonskompetansen gjennom 14 ulike dimensjoner av evner, ferdigheter og holdninger som inngår i definisjonen relasjonskompetanse.



Figur 2: Radarbilde for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012, s. 22).

Det er menneskeinteressen som er det grunnleggende elementet i relasjonskompetansen. Dette innebærer at læreren har grunnleggende relasjonelle egenskaper for å komme innpå eleven. Egenskapene fremmer evnen til en positiv nysgjerrighet til mennesker, aktivt engasjement i andre mennesker, evnen til å vise positive følelser for andre, og sosial intelligens. Den positive nysgjerrigheten er lærerens evne til å konsentrere seg om elevens fortelling om seg selv. Et aktivt engasjement i andre mennesker innebærer det å se et større, helhetlig bilde av andre mennesker. Skolen er bare en del av barnets livssituasjon, ved siden av hobbyer, interesser, vennskap og familie. Eleven skal møtes på bakgrunn av sine forutsetninger, og ifølge Spurkeland (2012, s. 26-27) trenger læreren å få kjennskap til hele livssituasjonen til barnet, for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen på best mulig måte. Sosial intelligens omhandler kunsten å omgå andre mennesker, forstå intensjoner, ønsker og motiver. Relasjonen endrer karakter når læreren fremmer en positiv følelse i samhandlingen. Læreren føler seg akseptert, og elevene lærer bedre, Spurkeland understreker at menneskeinteressen kan sees på som et premiss for å komme videre i dybden av relasjonskompetansen.

Tillit er bærebjelken i alle relasjoner, og fungerer som en sum av dimensjonene i illustrasjonen til Spurkeland (2012, s. 36). Det å bygge tillit er noe som tar tid, og læreren må finne tillitsbyggende veier til eleven, og anerkjennelse er også en av de viktigste faktorene for å bygge opp tillit. En anerkjennende lærer er som er forståelsesfull, lyttende og gir aksept og bekræftelse til eleven. Forutsetningen for anerkjennelse er imidlertid at det er et likeverdig og gjensidig forhold mellom lærer og elev. Til tross for at de har ulike roller i skolen, har de begge rettighet til opplevelsen som skjer, og dermed er de likeverdige i møtet med hverandre. Siden lærere likevel har en større makt i relasjonen enn elevene har, er det viktig at lærere er bevisste sin egen betydning for selvfølelsen til elevene i samhandlingen med dem.

Spurkeland (2014, s. 34 -35) peker på dialogferdigheter som den tredje dimensjonen i relasjonskompetansen. Formålet dialogen har, er å skape bedre forståelse og kontakt mellom partene som inngår i en dialog med hverandre, og denne dialogen definerer Spurkeland som den «balanserte» og «likeverdige» samtalen. Med balanse menes det å gi plass og åpning for den andre parten i interaksjonen, og dette krever at læreren må kunne gi eleven en høyere status i samtalen mens man senker sin egen. På denne måten skaper man symmetri i relasjonen. For å oppnå en tilnærmet symmetri, må læreren gjøre bevisste valg som oppveier ubalansen mellom dem. Eleven må oppleve betydning gjennom likeverd, en lærer som inntar en lyttende og respektfull holdning, samt at eleven får rom, tid, respekt og styring i samtalen.

2.3 Profesjonsutvikling

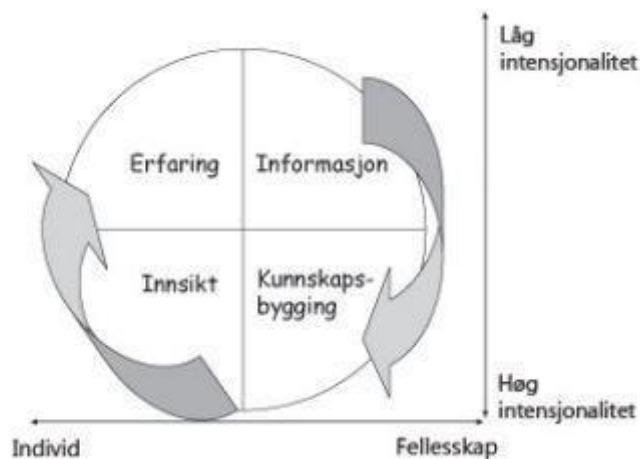
Med tanke på at jeg også ønsker å undersøke hvordan samarbeidet mellom lærerne i studien og kollegaer påvirker deres undervisningspraksis, vil det være aktuelt å trekke inn kunnskap om profesjonsutvikling og skolekultur, siden alle lærere i skolen utgjør et kollegialt og profesjonelt felleskap. Faktorer som felleskapet, organisasjonen og omgivelsene vil påvirke handlingene både til elever og lærere (Jenssen og Roald, 2012, s. 14). Siden deltagerne i denne studien ikke har godkjent lærerutdanning, og kanskje ikke er kjent med begrepene skolekultur og profesjonsutvikling, kan de forklare hvordan de opplever samarbeidet med kollegaene sine, og hvordan dette påvirker deres undervisningspraksis.

Til tross for at det er omstridt hvilke kjennetegn en profesjon bør ha, er det ganske stor enighet om at det snakk om yrker som utfører tjenester som er basert på teoretisk kunnskap som er ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Kvam, 2018, s. 13). Kvam forklarer videre at profesjonelt lærerarbeid ikke bare dreier seg om vitenskap og teori, men å omsette dette til praktiske undervisningssammenhenger. Profesjonsutvikling i skolen handler ikke bare om å utvikle lærerens praksis, men også lærerens begrunnelser for praksisen, og her kommer kunnskap inn som en sentral del. I en lærers hverdag blir lærere utfordret til å både ta i bruk teoretisk og abstrakt kunnskap, og en slik kunnskap er ifølge Mausethagen (2015, s. 19) nødvendig for å kunne utvikle en god praksis. Kunnskapsgrunnlaget her hviler både på teori og praksis, og forventningene til lærere er at de kan benytte hele spekteret innenfor de ulike kunnskapsformene for å kunne se det spesielle i det generelle, og motsatt, i sitt læringsarbeid. Kunnskapsgrunnlaget omhandler også å kunne begrunne pedagogiske valg, både for seg selv og andre, og å kunne kommunisere handlingsgrunnlag til elever, andre lærere og foresatte (Kvam, 2018, s. 39).

Lærere har trolig en lang tradisjon for samarbeid om undervisningen, men det ble først nedfelt formelle føringer for lærersamarbeid i Norge som en del av lærerens yrkesutøvelse i etterkrigstiden. I *Mønsterplanen for grunnskolen* av 1987 ble lærersamarbeid sterkere vektlagt enn tidligere, og som begrunnelse ble det presisert at samarbeid mellom lærere kan berike og styrke den undervisningen eleven får. De samme ideene ble ført videre og nedfelt i *Læreplanverket for en 10-årig grunnskolen (1996)*, L97. I 2006, da arbeidet med å implementere gjeldende læreplan startet opp, ble læringssamarbeid vektlagt gjennom «Læringsplakaten» hvor det presiseres at skolen skal være lærende organisasjoner, og skolen skal bidra til et miljø hvor man kan lære av hverandre. Med en ny overordnet del av lærerplanen er det i større grad enn noen gang tidligere, gitt føringer om at skolen skal være et

profesjonsfaglig felleskap som har ansvar for utvikling av skolens praksis og utvikling. I Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) som handler om kvalitet i skolen, ble det vedtatt at i et velfungerende profesjonsfellesskap utveksles det undervisningsopplegg og erfaringer (Kvam, 2018, s. 28- 29).

2.3.1 Wells læringssyklus



Figur 3: Wells læringssyklus (1999, s.85).

For å lykkes med profesjonsutviklingen i skolen, må man jobbe kontinuerlig med å utvikle lærerens samarbeidskapasitet. Her er forskjellen mellom informasjon og kunnskap vesentlig, noe som Wells (1999, s. 85) tydeliggjør i sin fremstilling av utviklingsarbeid som sirkulære læringssykluser i spennet mellom individ og felleskap og høy og lav intensjonalitet, fremstilt i Figur 3 ovenfor. Tankegangen i Wells læringssyklus, innebærer at læring må sees på som en prosess der *erfaringer* er unike for hvert individ, mens *Informasjon*, som er andre sine fortolkninger og meninger blir videreutviklet gjennom kollektiv kunnskapsbygging. *Kunnskapsbygging* er prosesser der aktørene i samhandlingen utvikler forståelse knyttet til en felles aktivitet. Med andre ord blir erfaringene og informasjon transformert gjennom de kunnskapsbyggende aktivitetene man tar del i. Wells understreker at poenget ikke er å gjenta informasjon, men å skape en forståelse av informasjonens mening i en ny sammenheng. Kunnskapsbyggingen bidrar både til ny, felles kunnskap og personlig innsikt på grunnlag av både personlig erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Dette bidrar til en ny tolkningsramme for nye handlinger og ny informasjon. Med lav og høy *Intensjonalitet* forstås graden av bevissthet rettet mot læringsfremmende handlinger. Eksempelvis kan skolebasert kompetanseutvikling nå høy intensjonalitet når man kollektivt bygger ny kunnskap om hvordan undervisning kan bli enda mer variert og motiverende (1999. s. 86).

2.4 Skolekultur

Generelt påvirker individene organisasjonen de befinner seg i, samtidig som de selv blir påvirket av organisasjonen. I skolen vil samspillet mellom lærere, elever, skolen og omgivelsene, skape et handlingsrom som de ulike individene kan utnytte (Haug, 2012, s. 1617). Når man ser nærmere på handlingsrommet som skapes gjennom samspill i skolen som organisasjon, er det naturlig å trekke inn begrepet skolekultur. Til tross for at alle skoler har nokså felles og ensartete ytre rammer gjennom lovverk og læreplaner, vil samspillet mellom mangfoldet av lærere, elever, foreldre, skoleleder og lokalsamfunn skape ulike kulturer fra skole til skole. Skolekultur, som pedagogen Gerhard Arfwedson kaller det, omfatter de grunnleggende verdier, normer og maktforhold som på ulike måter styrer det sosiale felleskapet i skolen. Den fungerer som en stabilisator som holder både samarbeid, konflikter, tradisjon og fornying i en rimelig balanse ved den enkelte skole. Dette gjør skolekoden forholdsvis stabil og motstandsdyktig mot forandringer (Jenssen & Roald, 2012, s. 120).

Det er blitt en bredere forståelse for at lærersamarbeid og kollegialitet er avgjørende for å utvikle lærerarbeidet i skolen. Også på et politisk nivå ligger det nasjonale føringer for å utvikle lærersamarbeidet i skolen, og Kunnskapsdepartementet peker på at den gode skole utvikles gjennom samarbeid og felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2009). Den politiske intensjonen med lærerteam er at det skal fremme kollegabasert kompetanseutvikling (Jenssen & Roald, 2012, s. 133).

2.4.1 Påtvunget kollegialitet og frivillig samarbeid

Lærersamarbeid er utbredt i praksis, og en stadig større andel av arbeidstiden brukes til samarbeid. Til tross for at det er tradisjon for autonomi i læreryrket, kan ikke lærere i dag velge bort å samarbeide. Samarbeid er blitt etablert som en av lærerens obligatoriske oppgaver. Til tross for at myndighetene helt siden etterkrigstiden har fremmet synspunkter om at lærersamarbeid er nødvendig og avgjørende for skolens virksomhet, har det i mindre grad blitt konkretisert hvilke former for samarbeid som tjener undervisningen. På en måte kan vi tenke oss til at det er blitt etablert strukturelle rammer ut fra det formål å legge til rette for samarbeid på et generelt grunnlag, men ikke ut fra spesifikke formål med samarbeidets funksjon i fokus (Kvam, 2018, s. 13).

Læreres møte med arbeidsfellesskapet foregår ofte i form av team eller fellesmøter. Hvordan arbeidsfellesskapet fungerer, påvirkes blant annet av skolekultur. Ytterpunktene i denne

sammenhengen kaller Hargreaves *samarbeidskultur* versus *påtvunget kollegialitet* (1996, s. 27- 29). Samarbeidskulturen kjennetegnes ved at samarbeidet springer ut fra egne initiativ blant lærerne, der behovet er å nå et bestemt mål eller finne gode løsninger på et problem. En slik samarbeidskultur er altså ikke timeplanfestet eller lederstyrt. Påtvunget kollegialitet er obligatorisk samarbeid og inngår i læreres bundne arbeidstid. Hva som er tema, er ofte bestemt av andre enn lærerne, og denne type arbeidsfellesskap har som hensikt å skape kollegialitet og fellesskap rundt bestemte verdier eller saker, men forutsetningen er likevel at lærerne har kjennskap til, og en felles forståelse av sakene som tas opp (Jenssen & Roald, 2012, s. 133).

I de fleste tilfeller deltar lærere i arbeidsfellesskapet gjennom ulike team. Avhengig av hvilken skole man jobber på, kan teamet være sammensatt på ulike måter. Men et team består ofte av kontaktlærere og faglærere som underviser de samme elevene. Det presiseres at gjennom team synes det enklere å finne balansen mellom det som er individuelt nyttig og kollektivt interessant. I et team preget av samarbeidskultur til, oppleves samarbeidet som aktuelt, og møtet har klare rammer med spesifikke mål. Her legges det også til rette for at det kan være samarbeidslinjer mellom ulike nivå, eksempelvis ved at teamets forslag deretter kan tilpasses forutsetningene til de enkelte klassene. Når lærerne samarbeider og utveksler erfaringer om eksempelvis læringsmateriell, arbeidsplaner, undervisningsopplegg, og arbeidsplaner, blir kunnskap og ferdigheter utviklet mellom lærerne i teamet, og disse samhandlingene blir utgangspunkt for profesjonsutviklingen. Teamet kan bidra til å øke profesjonaliteten til lærerne ved å utvikle kollektive handlingsprosesser, i stedet for personlige handlingsvalg. Et godt fungerende team styrker den profesjonelle identiteten til lærerne og minsker den personlige sårbarheten (Jenssen & Roald, 2012, s. 133- 134).

I følge Imsen (2016, s. 23) er godt samarbeid krevende. Man må respektere at kollegaer med en annen fagbakgrunn kan ha en annen oppfatning om hvordan undervisningen bør legges opp, samtidig som dine egne interesser skal ivaretas. Fordi teamarbeidet omfatter så mange sider ved lærerarbeidet er det naturlig at det oppstår frustrasjon og konflikter. Samarbeid forutsetter at man har et felles yrkesspråk, og hun understreker at tilpasset opplæring er et godt eksempel på dette. Siden det er forankret i lovverket er dette noe mange lærere snakker om, men hvordan dette skal gjennomføres i praksis kan det være ulike oppfatninger om.

Imsen (2016, s. 24) understøtter at mangelen på tid er et gjennomgående tema når lærerne snakker om arbeidet sitt. Andy Hargreaves (1996, s. 107-110) skiller mellom to typer tidsoppfatning. Den ene kaller han den *teknisk-rasjonelle tiden*, og her er tid en avgrenset ressurs som kan styres og forvaltes av skolemyndighetene. Leseplikten er en slik tid, her er

den oppmålt og avgrenset, som sier noe om hvor mye tid som skal brukes i klasserommet, hvor mye tid som ligger i bundet arbeidstid på skolen for øvrig, og hvor mye som er ubundet arbeidstid til forberedelser hjemme og uformelt samarbeid. Den *fenomenologiske tiden* er tiden som oppfattes subjektivt av det enkelte individ. Hargreaves skriver at det kan lett bli konflikter mellom den objektive og den subjektive tiden i skolen, fordi det kan fort oppleves at skoleledelsen vil disponere tid til møter og utviklingsfremmende tiltak, i strid med lærernes egne behov og det de mener sin egen undervisning er best tjent med.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere den vitenskapelige metoden som er valgt for å gi et best mulig resultat for å svare på problemstillingen min: «**Hvordan beskriver et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis?**» Videre vil jeg redegjøre for utvikling av intervjuguide, utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervju. Dette blir etterfulgt av en beskrivelse av transkribering av intervju og analyse av teori, før jeg avslutningsvis i kapitlet vurderer forskingsarbeidets reliabilitet og validitet, samt hvilke etiske overveielser det er tatt høyde for gjennom denne studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). Ifølge Johannesen, Christoffersen og Tufte (2011, s. 35-36) retter man i kvantitative metoder fokuset på å sammenligne på tvers av mange enheter, og med et slikt statistisk grunnlag kan man generalisere. Dette metoden hadde ikke vært relevant for denne studien. Hadde oppgaven eksempelvis etterspurt hvor stor utbredelse av tilpasset opplæring blant lærere uten godkjent lærerutdanning har, ville en kvantitativ tilnærming vært mer hensiktsmessig å bruke. Kvalitative studier retter seg i større grad mot å forstå fremfor å forklare med utgangspunkt i et begrenset antall informanter. Jeg ønsker blant annet i min problemstilling å utforske hvilken forståelse lærere uten godkjent lærerutdanning har av tilpasset opplæring, og dermed vil mitt forskingsprosjekt plassere seg innenfor en kvalitativ forskningstradisjon.

I flere sammenhenger fremstilles kvalitative og kvantitative metoder som motsetninger til hverandre, men Postholm og Jacobsen (2016, s. 41) mener at dette er kunstig å gjøre fordi metodene komplementerer hverandre og belyser flere sider som kan føre til en større refleksjon. I mitt prosjekt kunne en kvantitativ metode i form av spørreskjema med åpne svarfelt, hvor deltagerne kunne fått mulighet til å uttrykke en dypere forståelse med egne formuleringer, gitt en dypere forståelse, i tillegg til det aktuelle datamaterialet som ville oppstått med svaralternativer. Men på den annen side ville dette først føre til en uoversiktlig empiri, som ville gjort det utfordrende å systematisere, og i tillegg ville det heller ikke innfridd ønsket om en dypere forståelse på samme måte som en kvantitativ metode.

3.1.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Kvalitative metoder omhandler forskjellige fortolkende teoretiske retninger, og det vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg å utdype kunnskapen og forståelsen for tilpasset opplæring blant lærere uten godkjent lærerutdanning, er ved en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi har som mål å beskrive det gitte fenomenet akkurat slik det oppleves, framfor å forklare det (Johannessen m.fl. 2011, s. 86).

Hermeneutikk er opptatt av fortolkning, forståelse og mening i et bestemt fenomen. Disse to tilnærmingene er kombinert i hermeneutisk fenomenologi. Her er det ikke selve fenomenet som er i fokus, men heller søkes fenomenets mening og hvordan det blir forstått.

Metodologisk posisjonerer jeg min studie i hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor jeg er opptatt av å beskrive og fortolke læreres forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan de beskriver at de realiserer dette i sin undervisningspraksis.

Innenfor en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming, er det særlig viktig at forskeren går inn i arbeidet med åpent syn og velger en rett metode for datainnsamling og analyse, som kan gjenspeile dybden og variasjonene i fenomenet. Hensikten med min oppgave er å utforske forståelsen av tilpasset opplæring som et fenomen gjennom mine informanternes «briller». Ut fra den informasjonen jeg får fra mine informanter, ønsker jeg å kunne konstruere min egen forståelse av deres erfaringer og opplevelser av hvilke faktorer som styrer deres forståelse og realisering av tilpasset opplæring i klasserommet.

Innenfor hermeneutisk teori er kunnskap noe som produseres gjennom språket i et sosialt felleskap. Essensielt her er *den hermeneutiske sirkelen*, som omhandler det å fortolke, forforståelse og konteksten fortolkningen må finne sted i (Gilje & Grimen, 2009, s.153). Ut fra en forforståelse blir det som forskes på fortolket i lys av konteksten teori og empiri befinner seg i. Gjennom intervjuene i denne studien og andres forskning og teorier, skaffet jeg meg deler som ble satt sammen, og dette ga meg en ny og større forståelse av hvordan lærere uten godkjent lærerutdanning beskriver sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og hvilke arbeidsmetoder de beskriver at de bruker i sin undervisningspraksis i et forsøk på å realisere tilpasset opplæring i klasserommet. I denne studien har det skjedd en horisontsammensmelting ved at jeg har beveget meg i delene av min forforståelse, det som har blitt fortolket, og konteksten det har blitt fortolket i, og dette har gitt meg en ny forståelse.

Denne fortolkningen skjer vekselvis som en spiral som leder til en ny forståelse.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Etter at form for metode og design ble valgt, ble neste spørsmål hvilken kvalitativ metode som ville egne seg best for mitt prosjekt. Innenfor fenomenologisk kvalitativ metodisk tilnærming, er det vanlig å bruke intervju eller observasjon for å studere det gitte fenomenet (Johannessen m.fl. 2011, s. 173). Observasjon som metode ble valgt bort både på grunn av tidsaspektet, og at forståelsen lærerne beskriver de har, er vanskelig å observere. Siden jeg allerede hadde eksisterende teori jeg ville benytte, var ikke Grounded theory hvor man utvikler nye teorier med utgangspunkt i datamaterialet aktuelt her (Johannessen m.fl. 2011, s. 173). Metoden som ble mest hensiktsmessig å bruke, var et kvalitativt forskningsintervju som tar utgangspunkt i å få intervjupersonenes livssituasjoner beskrevet (Dalland, 2015 s. 153).

Postholm og Jacobsen (2016, s. 63) nevner flere vurderinger som man må ta hensyn til når man som forsker har valgt forskningsintervju som metode, eksempelvis, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan intervjuet skal struktureres, og hvem og hvor mange det egner seg å utføre intervjuene med. I mitt tilfelle måtte jeg først avgjøre om det skulle være gruppeintervju eller enkeltintervju med deltagerne. I startfasen av prosjektet var jeg innstilt på å ha et gruppeintervju, fordi deltagerne kunne kommentere hverandres utsagn og diskutere i større grad med hverandre. Til tross for at et gruppeintervju kan få mer frem enn enkeltpersonens meninger og oppfatninger, presiserer Postholm og Jacobsen (2016, s. 66) at noen av farene ved gruppesamtaler kan være at enkeltpersoner i gruppa vil dominere samtalen, noe som kan føre til at andre i gruppa trekker seg tilbake og får mindre å si. I tillegg kan det oppstå diskusjoner og uenigheter som ender i krangel.

Siden jeg blant annet er ute etter lærerens beskrivelse av egen praksis i forbindelse med tilpasset opplæring, valgte jeg å gjennomføre individuelle intervjuer, siden det kunne være mindre hemmende for informantene å dele sin forståelse og undervisningspraksis når de var alene i intervjusituasjonen.

3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Kvalitative forskningsintervju kan variere fra lukkede til åpne intervjuer. Det vil si at man kan rangere dem på en skala fra sterkt strukturerte intervjuer til fullstendig ustrukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 73). I denne oppgaven ble det valgt en semistrukturert intervjuform. Det ble utviklet en intervjuguide som var utgangspunktet for intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene og temaene varierte noe, og denne formen ga også meg som forsker mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, for å gå mer i dybden

av ulike synspunkter (Johannesen et. al. 2016, s. 148-149). Intervjuguiden inneholder tema og spørsmål som det er ønskelig at deltageren gir svar på. Bruk av intervjuguiden gjennom en semistrukturert tilnæringsmåte ga uventende svar og gode svar, samtidig som gjorde det enklere å analysere intervjuene i etterkant. I tråd med Dalland sin (2015, s. 167) beskrivelse av gjennomføringen av spørsmål i intervjuet, ble intervjuguiden utformet med fokus på begrepsforståelse i starten, før det gikk over til spørsmål rundt undervisningspraksis og samarbeid med kolleger. Se **Vedlegg 3: Intervjuguide**.

3.2.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden var utviklet for å belyse de fire sentrale forskningsspørsmålene presentert i kapittel **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**, og med dette som utgangspunkt kunne spørsmålene knyttes til hovedinnholdet i forståelsen og realiseringen av tilpasset opplæring blant lærere uten godkjent lærerutdanning i skolen. Spørsmålene startet med generelle spørsmål om hvilken bakgrunn de hadde og hvor lenge de har jobbet innenfor skolesektoren, før jeg etterspurte hvilken forståelse de hadde av begrepet tilpasset opplæring. Etterpå ble de spurt om ulike arbeidsmetoder de bruker i sin undervisningspraksis for å tilpasse undervisningen, etterfulgt av muligheter og utfordringer i sin arbeidspraksis i forbindelse med tilpasset opplæring, før jeg avslutningsvis etterspurte hvordan samarbeidet med kollegaer var ved skolen, både i og utenfor team.

I utviklingen av intervjuguiden var også objektivitet en faktor som spilte inn. Dalland (2015, s. 119) beskriver at objektivitet i kvalitative studier skiller seg fra kvantitative studier, og man må som forsker være bevisst på at mennesker er subjektive og man må være ærlig på hvilken effekt dette kan ha, i tillegg spiller også forskerens subjektivitet en rolle her. Fra arbeidserfaringer som vikar, har jeg naturligvis opparbeidet meg noen formeningar om hvilke funn denne studien eventuelt ville belyse, men for meg som forsker har det vært uproblematisk å opprettholde objektiviteten både i utarbeidelse av intervjuguiden og gjennom prosjektet. Interessen for å få lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av begrepet i sin undervisningspraksis, har vært grunnleggende. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble gjort med hjelp fra veileder, både for å sikre objektivitet på best måte, og for å sørge for at formuleringen på spørsmålene ble gjort riktig. Jeg har bevisst unngått akademisk språk i intervjuguiden for å sikre at intervjuet skulle være likt en dagligdags samtale. Jeg har etterstrebet å gjøre spørsmålene mest mulig klare, entydige og lett forståelige, Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) hevder at dette også sørger for å få mer utfyllende svar, i tillegg til å kvalitetssikre intervjuet.

3.3 Utvelgelse av informanter

For et fenomenologisk design må informantene som velges til oppgaven være personer som har erfaring med fenomenet som skal undersøkes (Johannesen et. al. 2016, s. 172). I denne studien betød det at lærerne jeg ønsket å undersøke ikke kunne ha godkjent lærerutdanning, altså et strategisk utvalg, i tillegg måtte lærerne planlegge og gjennomføre undervisning på skolen, enten gruppevis eller i helklasse. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD den 21 februar, (se **Vedlegg 1: NSD Vurdering**) sendte jeg ut en forespørsel til rektorer ved tre ulike skoler i Nordland fylke for å finne informanter, og slik kom jeg i kontakt med tre informanter. Etter en stund utvidet jeg søkeområdet og forhørte meg med kollegaer og bekjente ved skolen hvor jeg tidligere hadde vært vikar, de jeg kontaktet tipset meg om to informanter til som jeg kontaktet direkte, og disse sa seg villig til å delta. I denne studien endte jeg opp med fem informanter fra to ulike skoler, og i utvalget er det lærere både fra småskole- mellom- og ungdomstrinnet. I følgende underkapittel vil jeg forklare gjennomføringen av intervjuene.

3.4 Gjennomføring av intervju

I intervjusituasjonene er det flere elementer som kan ha innvirkning på kvaliteten av informasjonen som innhentes i intervjuet. Blant annet hvor intervjuene gjennomføres, og ifølge Dalland (2015, s. 171) gir dette intervjuer mindre mulighet til å påvirke intervjusituasjonen. I denne studien ble alle intervjuene foretatt på deltagerens arbeidsplasser, fire av fem ble gjennomført på grupperom ved skolen, mens ett ble gjennomført på biblioteket ved skolen. Alle informantene hadde ordnet ett ledig rom ved skolen i forkant av intervjuene. Til tross for at vi ble avbrutt av andre ansatte i tre av intervjuene, førte ikke dette til noen videre forstyrrelser underveis i intervjusituasjonen.

Før intervjuet startet, repeterte jeg informasjonsskrivet/ samtykkeskjemaet som informantene på forhånd hadde mottatt på e-post. Jeg påpekte at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og at materialet ville bli anonymisert, slik at de ikke ville bli gjenkjent i oppgaven min. Jeg minnet dem om at det var frivillig til å delta, og forklarte hvordan lydopptakene og de transkriberte intervjuene ville bli behandlet, og at jeg ville stille oppfølgings spørsmål der det kunne være aktuelt. Til slutt nevnte jeg problemstillingen min og presiserte at det var deres erfaringer og opplevelser jeg var ute etter i mitt prosjekt.

Etterpå startet jeg lydopptak og gjennomførte intervjuet med intervjuguiden som utgangspunkt, der jeg startet først med å stille spørsmål rundt forståelsen av tilpasset opplæring, før jeg kom nærmere inn på ulike arbeidsmetoder de benytter seg av i sin

undervisningspraksis for å oppnå tilpasset opplæring. Johannessen et. al. (2016, s. 151) påpeker at det er viktig å sette av tid til en avsluttende kommentar når man gjennomfører intervju, så avslutningsvis spurte jeg alle informantene om de hadde noe mer de ønsket å tilføye, og i alle intervjuene som ble gjennomført hadde informantene noe å gjenta eller utdype som de følte var viktig. Tidsmessig hadde jeg satt av 40 minutter til hvert intervju, og det lengste intervjuet varte litt over en time, mens det korteste varte omkring 30 minutter. Årsaken til at det var stort sprik i tidsbruken, var nok både at jeg stilte mer oppfølgingsspørsmål i noen intervju og ba informantene komme med flere eksempler, og at noen informanter ganske enkelt hadde mindre å si. Alle informantene fikk likevel oppfølgingsspørsmål på e-post i etterkant der jeg ville at de skulle utdype mer eller komme med eksempler fra uttalelsene sine fra intervjuene.

Ifølge Dalland (2015, s. 168) er det normalt å få erfaringer fra intervjuene man gjennomfører, og etter å ha gjennomført fire intervju oppdaget jeg at jeg kunne stilt et spørsmål om aktuelle utfordringer informantene har opplevd som følge av de ikke har godkjent lærerutdanning. Derfor fikk disse fire informantene tilsendt et oppfølgingsspørsmål på e-post hvor jeg etterspurte hvorvidt de har opplevd noen utfordringer i sin praksis i forbindelse med at de ikke har godkjent lærerutdanning, og tre av de fire informantene som fikk denne henvendelsen, responderte på den.

En sentral del av kvalitative forskningsintervjuer, er å ivareta det som blir sagt for å unngå misforståelser (Dalland, 2015, s. 152). For å sikre dette, ble det tatt lydopptak av intervjuet, noe informantene ble varslet om på forhånd i informasjonsskrivet til denne studien. Lydfilene ble oppbevart etter Personvernombudet (NSD) sine retningslinjer, på en kryptert enhet, og materialet blir slettet etter endt prosjekt 15. mai 2019.

3.5 Transkribering og analyse av empiri

Etter at datamaterialet ble innhentet i form av lydopptak og stikkord, startet prosessen med å bearbeide det. Dalland (2015, s. 152) understreker at kunnskapen som produseres i samarbeid med informanten skal formidles gjennom resultatet av analysen, og for fenomenologiske studier er det meningsinnholdet i empirien som man ønsker å analysere. Fremgangsmåten for analyse av kvalitativt datamateriale tar utgangspunkt i at intervjuene transkriberes i sin helhet, og disse transkripsjonene danner grunnlaget for den videre analysen.

Etter alle fem intervju var gjennomført, begynte jeg å transkribere lydopptakene. Transkriberingen ble fra starten av gjort på dialekt, inkludert pauser. Til tross for at

transkriberingen ble gjennomført på dialekt, vil empirien presenteres på bokmål for å sikre informantenes anonymitet. Siden jeg gikk gjennom lydopptakene så mange ganger, fikk jeg et nært forhold til datamaterialet og dette gjorde også at jeg i større grad ble oppmerksom på meg selv som intervjuer, og hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes. Som tidligere nevnt fikk alle informanter oppfølgingsspørsmål i etterkant på e-post, blant annet som følge av vurderinger av meg selv som intervjuer og av at jeg kom på oppfølgingsspørsmål som kunne vært aktuelt å stille under selve intervjuene.

Malterud (2003, referert i Johannesen m.fl. 2011, s. 195) deler analyse av meningsinnhold i fire faser. Det første er å finne et helhetsinntrykk og en sammenfatning av intervjuet i sin helhet. Deretter skal man utfra problemstillingen sin lokalisere meningsbærende informasjon som kodes og kategoriseres. Det tredje steget er kondensering som omhandler å redusere datamengden slik at kodene får underkategorier, før det til slutt sammenfattes gjennom en kontroll der man analyserer hvorvidt det kodede materialet gir samme inntrykk som det opprinnelige materialet man hadde som utgangspunkt.

I den første fasen ble hele datamaterialet lest, og sentrale tema ble identifisert, og dette dannet helhetsinntrykket av det innsamlede datamaterialet (Johannesen m.fl. 2016, s. 173). For å sikre meningsbærende elementer fra intervjuene, ble irrelevante utsagn fjernet, og utsagn forkortet. Det er viktig å påpeke at jeg gjennom hele prosessen etterstrebet at informantene skulle bli fremstilt på en mest mulig saklig måte (Dalland, 2015, s. 178).

Fase to er prosessen hvor forskeren identifiserer meningsbærende elementer i sitt datamateriale (Johannesen m.fl. 2016, s. 173), og her skiller man mellom deduktive og induktive koder. Deduktive koder kommer av problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser (Johannesen m.fl. 2016, s. 174), mens induktive koder oppstår av datamaterialet. I mitt forskingsprosjekt startet jeg med koder som hadde utgangspunkt i intervjuguiden, og deretter benyttet jeg meg av koder som kom av informantenes uttalelser, altså en kombinasjon av deduktive og induktive koder. I den tredje fasen, lagde jeg en større oversikt i en tabell hvor jeg skilte koder og tekstelement for hvert intervju. På denne måten ble det enklere å få en oversikt over hva hvert intervjuobjekt sa om et tema. I tillegg bidro dette til at det var enklere å se sammenhenger mellom de forskjellige intervjuene. I den siste fasen ble materialet fra alle fem intervju sammenfattet, og her var det også viktig som forsker å sjekke at det samsvarte med det inntrykket det originale materialet hadde, noe som det gjorde, og alle spørsmålene fra intervjuguiden ble sikret i denne fremstillingen.

For å gi en bedre oversikt over hovedkategorier og underkategorier som ble utviklet gjennom prosessen, har jeg valgt å fremstille de i en tabell nedenfor.

Hovedkategorier	Underkategorier
Tilpasset opplæring	- Forståelse
Forutsetninger	- Relasjoner
Praksis	- Muligheter - Planlegging - Arbeidsmåter - utfordringer - utfordringer som lærere uten godkjent lærerutdanning
Samarbeid	- I team - Positive erfaringer - Negative erfaringer - Utenom team - Positive erfaringer - Negative erfaringer

Tabell 1: Oversikt over hovedkategorier og underkategorier

3.6 Relabilitet og validitet

Temaer som relabilitet og validitet er sentrale tema innenfor forskning, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276- 277) omhandler reliabilitet forskningsresultatets troverdighet og konsistens, mens validitet omhandler hvor godt forskeren klarer å undersøke det som skal undersøkes, og hvorvidt forskeren kan trekke gyldige og sanne slutninger. For å sikre intervjuguidens validitet, ble intervjuguiden testet ut på en uavhengig tredjepart i forkant av intervjuene.

Hvordan forskerens integritet er i evalueringen av kunnskapen som produseres underveis i undersøkelsen, er også sentral. Dalland (2012, s. 120) påpeker viktigheten av at empirien forskeren innhenter fra kilder, må være relevant for å besvare problemstillingen, i tillegg til å oppfattes som pålitelig informasjon. For å sikre at informantenes utsagt ble sitert riktig, ble det brukt lydopptak under alle fem intervjuene, og relevante utsagn og konkrete eksempler for å belyse forskningsspørsmålene ble ført inn i en tabell tilknyttet hovedkategorier og underkategorier presentert i kapittel **3.5 transkribering og analyse av empiri**.

Til tross for at jeg hadde en huskelapp med meg før hvert intervju hvor det sto at jeg måtte gi informantene tid til å tenke før de svarte på spørsmålene de fikk, oppdaget jeg i etterkant under transkripsjonen av intervjuene at jeg kunne vært enda mer tålmodig, slik at informantene fikk tenkt seg enda mer om. Som tidligere nevnt fikk alle fem informantene oppfølgingsspørsmål på e-post i etterkant av intervjuet, hvor jeg ville at de skulle komme med konkrete eksempler eller utdype sine svar enda mer enn under intervjuet. Det kan tenkes at opplevelsen av å få tilleggsspørsmålene på e-post i etterkant var positivt for intervjuobjektene, for på denne måten kunne de få tenkt seg mer om, og de kunne svare på spørsmålene i sitt tempo.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet blir funnene som framkom gjennom analysearbeidet presentert.

Problemstillingen som forsøkes besvart er: «**Hvordan beskriver et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis?**» Redigerte utdrag og informantenes egne sitater utgjør empirien i denne oppgaven, og ut fra empiri og teori er det følgende hovedkategorier som er kommet frem; tilpasset opplæring, relasjoner, praksis og samarbeid. Disse hovedkategoriene samt underkategoriene vil også forekomme tematisk gjennom metodekapittelet. For å hindre at fremstillingen skal virke for fragmentert har jeg tatt med direkte utsagn ved flere anledninger fra informantene. Informantene har fått fiktive navn for å sikre deres anonymitet i oppgaven, samtidig for at det blir lettere å skille mellom utsagnene når det er navn som knyttes til dem. Empirien vil bli presentert på bokmål, og konkrete klassetrinn eller klassestørrelse vil ikke bli nevnt i fremstillingen.

Informantene har satt ord på sin forståelse rundt begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de prøver å nå dette målet i sin undervisningspraksis ovenfor sin elevgruppe. De peker også på konkrete arbeidsmåter de benytter seg av for å oppnå tilpasset opplæring i sin undervisning, samt beskriver muligheter og utfordringer med tilpasset opplæring og samarbeid mellom kolleger, både i og utenfor sitt team.

4.1 Presentasjon av informanter

Før jeg starter med å redegjøre for hovedkategoriene, vil gi en kort introduksjon av informantene i oppgaven. Som tidligere nevnt jobber de fem informantene i denne studien på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet ved to ulike skoler i Nordland fylke. Jeg har valgt å gi informantene mine navnene: Lena, Jeanett, Tiril, Martin og Berit. Både Lena og Jeanett er lærere på småskoletrinnet, Lena underviser i en klasse med over 30 elever, mens Jeanett har en klasse med under 20 elever, og begge er kontaktlærere i sine klasser. Tiril og Martin er lærere på mellomtrinnet, og begge har klasser på over 20 elever. Martin er faglærer i noen praktisk-estetiske fag, mens Tiril er kontaktlærer i sin klasse. Berit er faglærer på ungdomstrinnet i en klasse på over 20 elever.

4.2 Tilpasset opplæring

4.2.1 Forståelse

Når jeg spør informantene om å beskrive deres forståelse av tilpasset opplæring, nevner Martin at han tenker spesifikt på de elevene som er faglig svake, eller som har diagnoser i forbindelse med ulike atferd- og konsentrasjonsvansker, Tiril beskriver også elever med konkrete diagnoser, og hun beskriver sin forståelse slik:

«Med tilpasset opplæring tenker jeg på tilrettelegging av situasjoner, som gjør at barna lærer det de skal lære. Sånn som det er nå har vi mange i klassen som trenger tilpasset opplæring, vi har de med dysleksi som må få høytlesing av prøver og skrivehjelp, også har vi de med litt rotete hjemmeforhold som er veldig ofte sliten i hodet sitt og som må ut av klasserommet for å få det helt stille rundt seg når de skal jobbe. Også har vi de elevene med dyskalkuli som får tilpasset matematikken, som også ofte må ut av klasserommet for at det skal bli helt arbeidsro».

Lena som jobber på småskoletrinnet redegjør for sin forståelse slik:

«Med tilpasset opplæring tenker jeg spesial, altså de elever som trenger en annen type opplæring. De må ha litt enklere oppgaver, vi må ta de elevene ut av timen for at de skal få med seg oppgaver, ja i forhold til det faglige».

Berit som underviser på ungdomsskolen, utvider forståelsen av begrepet noe når hun sier følgende:

«Med individuell tilpasning tenker jeg at man som lærer gir like muligheter for alle, utfra de utfordringer de har, det kan være redusert mengde, ulik struktur, alene-undervisning utenom spesialundervisning, og slikt. [...] Men jeg tenker det ikke bare som gjeldende ovenfor læring og fag, men også hvordan man sosialt tilnærmer seg elevene og bygger trygghet og mestring, dette ser jeg også som en del av min rolle som lærer».

Både Martin og Tiril, som er lærere på mellomtrinnet, trekker frem at det ikke er nødvendigvis undervisningen i klassen som helhet som skal tilpasses, men måten man jobber med elevene for at de skal kunne forstå. Tiril understreker flere ganger underveis i intervjuet at hun ser tilpasning som situasjonsbetinget, og hun forklarer følgende:

«Så tilpasset opplæring tenker jeg er situasjonsbetinget, fordi det er så mange situasjoner man må legge til rette for, at det ikke nødvendigvis er undervisningen, men undervisningsformen som bør ivaretas. [...] Noen dager må ti elever ut av klasserommet i løpet av en dag, mens andre dager kan alle være inne samtidig».

I forståelsen av tilpasset opplæring, kan man dra ett fellestrekk i beskrivelsene informantene gir av begrepet. Alle informantene beskriver tilpasset opplæring som en individuell tilrettelegging, som man som lærer gjennomfører i forhold til det faglige for at elevene skal lære det de skal, Tiril og Martin inkluderer spesialundervisning som en del av sin forståelse av tilpasset opplæring, med tanke på at de inkluderer elever med spesifikke diagnoser.

4.3 Forutsetninger for tilpasset opplæring

4.3.1 Relasjoner

Fire av deltagerne i studien understreker gode relasjoner som en grunnleggende forutsetning for å kunne tilpasse og forebygge i undervisningen til elevene. Berit har hatt erfaringer med å jobbe med mennesker hele sitt yrkesliv, og hun sier at interessen for mennesker er noe hun har hatt hele livet. Og i en skolesammenheng er gode relasjoner det viktigste aspektet i forbindelse med elever og læring, hun beskriver at med gode relasjoner kan man ikke bare se hvilke utfordringer elevene har og tilpasse undervisninger deretter, men man kan også forebygge uønsket atferd i klasserommet. Hun forteller at hun jobber «latent» med dette gjennom hele skoledagen, der fokuset er å se alle elevene, enten man er på tur eller i inspeksjonstiden. Hun forteller at hun etterstreber å få kjennskap til elevene sine på andre områder enn bare i forbindelse med skole og fag. Hun forteller:

«Jeg prøver å inkludere meg i elevens liv på andre områder enn skole og fag, for eksempel hvis jeg vet at de har deltatt på et sportsarrangement eller lignende liker jeg å spørre rundt det, og jeg merker også at ved en god relasjon kan elevene tåle mye når det kommer til innstramming av regler eller ulike typer veiledninger.»

Martin understreker også den forebyggende effekten gode relasjoner kan ha i klasserommet, blant annet i forbindelse med andre tilrettelegginger enn bare fagstoff, eksempelvis:

«Jeg vil ikke si at jeg bygger relasjoner på et «kompisnivå», men heller på deres nivå, for eksempel har vi felles interesser, noe som jeg opplever som positivt fordi de åpner seg mer opp og betror seg til meg [...] dette fører til at jeg kan tilpasse også på et annet nivå enn bare fagstoff og det de skal lære. [...] For eksempel hvis jeg ser en elev som har problemer med å konsentrere seg, kan jeg gi den eleven fem minutter på gangen eller på et grupperom før eleven får komme inn i klasserommet igjen, i stedet for å sitte i klasserommet å skape uro».

Lena understreker at relasjonsbygging tar tid og man som voksen må være bevisst på at dette er en tidskrevende prosess:

«I arbeidet med relasjoner må man ha tid [...]. Årsaken er at disse elevene søker en annen type kontakt enn eldre elever [...] Det er tydelig at de trenger mer tid fordi de forklarer på en langsommere måte, de ønsker å sitte på fanget lenge og en klem kan vare lenge, ikke sant. Så den tiden vi egentlig ikke har, må vi ta på disse elevene for at de skal føle seg trygg på skolen. Vi på småtrinnet må tåle lang og ofte nærkontakt, og en veldig god porsjon tålmodighet.»

Tiril ser også gode relasjoner som en forutsetning for å drive god undervisning, hun forklarer at for henne er det ubegripelig å drive god undervisning uten å føle en tilknytning til elevene sine. Hun trekker fram at en elevgruppe inneholder så mange ulike individer som takler situasjoner på forskjellige måter, og for å kunne tilpasse disse reaksjonene som kommer og se de behovene som elevene har, må man kjenne individene i elevgruppa godt.

4.4 Praksis

4.4.1 Mulighetene med tilpasset opplæring

Ifølge Lena, som jobber på småtrinnet, gir tilpasset opplæring muligheter for at elevene føler at de hører til. Lena som jobber på småtrinnet uttaler følgende:

«Muligheten med tilpasset opplæring er at elevene føler seg likeverdige på skolen, til tross for at eleven eksempelvis må ut av klasserommet for å få mindre støy rundt ørene, så handler det om at man likevel lærer det samme som de inni klasserommet. [...] Det er viktig å se de barna som trenger en annen opplæring enn denne «plankekjøringa» som fort blir gjort i klasserommet. Tilpasset opplæring er essensielt for at elevene skal føle at de hører til og mestre, gjerne så tidlig som mulig.»

Også Tiril understreker viktigheten av å fange opp elever tidlig, hun forklarer:

«En til mulighet med tilpasset opplæring er å fange opp de elevene som ikke er «mainstream» på faglig inntak, altså de som ikke automatisk tar til seg det som lærerplanen sier de skal ta til seg, så kan man tilpasse heretter. Altså dette er individuelt og situasjonsbetinget hele veien. Tilpasset opplæring må skje på et tidlig tidspunkt for at elevene skal kunne mestre i skolehverdagen, og man må ha det til enhver tid, det er alfa omega, tenker jeg.»

Jeanett som er lærer på småtrinnet forteller at hun mener mulighetene med tilpasset opplæring er at de tilpasses der deres faglige nivå er. I tillegg understreker hun at tilpasset opplæring kan gi muligheter ovenfor lærerne i skolen også, at man som lærer får en forståelse og et fokus på at elevene ikke skal være like sterke i alt, men at man kan tilpasse for å styrke de sterke sidene som elevene allerede har i enda større grad.

I alle samtalerne med informantene beskriver de at mulighetene med tilpasset opplæring er at elevene mestrer ved at de lærer det de skal. Tiril beskriver at mulighetene også er å oppdage elevene som ikke automatisk lærer det de skal i samsvar med lærerplanen, både Lena og Tiril understreker at tilpasning må skje på et tidlig tidspunkt for at elevene skal kunne mestre. Lena sier én av mulighetene også er at tilpasset opplæring bidrar til at elevene føler seg likeverdige på skolen. I tillegg til at tilpasset opplæring allerede gir muligheter for mestring, understreker Jeanett også at tilpasset opplæring kan også gi muligheter for at lærerne fokuserer på å styrke de sterke sidene elevene har i enda større grad.

4.4.2 Planlegging og beskrivelse av ulike arbeidsmetoder for å oppnå tilpasset opplæring

Når det kommer til planlegging av arbeidsmetoder for å oppnå tilpasset opplæring i undervisningen, nevner Jeanett og Lena at kartleggingstester som gjennomføres gir en god indikator på hvilke utfordringer elevene har, og dette gjør at man enklere kan tilpasse konkrete arbeidsmetoder med resultatene som utgangspunkt. Lena nevner at hun i samråd med sine kollegaer i klassen har bestemt seg for å gjennomføre samme kartleggingstest ved neste skoleår også, for å se hvilke utfordringer som går igjen fra foregående år.

Både Lena og Tiril understreker at man stadig må tenke alternativ undervisning. For Tiril oppleves det som utfordrende å lage en undervisningsplan som går over flere uker fordi man ikke vet hvor man ender opp etter endt undervisningstime, og at mange tilpasninger skjer spontant og er situasjonsbettinget. Mens Lena understreker i sin klasse at man merker at dette er elever som er vant til å leke enten de er ute eller ikke, så man må tenke fleksibilitet i planleggingen. Begge forklarer likevel at repetisjon er noe de opplever som veldig viktig i planlegging og gjennomføring av undervisning, Lena sier:

«Jeg merker at repetisjon er utrolig viktig, vi har jo konkrete mål vi må gjennom som tall og bokstaver, men alle fagene er på en måte flettet i hverandre, i engelsk for eksempel, tar vi opp de norske bokstavene i forhold til de engelske og det samme med tallene i matematikk. Hver dag er det repetisjon, og mye bygger på hverandre gjennom ulike fag.»

I forbindelse med sin undervisningspraksis, nevner fire av informantene at de prøver å variere undervisningsmetodene mest mulig i et forsøk på å tilrettelegge for alle elevene, og 3 av disse informantene beskriver også at de regelmessig tar elever ut fra klasserommet som trenger ekstra tilpassing og tettere oppfølging av en voksen. Martin underviser i noen praktiske estetiske fag, hvor planen for fagene var fastsatt før han startet som lærer, dette fører til at han gjennomfører planen som allerede var fastsatt til trinnet. Han forklarer at han opplever ikke

noe særlig behov for tilpasning i disse fagene. De andre lærerne kommer med flere eksempler som både retter seg direkte mot et spesifikt fag, for eksempel matematikk, men også arbeidsmetoder som går på tvers av fag. Tiril forklarer følgende:

«I forbindelse med lesetrening på tvers av fag bruker vi flere teknikker som; slangelesing, parlesing, stillelesing og høytlesing for å inkludere for alle. I matematikk har vi for eksempel fargekoder som indikerer ulike nivå, [...] men vi har jo elever som faller utfor dette også, der vi må gå inn å tilpasse ved å for eksempel skrive oppgaven i boka slik at de bare kan konsentrere seg om utregning.»

Jeanett bruker mye IKT i sin undervisning og føler at dette er et godt verktøy, både for lærer og for elevene:

«IKT føler jeg er et godt hjelpemiddel, fordi det fins ulike nettløsninger som gjør det enklere å tilpasse og de kan jobbe selvstendig [...] Vi prøver ulike visuelle tilnærminger der vi ser klipp, dokumentarer og Powerpoint [...] I tillegg bruker vi også Relemo, et lesetreningsprogram hvor elevene jobber på sitt nivå med ulike tekster, også øker de nivå etter hvert, programmet varer i 9 minutter og her blir lesehastighet målt og gjentakende ord blir repetert, dette gjør de både i lekse, i tillegg på skolen med en voksen. Grafene i programmet viser utviklingen til eleven dag for dag, og det er vel det jeg vil si 100 % tilpasning er.»

Både Lena og Berit pleier ofte å ha stasjoner i sine klasser. Berit forteller om en «regnedag» der matematikk er i fokus, og der hele skolen deltar klassevis på ulike stasjoner med ulike regneoppgaver, der elevene må samarbeide gruppevis for å løse oppgavene. Lena pleier å ha to dager som er fastsatt i uka til ulike stasjoner, på tvers av fag, hvor det inngår lesning skriving, matematikk og praktiske oppgaver. Begge har inntrykk av at elevene synes denne type arbeid er morsomt, fordi det er så variert. Berit forteller videre at hun i sin undervisningspraksis prøver å tenke kontinuerlig variasjon for å orientere flere elever inn mot undervisningssituasjonen, i tillegg til å tilpasse for de som trenger redusert mengde, og elever som pleier å få lengre tid på sine arbeidsoppgaver og lengre tidsfrister på diverse innleveringer. Hun forklarer at oppgavene i matematikk er nivådelt. Slik at ukeplanen elevene får inneholder matteoppgaver som alle elevene skal gjøre, også oppgaver som er litt krevende, samt ekstraoppgaver for de elever som er faglig sterke.

4.4.3 Utfordringer

Dårlig tid og lite ressurser er noe som fire av deltagerne i studien opplever som de største utfordringene i arbeidet med tilpasset opplæring. Både Tiril og Lena skulle ønske at det var flere voksne i klasserommet, og de begge understreker at klassestørrelsen er av betydning her.

Tiril forklarer:

«Man er veldig sårbar når man er to voksne i en klasse på over 20 elever. Man kan ha undervisningsopplegg som er tilpasset alle, men som ikke lar seg gjennomføre på grunn av ressurser. [...] Hvis noen er syke, så er det ikke alltid man får inn vikarer på grunn av tilgang på vikarer og økonomi, og da må man planlegge undervisningen utfra hvilke ressurser man har tilgjengelig, jeg syns klassestørrelsen er stor når man er bare to voksne i en klasse med så mange «kasuser» [...] Alle skal jo integreres og være en del av, men det koster både i tid og ressurser [...] hadde det vært flere voksne kunne jeg tilpasset enda mer.»

Jeanett er lærer i en klasse på under 20 elever, og hun opplever at tilgangen på utstyr er en utfordrende faktor. Dette spesifikt i forbindelse med at hun merker at bruken av IKT er positivt i arbeidet med tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis, men slik som det er nå, bytter trinnet på de PC-ene som er tilgjengelige, og dette medfører at de elevene som man vet jobber godt på PC, blir prioritert. Hun nevner også at kapasiteten blant voksne kan være utfordrende:

«Kapasiteten blant voksne kan være utfordrende, fordi man får ikke gjennomført det man har planlagt på grunn av at man er færre. Dette medfører at man ikke får fulgt opp det som skal følges opp. Det er én ting å skal følge opp de som henger etter, men utfordringer er også at det ikke er lagt så mye opp til de elevene som er faglig sterke, man glemmer de av på et vis, også har man kanskje ikke de rette oppgavene eller materialet for å utvikle de så de går i kjedsomhet fordi det blir for enkelt.»

4.4.4 Utfordringer som lærer uten godkjent lærerutdanning

Når vi kommer inn på eventuelle utfordringer som informantene har hatt i forbindelse med at de ikke har godkjent lærerutdanning, nevner blant annet Berit, Lena og Jeanett at ulike aspekter ved saksbehandling har vært noe utfordrende, både i forbindelse med rapportering og utarbeiding av IOP, men alle tre opplever at med veiledning fra kollegaer har det gått greit, til tross for at de måtte ha tatt mye av ansvaret for dette selv. Jeanett nevner følgende:

«De første årene var det mye å sette seg inn i, og jeg trengte mye input i forhold til å skaffe meg oversikt over min rolle som lærer, og hva det innebar av ulike oppgaver, både i forhold til det

faglige og foreldrekontakt, og det var mye jeg ble kastet inn i som for eksempel: rapporter som IOP, henvisninger, bekymringsmeldinger osv. [...] Når jeg ba om det, fikk jeg hjelp, men jeg må ha tatt mye ansvar selv for å få det.»

For Martin har klasseledelse vært mest utfordrende. Han opplever det som utfordrende å få respekt fra elevene i klassen, og han peker på at noen av årsakene til dette kan være at han er tålmodig og blir sjeldent sint. Han nevner også at det kan være vanskelig for elevene å vite hvor grensa går, siden han er mest støttelærer og minst lærer i klassen. Det at han tilpasser på andre områder enn fag og snakker til elevene på deres nivå, kan være årsaker til at dette oppleves som strevsomt. Han forklarer også at han opplevde sine arbeidsoppgaver som til dels uklare da han begynte som lærer, men med støtte og veiledning fra kollegaer og skolekurator har han fått en større forståelse for dette:

«Når jeg først begynte som lærer, ble jeg bare forklart hvordan skolen håndterer uønsket atferd i klasserommet, og hvilke tiltak som gjøres. Men jeg har lært gjennom praksis og samtaler med kollegaer og skolekurator hvordan ting fungerer [...] Jeg henter også mye fra min bakgrunn, for eksempel skjønner jeg hvordan mennesker lærer, hvilken rekkefølge man burde presentere informasjonen på og hvordan man forklarer noe på en simpel måte.»

4.5 Samarbeid

4.5.1 I team

4.5.2 Positive erfaringer

Når det kommer til samarbeid i team i forhold til tilpasset opplæring, opplever fire av informantene at samarbeidet i teamet er godt. Både Berit, Martin og Lena forteller at lærerne i teamet diskuterer med hverandre flere ganger i uka, utenom den teamtiden som er fastsatt, med den hensikt av å forbedre seg sin yrkespraksis. Lena synes dette er lærerikt og utdyper:

«Vi er et team som samarbeider utrolig godt, vi er så og si samkjørte på alt, vi diskuterer flere ganger i uka hvordan vi skal gjøre det annerledes og bedre til kommende uke for å få en flyt i det. Ja, både i forhold til timer, pauser, spisetid og friminutt, så samkjører vi dette. Vi er veldig flinke på å avlaste hverandre, å «steppe» inn hvis det er behov. Jeg tror dette er veldig viktig for tryggheten, og jeg tror også dette smitter over på ungene, altså de føler seg trygge av å se voksne som er trygge på det de gjør.»

Martin forteller:

«Det er stor åpenhet på teamet, og jeg opplever det ikke på noen måte problematisk å ta opp ulike situasjoner med mine kollegaer, og vi diskuterer hver dag hvordan dagen er gått og hva som kunne vært gjort bedre. Vi får alle ulike inntrykk i løpet av dagen som vi sammenfatter på slutten.»

Både Jeanett og Berit uttrykker at de opplever at samarbeidet i team har stor nytteverdi. De uttrykker begge at det både er tidsbesparende og inspirerende fordi man kan dele ulike undervisningsopplegg med hverandre, som kan bidra til større variasjon i arbeidsmetoder i klasserommet. Berit opplever det også som positivt at alle lærerne er samlet i ett rom på tvers av team ved sin skole. Hun forteller at det skaper en lavere terskel for å dele erfaringer og for å samarbeide, og hun forklarer videre at det også kan være forebyggende i forhold til konflikter og baksnakking som kunne ha oppstått hvis teamene på skolen satt i forskjellige rom.

4.5.3 Negative erfaringer

Tiril forteller at teamtiden som er fastsatt, blir brukt til å utarbeide ukeplan for kommende uke. Den inneholder felles kompetanse- og læringsmål for trinnet, og deretter blir ukeplanene tilpasset til den klassen man har. Hun uttrykker følgende:

«Jeg skulle ønske at vi var flinkere på å «debriefe» mer på ting som har skjedd, eller hvordan vi har gjennomført ulike ting. Vi har ingen fellestid der vi diskuterer hvordan ting fungerer, det skjer av og til uformelt i lunsjen eller pauser, de som er tilstede. [...] Slik det er nå er det ikke noen god stemning på teamet mitt. Det er interne konflikter der særlig to personer sjeldent følger opp det som vi er blitt enige om i felleskap, og som lager egne opplegg både i fag og friminutt. Dette skaper mye bryderi og irritasjon da vi ikke klarer å være like fleksible sammen som nødvendig. [...] Jeg har vært på et tidligere team som har fungert knirkefritt, fordi alle hadde en felles tanke, hvor ingen prøvde å gjøre det best for seg selv eller sine elever ved å gå utenom bestemmelsene som er bestemt innad i teamet. Jeg anser det viktigste med et team er at man er lojale mot felles bestemmelser og regler, at man «backer» hverandre opp, at man kan dele byrder og gleder og trekker samme vei, på denne måten kan vi veksle styrker blant oss voksne, som igjen vil tjene barna best i skolehverdagen.»

4.5.4 Utenom team

Fire av informantene deltar i ulike fellesmøter på tvers av team, og to av disse fire oppgir også at de deltar på nettverksmøter på tvers av skoler i kommunen.

4.5.5 Positive erfaringer

Både Jeanett og Lena deltar på nettverksmøter der småtrinnet fra forskjellige skoler i kommunen møtes. Her er det fastsatte rammer i regi av kommunen hvor de utveksler

erfaringer og forskjellige undervingsopplegg i forhold til ulike tema. Både Jeanett og Lena trekke frem at det er inspirerende og interessant å høre hvilken struktur og rutiner andre skoler har, og morsomt siden de får ideer på ulike teknikker og arbeidsmetoder de kan ta med seg tilbake til sin skole. Men begge uttrykker at de skulle ønske at de kunne samarbeide med lærere som underviser samme klassetrinn på tvers av skoler på nettverksmøtene. De uttrykker dette ønsket fordi man jobber så ulikt med elevene ut fra deres alder.

Berit deltar i ulike fellesmøter på tvers av team hver uke på sin skole, hun kaller det utviklingsarbeid. Her fordypes lærerne seg i et aktuelt tema, før det fremlegges for personalet, etterfulgt av drøftinger og refleksjoner. Noen eksempler på tema kan være: Vurdering for læring, lekser i form av nødvendighet og hensikt, og ukeplan i form av utforming. Berit mener:

«For meg er samarbeidstiden «gull» verdt, man får tid til å samarbeide med kollegaer, noe som jeg oppfatter som svært lærerikt, vi er innstilt på å lære av hverandre. I tillegg er man oppdatert for å kunne være i faglig utvikling.»

4.5.6 Negative erfaringer

Tiril deltar også i fellesmøter på tvers av team ved sin skole, dette inngår i skolens bundne arbeidstid, og hun beskriver at oppgavene de skal løse kan være knyttet til eksempelvis klasseledelse eller konflikthåndtering. Samarbeidsoppgavene er ikke bestemt av lærerne, og for Tiril opplever hun ikke disse samarbeidsoppgavene som nyttige. Hun uttrykker:

«Jeg har forståelse for at skolen ønsker å skape en fellesfølelse blant lærere ved skolen, men syns disse ressursene kunne vært plassert i team. Jeg føler det er bortkastet tid da det kommer ikke noen konkrete resultater av det, ja vi skal levere et skriv i etterkant til ledelsen, men det er ikke noe som kommer tilbake til oss, også blir det veldig generelt og diffust. Dette opplever jeg som frustrerende [...] For eksempel når vi hadde det sist satt vi på tvers av team og skulle løse ulike oppgaver, og så er det egentlig ingen som forstår oppgaven fordi alle tolker den ulikt, diskusjonen sklir ut og man føler at man i stedet kunne brukt tiden på «gull» i forhold til din egen klasse og sitt eget team.»

Også Jeanett deltar i fellesmøter på tvers av team, som inngår i skolen bundne arbeidstid, tema for samarbeidsoppgavene er ikke bestemt av lærerne, og Jeanett synes også det er utfordrende å se nytteverdien av denne samarbeidstiden. Videre uttrykker hun:

«Jeg skulle ønske at sammensetningen på fellesmøtene på tvers av team ikke ble så spredt, for eksempel at en lærer i første klasse, blir plassert med en lærer på 10. klasse. Fordi det er så

ulik måte å jobbe på, man jobber på en annen måte med et barn på 8 år kontra et barn på 16, ikke sant. Så akkurat det syns jeg kunne vært annerledes. I forhold til dette skulle jeg ønske at vi kunne få være på gruppe sammen med de som vi allerede jobber tett med, da kunne man også ha snakket direkte om elevene vi har, taushetsplikten hindrer dette og i tillegg syns jeg ikke det ikke er matnyttig siden man jobber så ulikt [...] oppgavene vi får blir så generelle og diffuse fordi de skal passe alle i gruppa, dette opplever jeg som frustrerende.»

Når informantene snakker om samarbeid i team, opplever de dette som ulikt. Berit, Lena og Martin syns at samarbeidet i team bidrar til at de kan forbedre sin undervisningspraksis, med at de deler erfaringer og er samarbeidsvillige med hverandre. Lena uttrykker at dette også gir henne en trygghet i sin arbeidshverdag som lærer. Berit trekker frem skolens utforming som positiv, med tanke på at alle lærerne er samlet på ett rom, denne faktoren hvor lærerne sitter tettere på hverandre skaper en mindre terskel for å samarbeide med hverandre, også på tvers av team. Tiril skulle ønske at det var mer erfaringsdeling på sitt tema og opplever ikke at samarbeidet som godt, dette påvirker henne negativt ved at det skaper bryderi og irritasjon. Når vi kommer inn på samarbeid utenom team, deltar to av informantene i nettverkssamlinger hvor lærere på ulike trinn fra forskjellige skoler møtes og deler erfaringer og undervisningsopplegg, og dette syns informantene er inspirerende og morsomt, men begge uttrykker at de ønsker at sammensetningen i disse samlingene var noe annerledes. Berit, Jeanett og Tiril deltar på fellesmøter der man gjennomfører ulike samarbeidsoppgaver på tvers av trinn. Berit understreker at samarbeidstiden hvor utviklingsarbeid er i fokus har stor verdi, fordi det bidrar til at hun er oppdatert til å være i faglig utvikling i sin yrkespraksis. Tiril og Jeanett har ikke en lik opplevelse som Berit av samarbeidstiden på tvers av team. Tiril og Jeanett syns blant annet sammensetningen på tvers av trinn, og diffuse oppgaver bidrar til å skape misforståelser i samarbeidet.

4.6 Oppsummering av empiri

I dette kapitlet har oppgavens empiri blitt presentert i samsvar med hovedkategoriene som ble presentert i kapittel 3.5 ***Transkribering og analyse av empiri***. Først i dette kapitlet har Tiril, Lena, Martin, Jeanett og Berit beskrevet sin forståelse av tilpasset opplæring, etterpå har informantene redegjort for hvilke forutsetninger de mener bør være tilstede for å tilpasse opplæringen, der flere informanter har ansett gode relasjoner som en avgjørende og forebyggende faktor i sin undervisningspraksis. Deretter har informantene fortalt om sin undervisningspraksis i forbindelse med muligheter, planlegging, ulike arbeidsmetoder samt hvilke utfordringer de møter i sin arbeidspraksis. Til slutt i dette kapitlet har informantene fortalt om ulike samarbeidsformer de deltar i både i og utenfor team, og forklart hvordan dette påvirker deres yrkespraksis i forhold til tilpasset opplæring.

5.0 Drøfting og konklusjoner

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en større innsikt og en dypere forståelse av hvordan et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning beskriver sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis. Diskusjonen dreier seg om informantenes refleksjoner rundt sin forståelse av begrepet. Hvilke forutsetninger de beskriver må være tilstede for å tilpasse opplæringen, hvilke arbeidsmetoder, muligheter og utfordringer de opplever i sin undervisningspraksis og hvordan de opplever av samarbeidet med kollegaer ved skolen påvirker deres undervisningspraksis i forbindelse med tilpasset opplæring. I dette siste kapitlet følger en drøfting av resultatene fra kapittel **4.0 Presentasjon av empiri**. På grunnlag av prosjektets problemstilling, vil funnene drøftes i lys av valgt litteratur og teori, presentert i kapittel **2.0 Teoretisk grunnlag**. Ved å knytte disse kapitlene sammen vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min og tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen for oppgaven er slik:

«Hvordan beskriver et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis?»

Tilhørende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver lærerne sin forståelse av tilpasset opplæring?
- Hvilke forutsetninger beskriver lærere bør være tilstede for å kunne tilpasse opplæringen i undervisningen?
- Hvilke arbeidsmetoder beskriver lærerne de benytter i sin undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever lærerne at samarbeidet med kollegaer påvirker deres undervisningspraksis i arbeidet med tilpasset opplæring?

Med problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt, vil diskusjonen i dette kapitlet omhandle følgende kategorier: Den første kategorien (5.1) er en metodisk drøfting av informantenes beskrivelse av sin forståelse av tilpasset opplæring. Den andre kategorien (5.2) kommer inn på informantenes beskrivelser av forutsetninger som er avgjørende for å tilpasse opplæringen i sin undervisningspraksis, med underkapittel som omhandler relasjoner. Den tredje kategorien (5.3) omhandler lærerens beskrivelser av undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring, med underkapitler som tar for seg muligheter, planlegging og arbeidsmetoder i sin yrkespraksis, utfordringer vil også komme som et underkapittel i denne

kategorien. I den fjerde kategorien (5.4) vil opplevelsene lærerne har av samarbeidet med kollegaer diskuteres i sammenheng med aktuell teori om profesjonsutvikling og skolekultur.

5.1 Informantenes forståelse av tilpasset opplæring

Som avklart i kapittel **1.3 Begrepsavklaringer**, er tilpasset opplæring nedfelt i Opplæringslova §1-3 (1998). Denne presiserer at opplæringa i skolen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger for læring. Når informantene i studien skal redegjøre for sin forståelse av tilpasset opplæring, forteller alle deltagerne at de forstår tilpasset opplæring som en individuell tilrettelegging, rettet mot det faglige ovenfor elevene sine for at de skal lære det de skal. Det ble ikke skilt mellom elever som har spesifikke diagnoser verken i intervjuguiden eller under selve intervjuet fra min side. Martin og Tiril inkluderer elever med ulike diagnoser i sin forståelse, både elever med ulike atferd- og konsentrasjonsvansker og elever med dyskalkuli og dysleksi.

I lys av Bachmann og Haugs (2008, s. 6) skille mellom en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring presentert i kapittel **1.3.1 Tilpasset opplæring**, kan det tyde på at alle informantene i denne studien har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. De peker på konkrete tiltak for enkeltindividets opplæring og måter å organisere undervisningen sin på; Tiril nevner blant annet elever som må ha helt arbeidsro som må ut av klasserommet, eller elever med ulike diagnoser som trenger spesifikke tilpasninger, Lena nevner elever som trenger enklere oppgaver, og Berit nevner blant annet redusert mengde og en annen type struktur i sin tilpasning. Også Martin eksemplifiserer tilpasninger han gjør som går utenom det faglige i klassen, men dette vil også være en smal forståelse siden det retter seg mot spesifikke tiltak ovenfor enkeltelever.

Berit nevner også at hun forstår tilpasset opplæring også som tilrettelegging i hvordan man tilnærmer seg elevene sosialt og bygger trygghet og mestring, hun nevner også at hun anser dette som sin rolle som lærer. Hvorvidt dette gjelder som en pedagogisk plattform som finner seg gjeldende i hele skolevirksomheten ved hennes arbeidsplass er uvisst, så derfor kan man ikke kalle dette en bred forståelse i Bachmann og Haugs beskrivelse (2008, s. 6), men likevel en bredere forståelse enn de andre informantene uttrykker i denne studien.

Både Martin og Tiril uttrykker i intervjuet at det ikke nødvendigvis er undervisningen som trenger å tilpasses, men hvordan man jobber med elevene for at de skal kunne forstå. I intervjuet forteller også Tiril at hun ser tilpasset opplæring som situasjonsbetinget, fordi det er mange situasjoner hun må legge til rette for hver dag i sin undervisningspraksis, dette

samsvarer også med resultatet fra spørreundersøkelsen redegjort i kapittel **2.1.1 Elever med stort læringspotensial** hvor det kommer frem at differensieringen i klasserommet er lite systematisert og fremstår som improvisert fra lærerens side.

Ved å knytte informantenes uttalelser mot Opplæringsloven §1-3 (1998) om tilpasset opplæring og Bachmann og Haugs (2008, s. 6) skille mellom en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring, virker det som informantene i denne studien har en begrenset forståelse av begrepet. Med utgangspunkt i beskrivelsene alle informantene gir, forstår de tilpasset opplæring som ulike former for individuell tilrettelegging i forhold til det faglige for at eleven skal mestre. I tillegg ser det ut til at to informanter forveksler begrepet med Opplæringsloven §5-1 som retter seg mot elever som har krav på spesialundervisning, siden de inkluderer elever med ulike diagnoser i sin forståelse.

5.2 Informantenes forutsetninger for kunne tilpasse opplæringen

5.2.1 Relasjoner

Fire av informantene i denne studien understreker gode relasjoner som en grunnleggende forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen til elevene. Berit understreker at hun prøver å involvere seg i elevens liv på andre områder enn bare skole, for eksempel i forbindelse med ulike sportsarrangement hun vet elever har deltatt på. Dette kan knyttes til Spurkeland (2012, s. 16) definisjon av relasjonskompetanse, som innbefatter blant annet å ivareta den andres interesser i samhandlingen. Berit fatter en interesse for elevens fortelling om seg selv, og i sitt eksempel tydeliggjør dette at hun ser et større helhetsbilde av elevens livssituasjon utenom skolen. Siden Berit forteller at hennes interesse for andre mennesker er noe som hun har hatt hele livet, og at hun har lang erfaring med dette i sitt yrkesliv, tyder dette på at hun ser nytteverdien i relasjonsbygging med elever. Og i sammenligning med Spurkeland (2012, s.16) understreker hun også viktigheten dette har i forbindelse med læring ovenfor elevene i skolen.

Martin nevner også viktigheten av gode relasjoner, og ved å møte elevene på deres nivå, fører dette til at elevene betror seg til han. Her er det aktuelt å trekke inn summen av dimensjonene i Spurkelands illustrasjon i kapittel **2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse** som er tillitt (2012, s. 22). I Martins beskrivelse der han opplever at elevene åpner opp og betror seg til han, tyder dette på at Martin har funnet tillitsbyggende veier ovenfor elever i klassen sin.

Martin forklarer også at han kan tilpasse på andre nivå enn bare det faglige, hvor han for eksempel gir en elev en pause ute av klasserommet, istedenfor for å la eleven sitte i

klasserommet å skape uro. Dette viser at Martin er forståelsesfull ovenfor sine elever og kan se behovene som trengs for den enkelte elev i situasjonen som finner sted.

Lena understreker at man må ta seg tid til elevene i sin klasse, fordi disse elevene på småtrinnet krever en annen type nærhet enn eldre elever. Lena er bevisst på at relasjonsbygging er tidskrevende i sin undervisningspraksis, men samtidig understreker hun viktigheten at man som lærer bruker den tiden det tar for at elevene skal føle seg trygge. Lenas beskrivelse av viktigheten ved relasjonsbygging kan også knyttes til Spurkeland (2012, s. 81) som understreker samspill med barn som en base for trygghet. Ved at Lena gir eleven tiden det tar å forklare, tiden det tar å sitte på fanget, eller tiden det tar å gi en klem, er hun innstilt på å forstå eleven, lytte til eleven og gi aksept til eleven.

Det er tydelig at flertallet av informantene i studien ser en positiv relasjon mellom sine elever som ei forutsetning både for å tilpasse undervisningen i sin undervisningspraksis, men at positive relasjoner også kan ha en forebyggende effekt i forbindelse med å dempe uønsket atferd og uro i klasserommet, som Berit og Martin beskriver gjennom sine intervju. Til tross for at Martin, Lena, Berit og Tiril ikke spesifikt nevner Spurkelands (2012, s. 22) radarhjul for relasjonskompetanse, definisjonen av relasjonskompetanse, trekker de frem sentrale elementer som viktige i forbindelse med relasjonsbygging ovenfor sine elever, for eksempel trygghet, forståelse, menneskeinteresse og tillit. I tillegg eksemplifiserer de også ulike tiltak de gjennomfører i sin praksis for å kunne oppnå og opprettholde en god relasjon med sine elever.

5.3 Informantenes undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring

Dette kapitlet vil ta for seg lærernes beskrivelser av ulike aspekter ved sin undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring, fra intervjuene vil elementer som; muligheter, planlegging, arbeidsmetoder og utfordringer blir presentert som underkapitler her.

5.3.1 Muligheter

Underveis i samtale med informantene ble det naturlig å komme inn på hvilke muligheter de ser med tilpasset opplæring i skolen, og alle informantene i studien beskriver mestring ved at elevene lærer det de skal, som signifikant.

Lena og Tiril understreker viktigheten av at tilpasning bør skje på et tidlig tidspunkt for at elevene skal kunne føle mestring i skolehverdagen. Tiril forklarer videre at tilpasset opplæring også gir også muligheter for å «fange opp» de elever som ikke automatisk tar til seg det lærerplanen sier, og at man kan tilpasse heretter. Til tross for at Tiril ikke eksemplifiserer

hvilke spesifikke tilpasninger hun gjør i disse situasjonene, er det aktuelt å trekke inn Hatties metastudie her (2015, s. 48). På grunnlag av sine funn i sin metaanalyse, peker han på én av de største effektene på elevens læring, er at lærerne lærer av sin egen undervisning, og ved å se undervisningen gjennom elevenes øyne, kan man tilpasse heretter. I Tirils beskrivelse av å oppdage disse elevene, virker det som at hun har en bevissthet for at undervisningen ikke nødvendigvis passer alle elevene i elevgruppa, og at hun ser behovet for å tilpasse ovenfor disse elevene for at de skal lære det de skal. Jeanett kommer heller ikke med noen spesifikke eksempler i sin beskrivelse, men beskrivelse hun gir av muligheter med tilpasset opplæring kan sees i lys av Hatties metastudie, fordi hun trekker frem at læreren kan fokusere på å tilpasse undervisningen med den hensikt av å styrke elevens sterke sider i enda større grad, med andre ord kan læreren lære av sin egen undervisning for å tilrettelegge for at dette skal være en mulighet.

5.3.2 Planlegging og ulike arbeidsmetoder i sin yrkespraksis

Når lærerne i denne studien beskriver hvordan de planlegger, og hvilke arbeidsmetoder de benytter seg i sin undervisningspraksis for å oppnå tilpasset opplæring. Forklarer fire av informantene av de prøver å tenke variert undervisning i planleggingen av undervisningsøkter, på grunnlag av at elevene lærer så ulikt. Lena og Jeanett benytter seg blant annet av resultater fra ulike kartleggingsprøver som utgangspunkt i sin planlegging for å tilpasse sin undervisning.

For å diskutere informantenes ulike arbeidsmetoder for å oppnå tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis, er det aktuelt å trekke fram Imsens oversikt over ulike differensieringsformer i forbindelse med tilpasset opplæring (2016, s. 404), fordi man kan se gjennom informantenes beskrivelser at de gjennomfører både pedagogiske differensieringer, organisatoriske differensieringer og tiltak i forbindelse med variasjon i lærestoffet i sin praksis. Tre informanter i denne studien forklarer at de regelmessig tar ut elever av klasserommet for å gi disse elevene mer arbeidsro, ekstra tilpassing og tettere oppfølging av en voksen. Ut fra informantenes uttalelser gjelder dette både elever uten og elever med spesifikke diagnoser, om dette er en skjult nivådeling for å samle elever ut fra faglig nivå er uvisst, men dette tiltaket vil kategoriseres som et organisatorisk tiltak, med tanke på at elevgruppa blir delt opp.

Tiril nevner blant annet at hun gjennomfører ulike teknikker innenfor lesing som går på tvers av fag for å inkludere flest elever, i tillegg nevner hun elever som trenger å få ført

mattestykkene i boka si, slik at de bare kan konsentrere seg om utregningen. Berit trekker frem tilpasninger hun gjør ovenfor elever som trenger redusert mengde og elever som trenger lengre tid på arbeidsoppgaver og innleveringsfrister, disse tiltakene som nevnt ovenfor vil kategoriseres som pedagogisk differensiering fordi dette er tiltak innenfor klassens ramme.

Jeanett beskriver at hun benytter seg av mye IKT i sin undervisning, hun forklarer at de anvender lesetreningsprogrammet Relemo som en del av sin undervisningspraksis, der elevene jobber med forskjellige tekster ut fra sitt faglige nivå. Dette er et eksempel på tiltak vedrørende variasjon i lærestoffet med tanke på at det er ulike emner innenfor ett fag, og programmet tilbyr ulike vanskelighetsgrader. Et annet eksempel på tiltak vedrørende variasjon i lærestoffet er nivådelte matematikkoppgaver i Berit og Tirils undervisningspraksis. Tiril forklarer at ukeplanen elevene får, inneholder både matematikkoppgaver som alle skal gjøre, oppgaver som er litt krevende samt ekstraoppgaver for de elevene som faglig sterke i faget.

Både Lena og Berit pleier kontinuerlig å ha stasjonsarbeid i sine klasser. Og Berit forteller om en «regnedag» hvor matematikken er i fokus, her må elevene samarbeide gruppevis for å løse oppgavene. Lena og Berit har inntrykk av at elevene synes denne type arbeid er morsomt, siden det er en så variert arbeidsform. Hattie (2015, s. 48) rangerer ulike undervisningsmetoder og peker blant annet på problemløsende undervisning, som krever samhandling med vokse og medelever som én av de mest vellykkede undervisningsmetodene.

Både Imsen (2016, s. 405) og Hattie (2015, s. 48) beskriver variasjon i det faglige innholdet som én av de viktigste faktorene for å lykkes med tilpasset opplæring. Og dette samsvarer med informantenes beskrivelser av at variasjon noe de tenker over i planleggingen av ulike undervisningsøkter. Informantene gjennomfører også både pedagogiske, organisatoriske og differensieringstiltak vedrørende variasjon i lærestoffet i sin undervisningspraksis, og eksemplene ovenfor rettes både mot spesifikke arbeidsmetoder ovenfor elevene, men også eksempler på tiltak lærerne gjennomfører i ulike undervisningssituasjoner.

For å knytte informantenes beskrivelser av sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring mot Vygotskij og det sosiokulturell læringsperspektivet (1986, s. 15, 239), vil den organisatoriske differensieringen tre av lærerne i denne studien gjennomfører regelmessig i sin undervisningspraksis, hvor elever tas ut fra klasserommet med den hensikt av at disse elevene skal få mer arbeidsro, ekstra tilpassing og tettere oppfølging kan ha noen positive aspekter. Denne måten å organisere undervisningen på, kan gjøre det enklere for læreren å finne elevens nærmeste utviklingssone, siden dette beskrives blant annet av den hensikt av å få tettere

oppfølging av en voksen, i denne sammenhengen kan læreren opptre som en støttende aktør i elevens læringsprosesser.

Vygotskij understreker i sitt perspektiv viktigheten av at læring skjer i samspill med andre og at barns utvikling ikke bare regnes som den kapasiteten som er medfødt, men også kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre. I denne sammenhengen kan dette differensieringstiltaket også være negativt, siden elevene regelmessig ekskluderes fra det sosiale felleskapet i klasserommet, noe som kan hindre utvikling i samspill med andre jevnaldrende barn.

Som tidligere nevnt virker det som informantene i denne studien har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring etter Bachmann og Haugs skille mellom smal og bred forståelse. De beskriver at de forstår det som ulike former for tilrettelegginger i forhold til det faglige for at eleven skal oppleve mestring faglig og sosialt. I Vygotskijs perspektiv må læreren balansere mellom den aktuelle utviklingssonen og den nærmeste utviklingssonen for å legge til rette for utvikling og læring. Til tross for at informantene ikke bruker fagtermene Vygotskij presenterer, tyder det likevel på at de har en konseptualisering av Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Fire informanter beskriver også viktigheten av gode relasjoner i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Dette kan også knyttes til Vygotskijs læringsperspektiv hvor han presiserer at man som lærer må ha kunnskap og kjennskap til elevene sine for å kunne tilrettelegge for læring og utvikling.

5.3.4 utfordringer

Når informantene i denne studien nevner hvilke utfordringer de møter på i sin undervisningspraksis, sier fire av informantene at mangel på ressurser er noe av det de opplever som mest utfordrende. Jeanett skulle ønske mer ressurser i form datautstyr i sin klasse, fordi hun opplever at elevene jobber godt på PC. Hun sier også at de prøver å bytte på hvem som får bruke PC i klasserommet, men at det ofte blir de elevene som man vet jobber godt på PC som blir prioritert. Både Lena, Jeanett og Tiril skulle ønske at det var flere voksne i klasserommet. For Lena og Tiril er kapasiteten på voksne i stor grad med på å avgjøre hvilke undervisningsopplegg som lar seg gjennomføre i klasserommet, og at dette påvirker deres yrkespraksis ved at de må tilpasse på bakgrunn av voksne som er tilgjengelig. Videre uttrykker Tiril og Jeanett at med flere voksne kunne man tilpasset og fulgt opp elevene enda mer. Med tanke på at informantene jobber i større klasser, kan det tyde på at lærernormen fra 2018

(Gunnes, 2018), hvor det er lagt føringer for antall elever per lærer i grunnskolen ikke er tredd i kraft ved Tiril, Berit og Jeanett sin skole.

Både Tiril og Berit forteller at de har oppgaver i matematikk som indikerer ulike nivå, og Berit forteller at hun har ekstraoppgaver i matematikk på ukeplanen som er beregnet for elever som er faglig sterke. Jeanett er den eneste informanten i intervjuene som trekker frem utfordringer med å følge opp elevene som er faglig sterke. Hun understreker at et resultat av dette er at elevene går i kjedsomhet fordi oppgavene blir for enkle, dette samsvarer med resultatet fra Laine og Tirris spørreundersøkelse (2015, referert i Børte m, fl.2016, s. 6), som også understreker at evnerike elever ikke mottar den differensieringen de har også krav på i undervisningen (Børte m.fl. 2016, s. 7-8).

Fire av informantene trekker fram dårlig tid som en av utfordringene med tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis. I denne sammenhengen kan man trekke fram Hargreaves (1996, s.107-110) skille mellom den teknisk-rasjonelle tiden og den fenomenologiske tiden.

Hargreaves skriver at det lett kan bli konflikter mellom den objektive og den subjektive tiden i skolen, og det kan fort oppleves at skoleledelsen vil disponere tid til møter og diverse tiltak for å fremme utvikling blant de ansatte ved skolen, dette kan komme i strid med hva lærerne ser som nødvendige behov. Diverse fellesmøter og nettverksmøter informantene deltar i skolen i og utenfor team vil presenteres som et underkapittel (5.4) her.

Når informantene nevner utfordringer i sin undervisningspraksis i forbindelse med at de ikke har lærerutdanning, forteller tre informanter at ulike aspekter ved saksbehandling har vært noe utfordrende. Martin peker på at klasseledelse som mest utfordrende i hans tilfelle, og han opplevde sine arbeidsoppgaver som noe uklare da han ble ansatt som lærer ved skolen. De tre informantene Berit, Lena, og Jeanett forklarer at det har gått greit med hjelp fra kollegaer ved skolene sine, og Martin trekker frem at skolekurator i hans tilfelle har vært til hjelp i sin økede forståelse for sine oppgaver som lærer i skolen.

5.4 Samarbeid med kollegaer i arbeidet med tilpasset opplæring

5.4.1 I team

I beskrivelsen av samarbeid innad i team oppleves dette som noe ulikt blant informantene. Berit, Martin og Lena forteller at de diskuterer i sitt team flere ganger i uka, utenom den teamtiden som er fastsatt, med den hensikt av å forbedre seg. Lena understreker at det gode samarbeidet på sitt team skaper en trygghet i sin yrkespraksis. Berit og Jeanett opplever at samarbeidet i team er tidsbesparende og inspirerende, fordi man kan dele

undervisningsopplegg med hverandre samt få nye ideer. Tiril opplever ikke samarbeidet på sitt team som et godt samarbeid, hun skulle ønske at lærerne på sitt team hadde vært flinkere til å oppsummere hvordan ting fungerer. Tiril forteller at stemninga på sitt team ikke er noe godt fordi to kolleger sjeldent følger opp enighetene som er blitt gjort i felleskap. Tiril uttrykker videre at dette påvirker henne negativt, fordi det skaper mye bryderi og irritasjon i hennes undervisningspraksis.

I følge Mausethagen (2015, s. 19) dreier ikke profesjonsutvikling seg bare om å utvikle lærerens praksis, men også lærerens begrunnelser for praksis og begrunnelser for pedagogiske valg. I følge «Læringsplakaten» (kilde) skal skolen være lærende organisasjoner, hvor skolen skal bidra til et miljø der man lærer av hverandre, og i Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) som omhandler kvalitet i skolen ble det vedtatt at i et velfungerende profesjonsfellesskap utveksles det undervisningsopplegg og erfaringer. Til tross for at verken Berit, Martin, Lena, Jeanett eller Tiril bruker begreper som profesjonsutvikling, eller henviser til Læringsplakaten eller Stortingsmeldinger under sine intervju, beskriver de hvordan de praktiserer sitt samarbeid innad i team og hvordan dette påvirker deres undervisningspraksis i arbeidet med tilpasset opplæring.

Videre kan informantenes uttalelser knyttes til Wells læringssyklus (1999, s. 85) hvor han fremstiller utviklingsarbeid som sirkulære læringssykluser mellom individ og felleskap og høy og lav intensjonalitet. Det kan virke som at Berit, Martin og Lena utvikler en ny kunnskap, personlig innsikt, og forståelse gjennom kollektiv kunnskapsbygging med høy intensjonalitet i sitt teamsamarbeid. De tre informantene forklarer alle at de diskuterer hverandres erfaringer med den hensikt av å forbedre sin undervisningspraksis, at de opplever et slikt samarbeid som verdifullt. For å knytte Berit, Martin og Lenas beskrivelser opp mot teori som er presentert tidligere i kapittel 2. Vil det være aktuelt å trekke inn begrepet skolekultur, som Hargreaves mener påvirker blant annet hvordan arbeidsfellesskapet fungerer i skolen (referert i skolen som organisasjon. 2012. s. 132). Han skiller mellom et arbeidsfellesskap som enten er preget av samarbeidskultur eller påtvunget kollegialitet. Det kan virke som at mine informanter både har påtvunget kollegialitet gjennom satt team- og utviklingsarbeid, men også at de velger å samarbeide når tiden strekker til.

I uttalelsene fra Berit, Martin og Lena forklarer de at kollegaene innad i team diskuterer flere ganger i uka med mål om hvordan de kan gjøre ting bedre utenom den fastsatte tiden til teamsamarbeid. Det virker som at Berit, Martin og Lena beskriver et samarbeid som springer ut fra deres initiativ. Lena eksemplifiserer hva kollegaene i sitt team diskuterer for å bli mer

samkjørte og hun uttrykker at dette gir henne en trygghet i sin arbeidspraksis. I tråd med den politiske intensjonen med lærerteam kan det virke som at samarbeidet til Berit, Martin og Lena fremkaller kollegabasert kompetanseutvikling i denne sammenhengen (Jenssen & Roald, 2012, s. 133).

Tiril forteller at den tiden som blir satt til samarbeid i team blir brukt til å utarbeide en ukeplan for kommende uker, med kompetansemål og læringsmål som er felles for trinnet, etterpå blir planen tilpasset til de ulike klassene på trinnet. I Tirils beskrivelse, virker det som hun skulle ønske av lærerne kunne samarbeide i større grad, siden hun forklarer at dette er noe som bare skjer av og til, og er gjeldende for de lærerne som er tilstede på det gitte tidspunkt. Tiril uttrykker at dårlig stemning på sitt team skaper bryderi og irritasjon i hennes yrkespraksis. Disse interne konfliktene på Tirils team kan bidra til å forhindre en samarbeidskultur og forhindre et felleskap rundt bestemte verdier eller saker. I tråd med den politiske hensikten med lærerteam kan Tirils eksempler også forhindre en kollegabasert kompetanseutvikling og profesjonsutvikling ved at kunnskap og ferdigheter ikke blir utvekslet mellom partene. Imsen (2016, s. 23) understreker at et godt samarbeid er krevende hvor det er naturlig at frustrasjon og konflikter oppstår. Hun trekker frem at utfordringen ligger i respekt for andres oppfatninger så vel som at egne interesser også skal ivaretas. I Tirils nåværende samarbeid i team, kan det virke som to av kollegaene i teamet har en annen oppfatning av hvordan man forholder seg til bestemmelser som er avgjort i felleskap. Når Tiril beskriver erfaringer fra et tidligere team, kan det virke som at kollegaene her har klart å finne balansen mellom respekt for andre sine oppfatninger, så vel som man følte at sine egne interesser ble ivaretatt.

5.4.2 Utenfor team

Utenfor team deltar Jeanett og Lena på nettverksmøter, hvor lærere fra ulike skoler møtes med den hensikt av å utveksle erfaringer og undervisningsopplegg knyttet til et bestemt tema. De uttrykker at de synes denne type samarbeid bidrar til at de får inspirasjon til ulike teknikker og arbeidsmetoder de kan ta med seg tilbake til sin egen skole. Til tross for at dette er et eksempel på påtvunget kollegialitet hvor deltagelsen er obligatorisk og tema ikke er bestemt av deltakerne, virker det som i beskrivelsene Lena og Jeanett gir at de utvikler en ny forståelse ved å dele sine egne erfaringer med andre kolleger i kommunen, og dette bidrar til at de får en ny og større forståelse for ideer i forbindelse med ulike arbeidsmetoder og teknikker, som de kan ta med seg tilbake til sin skole og sitt klasserom. Dette samsvarer med Wells læringssyklus (1999, s. 85) hvorpå utviklingsarbeid skjer ved at individets erfaringer og andres fortolkninger og meninger blir videreutviklet til en ny forståelse gjennom en kollektiv

kunnskapsbygging knyttet til en felles aktivitet. Berit som også deltar i samarbeid som er obligatorisk og der tema er bestemt av skoleledelsen trekker frem elementer av Wells læringssyklus siden hun opplever at hun lærer mye, hun trekker også frem av den nye forståelsen hun får bidrar til at hun føler seg oppdatert til å være i faglig utvikling i sin yrkespraksis.

Tiril og Jeanett deltar også i fellesmøter på tvers av team, her er samarbeidsoppgavene bestemt av ledelsen, og møtene inngår i skolens bundne arbeidstid. Både Tiril og Jeanett uttrykker frustrasjon ovenfor disse fellesmøtene, de trekker frem at samarbeidsoppgavene som problematisk fordi de oppleves som diffuse og veldig generelle. Ifølge Jenssen og Roald (2012. s.133) er felles forståelse en forutsetning for å skape kollegialitet og felleskap rundt bestemte verdier eller saker, og i beskrivelsene informantene gir her, kan det tyde på at oppgavens generelle karakter bidrar til forskjellige tolkninger mellom kollegene i samarbeidet, og dermed misforstår partene i samarbeidet oppgaven de skal gjennomføre, noe som Tiril også uttrykker. Hun forklarer at misforståelsene som oppstår, bidrar til at diskusjonen sklir ut og samarbeidet oppleves som bortkastet, hun trekker også frem skoleledelsens fravær i denne type samarbeid også som en del av frustrasjonen. For å knytte informantens uttalelser til teori gjennom Wells læringssyklus (1999, s.85), kan det virke som at sammensetningen av ulike team hindrer den kollektive kunnskapsbyggingen i dette tilfelle og bidrar til lav intensjonalitet. Årsaken kan være at de forskjellige erfaringene lærerne fra de forskjellige klassetrinnene besitter, ikke finner noen felles referanser gjennom samarbeidsoppgaver som oppleves som diffuse og generelle.

Til tross for at nettverksmøtene Lena og Jeanett deltar i oppleves som inspirerende, uttrykker både Lena og Jeanett i sine intervju at de skulle ønske at nettverksmøtene hadde vært organisert på en måte hvor lærerne fra samme klassetrinn kunne samarbeidet tettere, på grunnlag av at man jobber veldig ulikt med barn i forskjellige aldergrupper. Dette ønsket uttrykker også Jeanett og Tiril i fellesmøtene på tvers av team ved sin skole. Til tross for at Berit ikke har uttrykt tettheten mellom trinnet som en av årsakene for det gode samarbeidet hun opplever ved sin skole, kommer det frem under presentasjonen av informantene at Berit jobber på en ungdomsskole, her jobber lærerne med elever som befinner seg i et nærmere aldersspråk enn en grunnskole. Det kan tenkes at det hadde vært enklere å dele erfaringer med kollegaer som underviser elever i nokså lik aldersgruppe, fordi man kan finne et felles referansepunkt som gjør samarbeidet enklere samt legge et godt grunnlag for å videreutvikle en ny forståelse i et felleskap.

6.0 Avsluttende kommentar

I denne studien har jeg undersøkt et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning, i et forsøk på å belyse deres forståelse og realisering av tilpasset opplæring i deres undervisningspraksis, Berit, Martin, Tiril, Lena og Jeanett har gjennom individuelle intervju, redegjort og eksemplifisert ulike områder tilknyttet sin undervisningspraksis, hvor de har beskrevet sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring, de har nevnt hvilke forutsetninger som bør være tilstede for å kunne tilpasse opplæringen i klasserommet. Videre har de snakket om sin undervisningspraksis, hvor de blant annet har forklart og eksemplifisert ulike arbeidsmetoder de benytter i sin undervisningspraksis for å realisere tilpasset opplæring ovenfor sine elever. Til slutt har informantene forklart hvordan opplevelsen av ulike samarbeidsformer i og utenfor team er med på å påvirke deres undervisningspraksis i arbeidet med tilpasset opplæring.

Med tanke på at funnene og konklusjonene i denne studien er gjort på bakgrunn av forståelsen og beskrivelsene av et utvalg lærere uten godkjent lærerutdannelse har gitt, vil ikke samme resultat som er presentert her, nødvendigvis finne seg gjeldene blant andre lærere uten godkjent lærerutdannelse, dette er heller ikke målet for kvalitative studier.

Funnene i denne studien viser at lærerne uten godkjent utdannelse har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Hvorpå mine empiriske funn tyder på at tilpasningen gjennomføres ovenfor faglige svake elever. Til tross for dette, kommer flere av informantene med spesifikke eksempler de gjennomfører i sin undervisningspraksis for å oppnå tilpasset opplæring. Flere peker også på variasjon som én av de viktigste faktorene i sin planlegging av tilpasset opplæring. Mesteparten av informantene understreker en god relasjon som en avgjørende faktor for å kunne tilpasse opplæringen, og at et godt teamsamarbeid er viktig for å kunne utvikle egne praksiser. Alle lærere har nytte av kollegabasert kompetanseutvikling, men kanskje er det enda viktigere for de lærerne uten godkjent lærerutdanning, særlig med tanke på spesielt med tanke på utvikling av individuelle opplæringsplaner og rapporter.

Tilpasset opplæring er noe både faglig svake og faglig sterke elever har krav på. Likevel er dette både annen forskning og mine empiriske funn viser at i hovedsak gjøres ovenfor faglig svake elever, Samtidig er det fint å se at i matematikk får enkelte evnerike elever mulighet til å gjøre vanskeligere oppgaver, selv om jeg her ikke kan si noe om kvaliteten på denne tilpasningen.

På bakgrunn av at det kan se ut til at norsk skole vil ha flere lærere uten godkjent lærerutdanning i fremtiden, er det viktig at det fortsetter og vies fokus. Elever har krav på flere

elementer i sin hverdag, blant annet tilpasset opplæring, og av den grunn må alle lærere, med eller uten godkjent lærerutdanning, vite hva dette innebærer. Av resultater fra denne studien, ser samarbeidskulturer preget av frivillighet blant lærerne ut til å være til stor hjelp i deres yrkespraksis, og dette kan kanskje være en metode for å sørge for at tilpasset opplæring skjer i klasserommet, både for faglige svake og evnerike elever.

Litteraturliste

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

Børte, K., Lillejord, S. & Johanson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet 08.05.2019 fra:

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016758197&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.

Fredriksen, K. (2018, 01. November). Norge kan mangle opp til 4 700 grunnskolelærere i 2040. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-kan-mangleopptil-4-700-grunnskolelaerere-i-2040>

Gilje & Grimen (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnes, T. (2018) *LÆRERMOD 2016-2040. Fremtidig tilbud og etterspørsel for fem typer lærere*. (Rapport 2018/35). Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-ogpublikasjoner/attachment/366431?ts=166ce55daa8>

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hattie, J (2015). *Synlig læring for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm A/S.

Haug, P. (2012). Læreren handlingsrom. I M.B. Postholm, E. Munthe, & R.Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenheng mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Bodø: Nordlands Forskning.

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). *Skolen som organisasjon og arbeidsfelleskap*. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Jordell, K. Ø. (2012, 13. januar). Den egentlige hovedsaken. *Utdanning*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikkepassord/2012/utdanning-01-2012.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvam, E. (2018) *Læreres kollegasamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015) *Læreren i endring? Om nye forventninger til læreprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mellesæter, H. (2017, 15. August). *Undersøkelse: Halvparten av skolene har ukvalifiserte ansatte*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/PV8y5/Undersokelse-Halvparten-avskolene-har-ukvalifiserte-ansatte>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 14.11.2018 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen D.I (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Spurkeland, J. (2012) *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J (2011). *Relasjonskompetanse. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2016). Prinsipper for opplæringen. Hentet 18.11. 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper->

[foropplaringen2/laringsplakaten/](#) Vygotskij, L.S. (1986) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal
Akademisk.

Vedlegg 1: NSD Vurdering



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring: Et perspektiv fra de ufaglærte lærere i skolen

Referansenummer

336553

Registrert

20.12.2018 av Miriam Therese Olsen - miriam.t.olsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning , wenche.ronning@nord.no, tlf: 775517613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam T. Olsen , molsen2009@live.no, tlf: 90015197

Prosjektperiode

22.08.2018 - 15.05.2019

Status

22.02.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

22.02.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

21.02.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav

personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

5.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en masterstudie, Nord Universitet, hvor formålet er å belyse hvilken forståelse lærere i skolen uten godkjent lærerutdanning har av begrepet tilpasset opplæring og hvordan de realiserer det i sin undervisning.

Problemstillingen for studien er:

«Hvordan beskriver et utvalg lærere uten godkjent lærerutdanning sin forståelse og realisering av tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis?»

Forespørsel om å delta i studien har blitt sendt ut via rektor ved en utvalgt skole i Nordland fylke, til 5 lærere som ikke har praktisk-pedagogisk utdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne svar på problemstillingen gjennomføres det semistrukturerte intervju med hver enkeltperson som har gitt samtykke til å delta i studien. Intervjuene vil vare i ca. 45 minutter, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuene som senere transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forfatter/intervjuer og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger (navn og skole).

Datamaterialet og navn vil oppbevares separat. Det er et mål at deltakerne **ikke** skal kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. Og ved prosjektslutt vil materialet bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke din deltagelse uten å oppgi årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Miriam T. Olsen,

Mob: 900 15 197

E-post: Molsen2009@live.no

Veileder er Førsteamanuensis Wenche Rønning ved Nord Universitet

wenche.ronning@nord.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Miriam T. Olsen

Innledning

Først vil jeg takke deg for at du tar deg tid til å bli intervjuet av meg. Som tidligere nevnt skal jeg skrive en masteroppgave om hvordan lærere i skolen uten praksis- pedagogisk forstår og realiserer begrepet tilpasset opplæring. Siden det er først så fremst **dine** tanker om tilpasset opplæring jeg er interessert i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål også heller kommer nærmere inn på og be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg hva du mener. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi deg gjør meg mer fri til å følge mer med og komme med oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet mitt vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg/dere i masteroppgaven min. Før vi starter vil jeg minne deg/dere på at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg/dere fra deltagelsen, og be om at all data som er samlet inn blir slettet.

Hvis ingen har noen spørsmål til prosjektet mitt? Hvis ikke håper jeg det er greit at vi starter?

- Bakgrunns spørsmål:
 - Alder, hvor lenge har du undervist i skolen, hvilke fag, (ungd.trinn eller barneskole, tidligere jobberfaring)

- Da vil jeg begynne å spørre deg om hva du tenker på når jeg sier tilpasset opplæring?
 - Tilpasning til enkeltelever
 - Tilpasning til gruppe til klassenivå og evt. til lokalsamfunnet skolen inngår i
 - Et prinsipp en «ideologi»

- I ditt daglige arbeid som lærer, hvilke teknikker benytter du deg av for å tilpasse opplæringen best mulig?
 - Variasjon
 - Planlegging
 - Organisering

- Hva ser du som muligheter med tilpasset opplæring?
 - Utvikling
 - Læring

- Hva ser du som utfordringer for å oppnå tilpasset opplæring?
 - Tid
 - Ressurser
 - Klassestørrelse

- Hvordan opplever du samarbeidet med kollegiale er i.f.t tilpasset opplæring?
 - Samarbeidskultur
 - Delingskultur
 - Åpenhet
 - Hva kan forbedres
 - Nytteverdi