



***”Ikke gi dem svarene og løsningen først,
men vis dem målet...”***

Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?

En undersøkelse om tilpasset opplæring i videregående skole

Harry Mikalsen

Mastergraden i spesialpedagogikk

Profesjonshøgskolen
Institutt for lærerutdanning og kulturfag

Masteroppgave nr.14 /2008

ISSN 1504-2863 ISBN 978-82-7314-582-6

ABSTRAKT

Mikalsen, Harry (2008): *"Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?"* Høgskolen i Bodø. Institutt for lærerutdanning og kulturfag.

Masteroppgave nr. 14/2008. ISSN: 1504-2863, ISBN: 978-82-7314-582-6

Denne masteroppgaven presenterer resultatene fra en feltundersøkelse om tilpasset opplæring ved to videregående skoler. Utvalgte funn, relatert til Læringsplakatens prinsipper om hvordan opplæringen skal gjennomføres, har bidratt til resultatet av undersøkelsen. Det samme har deling av erfaring og dialog om forståelsen av gjeldende lov og forskrifter. Det er også foretatt en undersøkelse blant en gruppe lærere om deres vurdering av skolens praksis i forbindelse med tilpasset opplæring.

Formålet med oppgaven er å finne ut om prinsippene for opplæring, som Læringsplakaten beskriver, påvirker lærerens arbeidsmåter med hensikt om at opplæringen er tilpasset den enkeltes elevs forutsetninger og evner.

Hovedfunnene i oppgaven viser at ikke alle har akseptert Læringsplakaten som en forpliktelse til hvordan opplæringen skal gjennomføres. Flertallet i undersøkelsen oppfatter Læringsplakaten som en ideologisk pedagogisk plattform og noe en gjerne kan strekke seg mot.

Generell del og læreplan for fag er gjennomgående akseptert som en forskrift for oppfyllelse av opplæringsloven.

Undersøkelsen viser også at noen arbeidsmåter oppfattes å ha et større bidrag enn andre for å realisere målet om tilpasset opplæring.

Undersøkelsen er av begrenset omfang. Men den kan gi innsikt i hvordan holdninger til ny opplæringslov og forskrifter oppfattes. Den gir også svar på elementer det bør arbeides videre med i skolen, med mål om å tilrettelegge for oppfyllelse av de rettigheter elever og lærlinger har. Særlig gjelder det å tilrettelegge for at eleven kjenner til hva som skal til for å nå kompetansemålene.

Nøkkelord: *Læringsplakaten, arbeidsmåter, endring av praksis, elevmedvirkning, elevaktivitet og lærer som leder av klasserommet.*

ABSTRACT

Mikalsen, Harry (2008): *”Har Læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring I videregående skole?”*

Bodø University College, Institute for Education of Teachers and Culture Subjects.
Master Thesis no. 14/2008. ISSN: 1504-2863, ISBN: 978-82-7314-582-6

This Master Thesis presents results of a field study in two upper secondary schools about adopted learning. Selected findings, related to the principles of the “Poster about learning” (described in the latest school reform in Norway – The Knowledge Promotion – 2006), concerning how the two schools have carried out teaching and learning. This has contributed to my results, but also the sharing of experience and dialogues with teachers about how to understand current laws and regulations. A survey among a small group of teachers regarding their evaluation of “best practice” to promote adapted learning is also done.

The aim of the thesis is to find if the principles for education, described in the “Poster about learning”, affects the teacher’s adaption of working methods, based on a focus on each student’s qualifications and skills.

The main findings show that not every teacher has accepted the fact that the “Poster about learning” is a basic description of how to carry out teaching and learning among students. The majority of teachers look upon the “Poster about learning” as an ideological pedagogical platform every teacher has to implement in their work.

The core curriculum and the curriculum for each subject are in general accepted as a description in the Law of Education.

The survey also shows that some working methods are more suitable for reaching learning goals with a focus on adapted learning.

Although the scope of the survey is limited, it can give some insight in teachers’ attitudes towards the new Educational Act and new regulations. It also gives some guidelines about aims for students and apprentices rights to work further on in schools. A special focus in this work will be the assessment for learning - to inform the students about the learning goals.

Key words: “Poster about learning”, *working methods, pupil participation, pupil activity and the teacher as leader in the classroom.*

Innhold

1. Bakgrunn, tema og problemstilling	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tema	1
1.3 Begrepet – tilpasset opplæring (TPO)	2
1.4 Valg av oppgave	3
1.5 Problemstilling	4
2. Politiske føringer - skolens samfunnskontrakt	7
2.1 Læring	7
2.1.1 Elevens flytzone	8
2.1.2 Elevens beste måte å lære på	9
2.2 Hva sier sentrale styringsdokumenter?	10
2.2.1 NOU 2003:16 <i>I første rekke</i>	12
2.2.2 Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) <i>Kultur for læring</i>	13
2.2.3 Skolen som lærende organisasjon, jfr. punkt 3.3.3 i St.m. nr.30	14
2.2.3 Kunnskapsløftet (LK 06)	15
2.2.4 Opplæringsloven, (sist endret 2008-08-01)	16
2.2.5 Forskrift til opplæringsloven, underveis og sluttvurdering	17
2.2.6 Læringsplakaten	21
2.2.7 Læreplanens generell del, spesielt Det arbeidende menneske: ”Rom for alle og blick for den enkelte”	22
2.3 Kvalitet i norsk skole	22
3. Forskningsdesign og metode	26
3.1 Forskningsdesign	27
3.2 Metodevalg, teoretisk perspektiv	29
3.2.1 Case- forskning	29
3.2.2 Valgt innhold i casene	31
3.2.3 Kvalitativ forskning - bruk av semistrukturert intervju	34
3.2.4 Observasjon	36
3.2.5 Egen profesjonalitet, erfaringslæring og læringstrappa	39
3.3 Evaluering	40
3.4 Validitet / Reliabilitet	41
3.5 Analyse og tolkning	42
3.6 Etisk dilemma /etisk refleksjon	43
4. Resultater av funn med drøfting	45
4.1 Lærerens holdninger til Kunnskapsløftet (LK 06)	48
4.2 Når og hvordan lærer eleven best?	52
4.3 ”Læringsplakaten beskriver hva jeg som lærer skal gjøre”	56
4.3.1 Tilpasset evner og forutsetninger	59
4.3.2 Likeverdige muligheter for opplæring, differensiering og mestring	61
4.3.3 Motivasjon gjennom elevmedvirkning og aktiv deltagelse	63
4.4 Arbeidsmåter og metoder	67
4.4.1 Didaktisk modell for læring	68
4.4.2 Modell av virkeligheten som møter dem utafor skolen	71
4.4.3 Hvordan oversette abstrakte begreper til konkret praksis	71
4.4.4 Variasjon i arbeidsmåter	75
4.5 Teamarbeid / Samarbeid	77
4.6 De er aldri i tvil om hva jeg mener	79

4.7 Lærerenes vurdering av skolens praksis	82
4.8 Elevoppfølging, dokumentanalyse (systemnivå)	84
4.8.1 Spesialundervisning	85
4.8.2 Støttetiltak	85
4.8.3 Praksisklasser- praksisbrev	86
4.8.4 Oppfølgingstjeneste – Utdanningsverkstedet.....	87
5. Konklusjon og oppsummering	89
Litteraturliste	94
Figurliste.....	95
Vedlegg 1. Søknad om intervjuundersøkelse.....	97
Vedlegg 2. Samtale guide.....	98
Vedlegg 3. Intervjuguide lærer.....	99
Vedlegg 4. <i>Læringsplakaten i et "bløtkakeperspektiv"</i>	100

1. Bakgrunn, tema og problemstilling

1.1 Bakgrunn

Jeg har mitt praksisfelt i videregående skole. Arbeidsområdet er delt, mellom lederoppgaver og undervisning. For å oppnå egen motivasjon ønsker jeg å velge en forskningsoppgave med bakgrunn fra eget praksisfelt eller områder som kan nyttiggjøres i mitt daglige arbeid og av andre innen egen skole. Egen stillingsinstruks gir meg mulighet for relasjoner *både* mot systemnivå og *mot* klasserommet.

1.2 Tema

Tilpasset opplæring er et begrep som jeg føler er vanskelig å få tak på, og ikke minst å realisere. Begrepet omfatter en rettighet alle elevene har, et krav om at opplæringen skal være tilpasset elevens forutsetninger og evner. Begrepet kjennetegnes ved at forutsetningen til eleven deles inn i to kategorier.

- *Alle elevene* har en rettighet til at opplæringen skal være tilpasset ens evner og forutsetninger

Mens enkelte har rett til:

- Spesialundervisning og differensiert undervisning.

De som har rett til spesialundervisning er i henhold til § 5-1 i opplæringsloven; ”*de som ikke har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.*” En nærmere drøfting av begrepet blir tatt opp i neste underpunkt.

Klart er det at vi som lærere gjør tilpasninger, bevisst eller ubevisst. Begrepet er første gang formulert i M87 (Mønsterplan for grunnskolen -87) og har vært en høyt prioritert målsetting i lengre tid. Men samtidig opplever jeg å ha langt igjen for å nå dette målet. Jeg observerer at begrepet i senere tid har fått større fokus og vektlegging, siden det politisk er gitt spesielle utfordringer/krav på området, slik som gjennom Kunnskapsløftet (LK06) og spesielt læringsplakaten. Gjennom de forskjellige grunnlagsdokumentene til denne nye reformen, peker noen pedagogiske prinsipper seg ut:

- *utdanningen skal være relevant for elevene*
- *utdanningen skal være meningsfylt for elevene*
- *opplæringen skal legge til rette for elevmedvirkning*
- *opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger; interesser og nivå*

- opplæringen skal legge vekt på helhet og sammenheng

Prinsippene bygger opp under begrepet ”*Tilpasset opplæring*”. Forutsetningen for at LK06 skal bli vellykket, er at disse prinsippene blir godt ivaretatt i skolenes virksomhet. Et innspill var at kunnskapsdepartementet hadde bestemt at tema for det nasjonale tilsynet i *Skole-Norge 2007* skulle være tilpasset opplæring og spesialundervisning. Fylkesmennene skulle kontrollere om skoleeiere har et forsvarlig system som oppfyller lovens krav om opplæring (Utdanning nr. 19, 2006).

Implementering av LK06, har for videregående skole foregått slik at videregående kurs 1 (Vg1) tok planen i bruk skoleåret 2006 - 07. Jeg ønsker å velge en forskningsoppgave innenfor feltet ”*Tilpasset opplæring*”. Utfordringen blir å velge et tema (smale feltet inn) slik at omfanget er tilpasset de rammer som er gitt for oppgaven og at den ikke får for stor pragmatisk form. Læringsplakaten oppfattes av flere å inneholde pedagogiske prinsipper for hvordan opplæringen i praksis kan gjennomføres. Da læringsplakaten har innebygd flere elementer relatert til tilpasset opplæring vil den danne grunnlaget for det som skal *måles* i prosjektet. I forbindelse med valg av tema og avgrensing av oppgaven har jeg valgt å undersøke prinsipper om opplæring som særlig fremmer tilpasset opplæring og som vi finner i Læringsplakaten:

- Elevmedvirkning. Som etter forskers mening fører til motivasjon, lærelyst, nysgjerrighet og utvikling av egne evner som også finnes som prinsipper i Læringsplakaten.
- Valg av arbeidsmåter. Som imøtekommer og treffer elevenes måte for *når* og *hvordan* de lærer *best* og fremmer tilpasset opplæring (TPO).
- Følelsen av å mestre, individuelt og sammen med andre, er også motivasjonsfaktorer som gir lærelyst (forfatters påstand).

1.3 Begrepet – tilpasset opplæring (TPO).

Ideologisk og politisk ser vi at vi har føringer som skal gi alle rett til en tilpasset opplæring i en skole som er sosialt og kulturelt inkluderende. Opplæringen skal altså være tilpasset evnene og forutsetningene til våre brukere (elevene). Faglitteraturen skiller mellom ulike forståelse av begrepet. Forskningsrapport nr. 62, utarbeid av Kari Bachmann og Peder Haug, beskriver ulike tilnærminger av begrepet.

En tilnærming er knyttet opp mot en forstilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på. Disse kan iverksettes direkte, og kan registreres. En slik tilnærming kan derfor oppfattes som en instrumentell forståelse, der handlingsmønstret vektlegger pragmatisk handling mer enn vektning av de grunnleggende forutsetningen som opplæringen hviler på. En slik tilnærming fører ofte til at det settes i verk individuelle tiltak, med sikte på å gi en best mulig opplæring (Nordahl, 2004).

En annen tilnærming er mer å oppfatte som en ideologi og en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all dens virksomhet. Her er metoder som benyttes og organisering ikke alene nok til at opplæringen er tilpasset eller ikke. Her kreves det, om mulig, en mer omfattende og overordnet strategi for skolen som helhet, med det utgangspunkt at alle elevene skal få en best mulig opplæring. Som lærer, burde vi ha en målsetting om en utvikling om å stadig bli bedre på tilpasset opplæring. Dette kan realiseres bl.a. ved å fremstå som en lærende organisasjon (min påstand), se avsnitt 2.2.2 ang. Stortingsmelding nr.30- kultur for læring.

Nordlandsforskning har hatt et oppdrag med å gjennomføre et følgeforskningsprosjekt knyttet til ”*Modellprosjektet tilpasset opplæring og spesialundervisning*”. Dette var et utviklingsprosjekt som skulle prøve ut nye modeller for ressursbruk og opplæring med målsettinger om å gi flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud. 10 kommuner i 3 fylker deltok i prosjektet. Resultatet så langt, er uklart på om omfanget av spesialundervisning er endret som følge av at: ”.. *gi flere elever et godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud?*” som var en av målsetningene i prosjektet (artikkel 2641 Udir.no).

1.4 Valg av oppgave

Jeg ønsker gjennom eget prosjekt å undersøke om de sterke føringer som er gjort ved innføring av reform **LK06** om *tilpasset opplæring* har ført til at vi som lærere, har endret praksis, med andre ord, undersøke ”*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*”. Innovativt vil Kunnskapsløftet i prosjektet oppfattes som planlagt endring av praksis, mens resultatet blir å måle om *endringen* har skjedd. Skogen (2004) fokuserer på *kompetanseheving*, i forbindelse med henholdsvis innovasjonsarbeid og aksjonsforskning. I skolen vil læreren være en sentral sekundærbruker eller den viktigste profesjonelle aktøren. Jeg vil i oppgaven betrakte læreren som den som skal implementere LK06 ved bruk av Læringsplakaten som prinsipper for

hvordan opplæringen skal gjennomføres. Resultatet av implementering av ny læreplan bør finnes som *endret praksis* hos læreren (min forventning). Da læreren ofte styres gjennom føringer og prioriteringer tilrettelagt gjennom systemnivå, bør både lærere og pedagogisk ledelse involveres i forskningsoppgaven. Pedagogisk ledelse vil her forstås som de som har et særskilt ansvar for koordinering, tilrettelegging og oppfølging av elever med spesielle behov for tilpasning. Målsettingen med oppgaven min er å finne svar på forskningsspørsmålet gjennom å teste ut hypoteser med bakgrunn om forventninger tilrettelagt gjennom prinsipper i Læringsplakaten.

1.5 Problemstilling

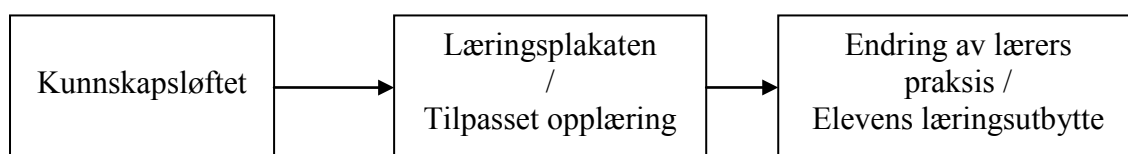
Jeg velger å bruke et evalueringsspørsmål som hovedproblemstilling i oppgaven:

”Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?”

Med følgende delspørsmål:

1. Hvilke arbeidsformer fremmer/hemmer lærelyst, nysgjerrighet, motivasjon og personlig utvikling?
2. Hvordan fremstå som tydelig leder og forbilde for barn og unge?

Innføring av kunnskapsløftet og læringsplakaten vil i denne sammenhengen være årsaksvariabler. Bruken av, eller fokus på læringsplakaten kan oppfattes som en konsekvens av kunnskapsløftet og kan sees som en årsakskjede i hht.en av Durkheims kausalmodeller:



Figur 1. Årsakskjede

Forskningsspørsmålene gjenspeiler de forventninger som politisk danner grunnlaget for innføring av ny læreplan (min påstand). Jeg ønsker gjennom oppgaven å få svar på om de føringer som politisk er lagt gjennom ny læreplan,(LK 06), *Kunnskapsløftet* og *læringsplakaten*, har ført til at:

..”Opplæringen i videregående skole er blitt bedre tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger.”

Jeg ønsker også å undersøke om en overgang til nye læreplan har dannet grunnlag for bruk av ulike pedagogiske metoder og strategier med mål om økning og bedre tilpasset opplæring. Og som har ført til større læringsutbytte for elevene. Læringsutbytte er i oppgaven *ikke* målt kvantitativt, derfor ønsker jeg i noen sammenhenger å sette likhetstegn mellom *bedre tilpasset opplæring* og *læringsutbytte*. En slik tilnærming gir meg mulighet for å måle den kvalitativt.

Læringsplakaten som oppfattes å beskrive prinsipper for hvordan opplæringen skal gjennomføres, er listet opp i 11 punkter, se kapittel 2.2.6. Prinsippene sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift for loven, herunder læreplanverket for opplæringen og må ses i lys av det samlede regelverket (Kunnskapsdepartementet). Mange av punktene kan relateres til, og beskriver i praksis, hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres. Men, jeg vil, med bakgrunn i behovet for operasjonalisering, velge ut bestemte kriterier som på en særlig måte fremmer tilpasset opplæring og som oppfattes å være mer grunnleggende enn andre.

Hvordan få svar på spørsmålet?

Valgte forskningsmetoder beskrives nærmere i neste kapittel, men for å hente inn data har jeg valgt følgende innsamlingsmetoder:

1. Samtale med informant
2. Observasjon i klasserommet
3. Intervju med informant gjennomført som samtale i tilknytning til klassebesøke
4. Dokumentanalyse av politiske føringer gjennom lov, forskrift og teoretiske rammer
5. Intervju og dokumentanalyse av systemnivå. Herunder de som har tildelt kordinerings- ansvar for tilpasset opplæring ved skolene.

I dette kapittelet har jeg prøvd å få frem bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmålet jeg ønsker å få svar på. Kapittelet avsluttes med en kort oversikt over hvordan jeg som forsker vil benytte metoder for innsamling av det empiristiske materialet for oppgaven.

Neste kapittel vil jeg ta for meg noe av det som har vært førende (utredninger) og som er med å danne grunnlaget for gjeldende lovverk, opplæringslov og de prinsipper for opplæringen som Læringsplakaten beskriver. Gjeldende prinsipper og lovverk, relatert til problemstillingen om tilpasset opplæring, vil også bli kommentert. Deretter vil utvalgte deler av de nye vurderingsforskrifter inkl. begrepsavklaringer (rettledninger fra utdanningsdirektoratet) bli tatt med. Tilslutt vil jeg belyse hva som kjennetegner kvaliteten i norsk skole.

2. Politiske føringer - skolenes samfunnskontrakt Teoretisk ramme, kunnskapsoversikt, bakgrunns litteratur

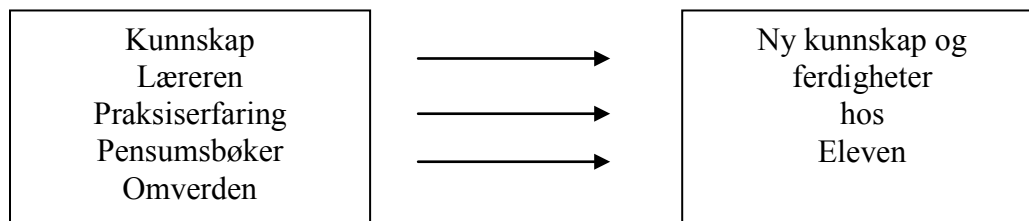
Jeg ønsker i dette kapittel å først ta for meg noe om hva læringen bør ha som innholdselementer; elementer som kan relateres til læringsplakaten. Læringsplakaten oppfattes her å omfatte prinsipper for hvordan opplæringen skal foregå (innhold).

Læringsplakaten kan leses som en ”målestokk” for skolers og lærebedrifters evne til legge til rette for læring. Læringsplakaten samler ulike funksjoner: Dels lister den opp rettigheter, dels angir den retning, og til dels er den som en målestokk (Møller og Sundli 2007: 243). Dette handler om kvalitet i skolen. Derfor har jeg tatt med et eget avsnitt som omtaler kvalitet i norsk skole.

Hvordan vi tenker om læring kan være forskjellig ut fra hvilke grunnsyn vi har om begrepet. Før jeg tar for meg de politiske føringer som betraktes som bakgrunn for gjeldende prinsipper for at læring kan skje, velger jeg å drøfte begrepet *læring*.

2.1 Læring

Læring hos mennesker er en kompleks og uensartet prosess. Å lære betyr å forholde seg til noe nytt, ukjent eller komplisert. Det forutsetter at vi våger oss inn på nye og ukjente områder. Undervisning handler om å legge til rette for læring. Hovedhensikten med undervisning er å bidra til læring (Halland 2004). I dagligspråket oppfattes læring som tilegnelse av kunnskaper. Den pedagogiske utfordringen vil omfatte å flytte kunnskap, som enten finnes hos læreren, som elevens erfaring med omverden eller i pensumsbøker, over til eleven.



Figur 2. Formidling (etablering) av ny kunnskap og ferdigheter

Læring består i hovedsak av tre hovedkomponenter: Innlæring, overføring og gjenhenting. Innholdet kan vi dele inn i kunnskaper og ferdigheter (elevsiden.no 2003). Her forstås *ferdigheter* som det å kunne *bruke kunnskapene*. Der kunnskapene etableres som en grunnlagskompetanse.

NOU 2003: "*I første rekke...*" beskriver læring, på side 15, som *ikke* skjer ved passivt å "absorbere" kunnskap, men at det er en prosess der den lærende selv er aktiv. Det rådende grunnsynet er her at den lærende selv må utvikle sin egen kunnskap gjennom aktivt innarbeide og lagre det nye stoffet. To sentrale teoretikere nevnes i utredningen. Piaget som beskriver hvordan læring krever en form for mental behandling, både av nye sanseintrykk ("assimilasjon") og av den forståelsen man allerede har ("akkomodasjon"), for at det nye skal "absorberes". Vygotsky er en annen sentral læringsteoretiker som legger avgjørende vekt på språkets rolle i læringsprosessen. Her vektlegges hvordan det sosiale fellesskapet er viktig for begrepsutviklingen hos den enkelte.

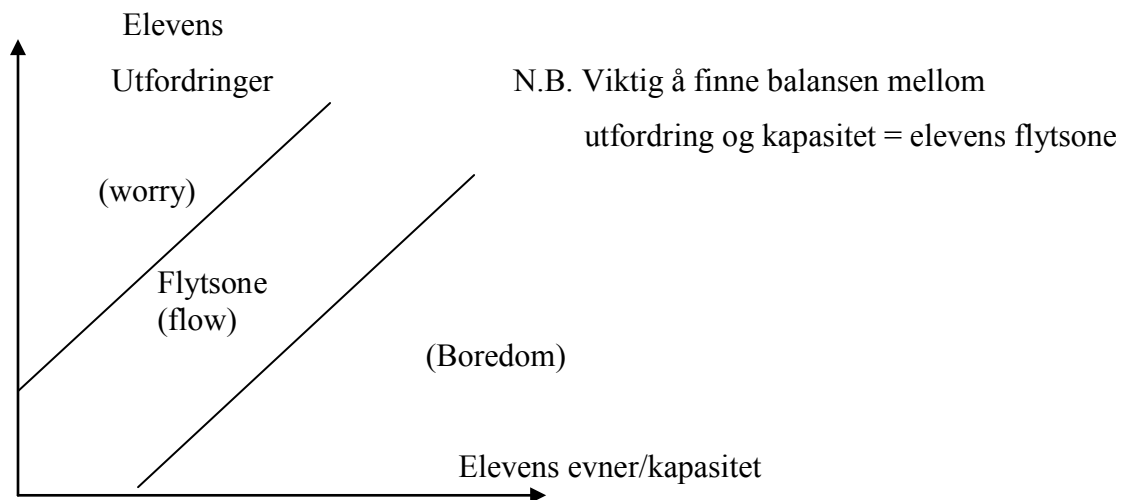
Målet om *tilpasset opplæring* bør ha en form som gir *oversikt*, skape *motivasjon*, forklarer *komplekse resonnementer*, utvikler *kritisk sans* og gir *tilbakemeldinger* på ulike arbeidskrav og oppgaver (min oppfattning). Den må være individtilpasset, både i forhold til forutsetninger og elevens kapasitet. Utfordringen vil her bli å finne elevens flytsone.

2.1.1 Elevens flytsone

Det beste utgangspunkt er å samarbeide med eleven for å skape en forståelse av realisme i forventninger og utfordringer med mål om mestring (læringsutbytte).

Det må søkes å finne samsvar mellom krav og kapasitet, slik at det skapes realistiske utfordringer. Elevens flytsone kan fremstilles som den optimale sone for utfordringer, og at eleven har kapasitet til å holde seg i flytsonen og dermed kunne oppleve mestring.

Mihaly Csikszentmihaly beskriver i sin bok: *Beyond boredom and anxiety* 2000, side 49 en modell som kan benyttes i en slik sammenheng:



Figur 3. Elevers flytsone

Av figuren kan en se at den optimale sonen for eleven finnes der balansen mellom utfordring og kapasitet er tilstede (elevens flytsone). Det er i denne sonen eleven kan oppleve mestring, noe som er en viktig motivasjonsfaktor.

2.1.2 Elevers beste måte å lære på

Dunn's "Læringsstil modell"

Som pedagog er jeg opptatt av hvordan ulike metoder kan utnyttes, for å finne ut hvordan den enkelte elev lærer best på. Hvordan bruke en elevs sterke sider som redskap mot de svake sidene. Rita Dunns teori om læringsstiler (Learning-Style) har hos mange de siste årene, hatt større fokus, for ikke å si vært forbilledlig.

Nå har det den siste tiden vært reist kritikk mot denne teorien fra ulike hold, uten at jeg har fått tak i hva denne kritikken bygger på.

Læringssynet i Dunn og Dunn modellen bygger på følgende grunnsyn (Holmberg, J.B. & Guldahl, T. 2004):

1. *De aller fleste menneskene kan lære.*
2. *Ulike læringsomgivelser, læremidler og tilnærminger samsvarer med ulike sterke sider i den individuelle læringsstilen.*
3. *Alle har sterke sider i forhold til læring, men ulike personer kan ha veldig ulike sterke sider.*

4. *Ulike læringspreferanser eksisterer og kan måles pålitelig.*
5. *Forutsatt omgivelser, læremidler og tilnærming som samsvarer med den enkeltes læringspreferanser, oppnås statistisk bedre resultater*

I modellen blir de elementene som har betydning for et individs læringsstil, inndelt i 5 grupper, kalt stimuli:

- *Miljømessige*
- *Følesemessige*
- *Sosiologiske*
- *Fysiologiske*
- *Psykologiske*

Kartlegging for å finne elevens personlige læringsstil og tilrettelegging for individuell stimuli, dette vil ut fra modellen fremme læring .

Historisk har en i klassesammenheng lett for å ta som utgangspunkt at elevene er en ensartet gruppe med like forutsetninger. Denne måte å tilrettelegge læringsaktiviteter tar i liten grad hensyn til elevens bruk av sine sterke sider og behovet for variasjon. Sider hos eleven som da ikke blir utnyttet.

Duun & Duun har utviklet en læringsstilmodell som på helhetlig måte møter utfordringen som fasene over beskriver. I det ligger det en kjensgjerning om at læringsstiler kan måles og at det er utarbeid ulike metodikk som kan benyttes til de ulike stilene (måter å lære på). Modellen er inndelt i stimuligrupper av elementer, f.eks. lys, innredning, persepsjonspreferanse, tid-på-dagen og global/analytisk(<http://www.isp.uio.no/evu/eu/kursinnhold.html>) .

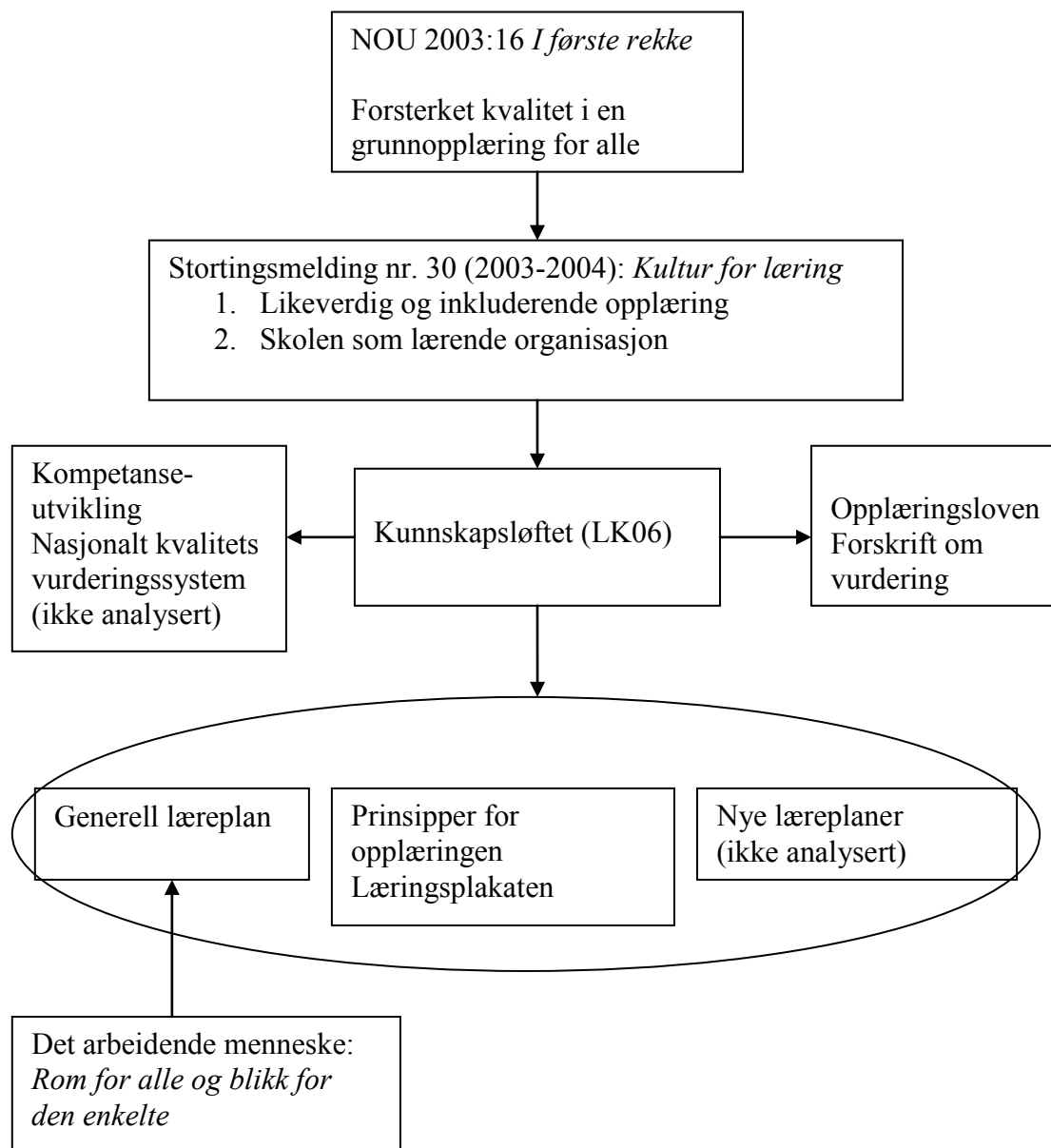
Jeg vil videre i kapittelet analysere sentrale dokumenter som har vært styrende for gjeldende opplæringslov og forskrifter.

2.2 Hva sier sentrale styringsdokumenter?

Min oppgave handler om tilpasset opplæring. Jeg ønsker videre i kapittelet å ta for meg noe om lovverket som styrer opplæringen, og som er med å lage de rammer vi har til rådighet. Jeg har ut fra forskningsspørsmålet om tilpasset opplæring, valgt ut deler av læreplanverket. De utvalgte delene har i særlig grad relevans til at opplæringen skal være tilpasset den enkeltes

elevs evne og forutsetninger. Dette har vært bakgrunn for valg av dokumenter som oppfattes som styrende, for det som er forventet skal skje i klasserommet.

Gjennomgangen er valgt satt opp kronologisk. Utvalgte deler av utredninger som danner bakgrunn for nåværende læreplanverk er tatt først. De utvalgte delene er forsøkt relatert til forskningsspørsmålet om tilpasset opplæring. Mitt utgangspunkt er at elevene, gjennom den nye opplæringsloven og forskrifter, har fått en forsterket rett til tilpasset opplæring.



Figur 4. Sentrale styringsdokumenter

Figuren over viser skjematisk oppsett av dokumenter som er valgt som styringsdokumenter og grunnlag for dokumentanalyse. Pilene angir påvirkningsforhold.

2.2.1 NOU 2003:16 I første rekke..

Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.

NOU står for Norges offentlige utredninger. Utredningen inneholder en innstilling som et regjeringsoppnevnt utvalg har utført for Utdannings- og forskningsdepartementet og er datert 5. juni 2003. Mandatet og innstillingen omfatter ei vurdering av innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Denne utredningen betrakter forsker som starten på bakgrunn for de videre utredninger og stortingsmeldinger som har ført frem til dagens opplæringslov med forskrifter.

Innhold, kvalitet og organisering skulle etter utredningen forankres i både mål, verdier og ikke minst ambisjoner.

Fra utredningen (side 12):

En ambisiøs grunnopplæring – tilpasset opplæring for alle

Norsk grunnopplæring har ambisiøse målsettinger, og det skal den fortsatt ha. Målene og verdigrunnlaget for grunnopplæringen skal gi retning for innsatsen og inspirere elever og ansatte til å strekke seg. Utvalget har grepet fatt i den høyeste av alle ambisjoner; nemlig ambisjonen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger. Utvalget foreslår å forsterke lovparagrafen om tilpasset opplæring. Alle elever og lærlinger skal ha rett til å få utbytte av opplæringen ut fra egne forutsetninger. Alle elever og lærlinger skal få erfare at de er del av et fellesskap og blir sett og respektert. Rapporter om læringsresultater og læringsutbytte tyder på at ikke alle får realisert sine evner og anlegg. Noen elevgrupper synes å komme dårligere ut enn andre. Dette stemmer ikke med intensjonene i målene og lovparagrafene.

Utvalget er opptatt av at opplæringssystemet ikke skal etterlate seg barn eller unge langs veien. Det er utvalgets mening at norsk grunnopplæring må bli mer følsom overfor variasjon og forskjellighet i elevflokken.

Siste linje i avsnittet beskriver konkret hvilke prioriteringer utvalget foreslår:

...Utvalget har bevisst prioritert hensynet til økt kvalitet i læringsutbyttet for den enkelte med vekt på en forsterket tilpasset opplæring for alle.

Videre foreslår utvalget i et eget punkt 2.4.2 (side 19):

-Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår.

Og siste linje i samme punktet har to av medlemmene en særmerknad om at retten til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering ikke må svekkes.

Utredningen omfatter, som nevnt, innledningsvis en vurdering av både innhold, kvalitet og organisering av opplæringen, og fremsetter også forslag til endringer. Mange av endringsforslagene finner vi i dag implementert under ulike overskrifter i gjeldende opplæringslov med forskrifter.

2.2.2 Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) Kultur for læring

Stortingsmeldingen ble behandlet i stortinget 17. juni 2004. Meldingen omfatter hele grunnopplæringen og den inneholdt forslag til endringer av opplæringens innhold. I all hovedsak fikk forslaget tilslutning i Stortinget. Endringen er nå realisert gjennom en omfattende reform som vi nå kjenner som Kunnskapsløftet. Gjennomføringen av reformen har foregått gjennom mange år. En forsterket rett til likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring kommer spesielt frem i punkt 8 i meldingen.

Punkt 8 Likeverdig og inkluderende opplæring:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Av meldingen ser vi også at retten til tilpasset opplæring skal ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller som spesialundervisning. Den samme meldingen har under punkt 3.3.3

tatt med en endring som fokuserer på skolen som lærende organisasjon. Det å kunne lære gjennom andres kunnskaper og å etablere holdninger til å kunne utnytte og dele hverandres erfaring er etter forskers mening, viktige elementer. Av den grunn har meldingens punkt 3.3.3 fått egen overskrift.

2.2.3 Skolen som lærende organisasjon, jfr. punkt 3.3.3 i St.m. nr.30

De som har vært ei tid i skoleverket har sikkert opplevd tider da erfaringsdeling og deling av hverandres kompetanse var et fremmedord. Man gikk inn til egen undervisning og passet på at klasseromsdøra var godt lukket. Men i dag er vi heldigvis i en tid der åpenhet har fått aksept, og der samarbeid, nettverksbygging og erfaringsutveksling er sentrale elementer i dagens praksis. Ting endrer seg og endringshastigheten bare øker. Dette krever en helt annen holdning og krever at vi som utøvere har vilje til kontinuerlig utvikling. Stortingsmelding nr. 30 beskriver på side 6 at dagens kunnskapssamfunn krever at skolen er i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring.

Lærende organisasjon - en definisjon (Wadel, 2002) : *Endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer. Endring må være en vedvarende prosess som skaper helhetlig tenking. Lærende organisasjoner etterstreber et dynamisk forhold mellom læring som prosess eller som resultat.*

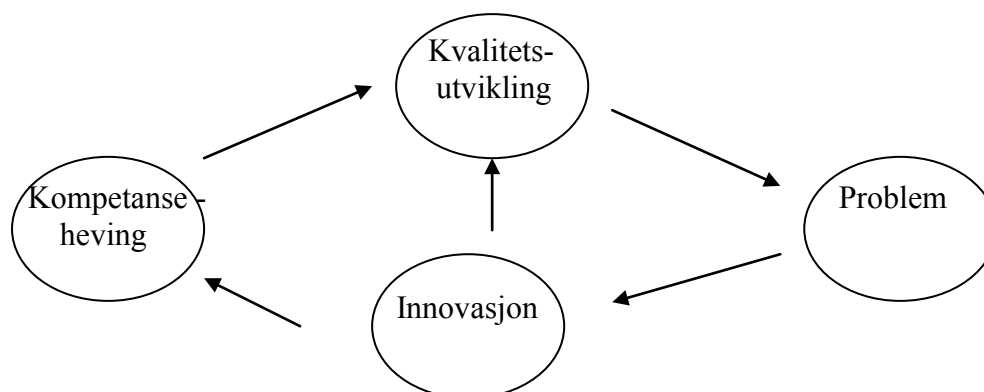
En lærende organisasjon kjennetegnes gjerne ved:

- Høy grad av toleranse
- Opptatt av det som foregår utenfor skolens vegger
- Utvikle en positiv kultur for læring og eksperimentering
- Kollegialt samarbeid
- Utstrakt utvikling av ideer

I henhold til Peter Senge (1990) er det en sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring, dvs. at en organisasjon *ikke* kan lære mer enn det enkelte medlem. Peter Senge mener at en lærende organisasjon har fokus på systemtenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring.

Kompetanseheving kan sees i et perspektiv for kvalitetutvikling (Skogen, 2004). Strategisk kan den settes inn i et perspektiv for utvikling av *en* kultur for læring.

UTVIKLINGSSLØYFE



Figur 5. Utviklingsmodell (jfr. modell 8 hos Skogen, 2004).

Problemområdet kan relateres til kvalitet der kvalitetskriterier kan være utgangspunktet.

Modellen kan eksempelvis benyttes slik;

- Kvalitetsutvikling i skolen, eks. utvikling av en stadig mer inkluderende skole som har målsetting om å (stadig) bli bedre på *tilpasset opplæring*, gjennom..
- Innovasjonsarbeid som fører til endring av praksis og med..
- Kompetanseheving, der særlig læreren som yrkesutøver er i fokus.

2.2.3 Kunnskapsløftet (LK 06)

Stortingsmelding nr. 30 som er beskrevet over, har innebygd forslag til endringer av grunnopplæringen. Disse endringer er det som skal realiseres gjennom en reformendring som er blitt kalt Kunnskapsløftet. Målet for Kunnskapsløftet er blant annet at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole, skal være en inkluderende skole, der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.

(Kunnskapsdepartementet). Reformen kjennetegnes ved følgende målsettinger:

- Det beste i gjeldende opplæring skal ivaretas og videreutvikles
- Skolen som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur står fast
- Målene skal bli tydeligere
- Grunnleggende ferdigheter skal styrkes

- Tilpasset og differensiert opplæring etter den enkeltes forutsetninger og behov

Ut fra dette ser en at de to første punkter beskriver noe som er kjent skal stå fast, men med mulighet for videreutvikling. Mens de tre siste punktene beskriver endringer som skal gjennomføres. Innholdet i disse endringer kan kategoriseres slik:

1. Kompetanseutvikling, herunder utvikling av skolen som *lærende organisasjon*
2. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, Nasjonale prøver, Elevinspektørene og sikring av gjennomstrømming (fullføring av vgs. etter fastsatte tidsrammer)
3. Nye læreplaner i alle fag, mens Læreplanens generelle del, skal beholdes både i grunnskole og videregående skole. Prinsipper for opplæringen sammenfattes i Læringsplakaten, skal *også* være forpliktende for videregående opplæring. Læringsplakaten inneholder 11 grunnleggende forpliktelser, som skal gjelde for alle skoler og opplæringssteder. Læreplanens generelle del og Læringsplakaten er fortsatt fastsatt som forskrift.
4. Ny opplæringslov, med blant annet utvidet rett til videregående opplæring til fylte 24 år.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og de fastsatte læreplaner for fag vil ikke bli analysert i oppgaven. Av forskrifter vil særlig de nye vurderingsforskrifter bli analysert da de med sine nye begreper medfører spesifikke endringer i måten å drive vurdering på. Dette gjelder særskilt underveisvurdering som i stor grad oppfattes å danne grunnlaget for tilpassning av opplæringen.

2.2.4 Opplæringsloven, (sist endret 2008-08-01)

Opplæringsloven gjelder for grunnskoleopplæringa og videregående opplæring i offentlige skoler og lærebedrifter. Loven omhandler både rettigheter og plikter som er forbundet med opplæring i skoler og bedrifter. Hvordan vi kan oppfylle loven er gitt gjennom forskrifter fra Kunnskapsdepartementet. Allerede i målsettingen som er gitt i loven finner jeg forventninger som kan relateres til forskningsspørsmålet om tilpasset opplæring.

§ 1-2. Formålet med opplæringa

Avsnitt 4:

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

Formålet med opplæringen synes i dette punktet å være konkret, der tilpasset opplæring beskrives som et direkte målsetting. Ved å trekke ut hovedelementer i utsagnet har jeg som forfatter tolket forventninger i dette punktet til:

- Differensiering
- Elevens faglige og tematiske nivå
- Elevens evne og kapasitet
- Beste måte å lære på

2.2.5 Forskrift til opplæringsloven, underveis og sluttvurdering

Vurdering er en del av den profesjon og kompetanse vi som lærer har og som vi utøver som en del av vårt oppdrag. Kompetansen må til enhver tid tilpasses gjeldende forskrifter og lover. Formålet med vurdering er å fremme læring og utvikling hos eleven og å dokumentere kompetanse underveis og til slutt i opplæringsløpet.

Overgangen fra reform 94 til LK 06 og ny opplæringslov med forskrifter har gitt oss i videregående skole utfordringer og nye måter til underveis vurdering og sluttvurdering.

Utdrag av Forskrift til opplæringslova 23. juni 2006 nr. 724 (iverksatt 01.08.2006) (m/egen utheving)

Kapittel 4 Vurdering i videregående skole (Stette 2007:192 o.v.)

”§ 4–4 Underevgsvurdering og sluttvurdering

*Elevene skal ha **underevgsvurdering** og **sluttvurdering**. Underevgsvurderingen skal en gi løpende i opplæringa som rettledning til eleven. Ho skal hjelpe til å **fremme læring, utvikle kompetansen til eleven** og gi **grunnlag for tilpassa opplæring**.*

*Underevgsvurdering kan en gi både **med og uten karakter**.*

Sluttvurderingen skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringen i faget.”

Underveisvurdering oppfattes å være **læringsstøttende** og gis både med og uten karakter. Underveisvurdering har til hensikt å gi elevene informasjon om tilegnet kompetanse underveis, slik at de har mulighet til forbedring. Underveisvurdering er med å danne grunnlaget for tilpasset opplæring. Presise og relevante tilbakemeldinger skal virke motiverende og være til hjelp i elevens videre arbeid. Eleven skal også læres/øves opp til å

vurdere sitt eget resultat. Resultatene, skal måles mot måloppnåelse av kjennetegn i de forskjellige fag. Derfor må eleven ha kjennskap til hva som kjennetegner en *god* eller *mindre god* måloppnåelse.

Underveisvurdering, som kan gis med og uten karakter (formativ vurdering), skal dokumenteres underveis, slik at eleven hele tiden er best mulig oppdatert om *sitt eget ståsted*.

Sluttvurdering skal være **læringsmålende** og skal gis med karakter. Sluttvurderingen omfattes i videregående å være standpunkt og eksamenskarakter. Den betraktes som et enkeltvedtak som kan påklages. Denne vurderingen gir uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunkt da karakteren blir fastsatt (enkeltvedtak). I særlige tilfeller kan en del av dokumentasjonsgrunnlaget ligge i underveisvurderingen, dersom kompetansemål er prøvd og avsluttet på et tidligere tidspunkt.

”§ 4–5 Vurdering utan karakter

*...Det skal kunne **dokumenteres at vurdering er gitt...***

*....Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal kunne **delta i vurdering av sitt eget arbeid**. Som en del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen eller lærebedriften **minst en gang hvert halvår gjennomføre en samtale med eleven...***

§ 4–6 Vurdering med karakter

*...Karakteren skal gi uttrykk for den **kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet da karakteren blir fastsatt...***

*...**Terminkarakteren skal suppleres med grunngiving og rettleiding**. Det samme gjeld når det blir gitt vurdering med karakter på prøver og anna arbeid underveis i opplæringen....”*

Som det fremgår av punktene 5. og 6. i kapittel 4 er det viktig med dokumentasjon for at vurdering er gitt. Like viktig er det at eleven skal kunne delta i vurdering av sitt eget arbeid. Derfor vil en kvalitetsikring av oppgaver som eleven deltar i (gjensidig kvalitetsvurdering av lærer/elev), være i tråd med gjeldende forskrifter.

”§ 4–7 Grunnlaget for vurdering med karakter i fag.

*Grunnlaget for vurdering med karakter i faga er **kompetansemålene i læreplanene...***

*...Forutsetningen til den enkelte elev skal **ikke** trekkes inn ...*

Vurdering i orden og atferd skal ikke inngå i fagvurderingen...

Da forutsetningen ikke skal trekkes inn og inngå i vurderingsgrunnlaget, vil innsatsen og arbeidet frem mot et resultat, ikke telle med. Resultatet og måloppnåelsen er det som teller, ikke hvordan prosessen har vært frem mot målet. Dette gjenspeiles også i kvalitetsbegrepet vi har av skolen, se kap. 2.3 om kvalitet i norsk skole.

”§ 4–8 Karakterar i fag for elevar og privatistar

Det skal benyttes tallkarakter på en skala fra 1 – 6... Bestått svarer til karakterer 2 – 6...

§ 4–9 Karakterar i orden og i åtferd for elevar

God, nokså god og lite god

Skal ta hensyn til eleven sine forutsetningar, og til vanlig ikke legge avgjørende vekt på enkelthendinger. Siste halvår vektlegges.”

I vurdering av orden og atferd skal forutsetningen til eleven tas hensyn til selv om ikke enkelthendinger skal vektlegges. Her vil utviklingen, positiv eller negativt, også telle med.

Kap. 4 i forskrift til opplæringslova, ble endra ved forskrift 9. juli 2007 nr. 884 (i kraft 1.august 2007), et utdrag:

”..Fra § 4-5. Vurdering uten karakter; eleven, ... skal kunne delta i vurderinga av eget arbeid.

Nytt § 4-5a. Dialog om anna utvikling

Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.”

Denne nye presiseringen av § 4 -5 gjenspeiler kravet om at skolen må ha et system som gir grunnlag for, og som dokumenterer at en er i dialog med eleven. Etter forskriften skal det gjennomføres minst to samtaler pr. skoleår som skal dokumenteres. Disse samtaler blir av noen skoler foretatt av kontaktlærer. Like viktig er fagsamtalen som faglærer har med eleven. Fagsamtalen har til hensikt å gi eleven en veiledning i hva han/hun bør arbeide videre med i faget. Å få frem konkrete forbedringsområder vil hjelpe eleven.

Rettledninger fra utdanningsdirektoratet

Som en ser av overstående har de nye vurderingsforskriftene tatt i bruk nye begreper som har medført at utdanningsdirektoratet har kommet med en del begrepsavklaringer:

Kompetanse: det man gjør og får til i møte med utfordringer – evnen til å mestre komplekse utfordringer

Kompetansemål: angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike årstrinn.

Elevene vil i ulik grad nå, eller kunne nå de fastsatte kompetansemålene

Kjennetegn: en beskrivelse av det faglige innhold på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen – oppfattes synonymt med begrepene kriterium og standard.

Solveig C. Brustad, Utdanningsdirektoratet, har gjennom 2 publikasjoner/foredrag tatt for seg ulike tema relatert til vurdering, jfr. møte om eksamen og vurdering 18.01.2008 i Møre og Romsdal Fylke¹ :

1. *Prinsipper bak vurdering og eksamen i forhold til kompetansemål*
2. *Eksamen i Kunnskapsløftet/sluttvurdering*

Sammendrag av innleggene fra Brustad kan noe forenklet oppsummeres slik:

- Læreplanene mer som et rammeverk
- Tydelige kompetansemål; fra aktivitet og prosess til læringsutbytte
- Større lokal frihet – tilpasset opplæring
- Grunnleggende ferdigheter prioriteres
- Progresjon og frihet i opplæringen
- Kompetanse og kompetansemål
- Evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave (jfr. St. melding nr. 30)
- Kompetansemålene beskriver hva eleven skal kunne mestre/ hva som forventes av eleven etter opplæring på ulike trinn.
- Kompetanse er forstått som det man gjør og får til i møte med utfordringer
- Elevene vil i ulike grad nå, eller kunne nå, de fastsatte kompetansemålene.
- Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest grad av måloppnåelse..

¹ <http://www.mrfylke.no/fagom.aspx?m=25777&amid=1824491>

2.2.6 Læringsplakaten

Både læreplanens generelle del, læreplanene for fag og prinsippene i Læringsplakaten er forpliktende for opplæringen og må ses på som en helhet. Læringsplakaten inneholder 11 grunnleggende forpliktelser, som skal gjelde for alle skoler og øvrige opplæringssteder. Disse forpliktelsene ses av mange som prinsipper for hvordan opplæringen skal foregå. Jeg har også erfart at noen oppfatter Læringsplakaten som en ideologi for hvordan opplæringen ideologisk kan gjennomføres.

Ifølge Læringsplakaten skal skolen og lærebedriften (som en del av læringsplakatens punkter er relasjoner til lov, forskrift og læreplanverk ført opp, og satt inn som parentes)(Læreplanverket: 31):

- *gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*
(Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- *stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet*
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- *stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- *stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*
(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*
(Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del)
- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*
(Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- *stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse* (Oppl.l. kap. 10)
- *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*
(Læreplanverkets generelle del)
- *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*
(Oppl.l. kap. 9a)

- *legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen*
(Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)
- *legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*

Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling, og deres kunnskaper og ferdigheter. Samtidig skal det tilrettelegges for at de har noe å strekke seg etter. Alle skal med bakgrunn i evner og forutsetninger oppleve gleden av å mestre og å nå sine mål.

2.2.7 Læreplanens generell del, spesielt Det arbeidende menneske: ”Rom for alle og blick for den enkelte”

Læreplanens generelle del beholdes både i grunnskole og videregående opplæring og skal fortsatt være fastsatt som forskrift. Både læreplanens generelle del, læreplanene for fag og Læringsplakaten er forpliktende for opplæringen og må ses på som en helhet.

I generell del av læreplanen, *Det arbeidende menneske*, er et eget avsnitt om tilpasset opplæring side 19:

Tilpasset opplæring

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte.

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme..

Læreplanens generelle del er beholdt slik som den ble utformet i forbindelse med Reform 94. Ut fra dette kan det synes som om at tilpasset opplæring som tidligere har vært betraktet som en ideologi, fremstår gjennom den nye reformen som en forsterket rettighet.

2.3 Kvalitet i norsk skole.

Sommeren 2002 la et offentlig utvalg, kalt Kvalitetsutvalget, frem en del-innstilling som inneholdt et forslag til utforming av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunntdanningen i Norge: *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002:10). Nasjonale prøver skulle være et alternativ for å avdekke svakheter i systemet og få frem forbedringsområder.

Skolens kvalitetsarbeid skal, i følge utvalget, ta hensyn til tre rangerte kvalitetsmål: *resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet* (Fevolden og Lillejord, 2005:149).

Resultatkvaliteten var rangert som den øverste og viktigste målsetning. I dette kan det forstås indirekte, at gode læreprosesser i seg selv ikke har en verdi, men de er gode hvis de, fører til gode læringsresultater. Av dette kan vi sammenfatte kvalitetsbegrepet i skolen på tre sentrale områder:

- Resultatkvalitet – underveisvurdering (mestring) og sluttvurdering (se kap. 2.2.5 om vurdering).
- Strukturkvalitet – eks. organisering/strukturer som fremmer/hemmer læring, for eks. tilpasset. Betydningen her ligger i hvordan opplæringen er organisert, korte eller lange økter, gruppe eller individuell tilrettelegging osv..
- Prosesskvalitet – det vi gjør, eks.: arbeidsmåter, metoder som hemmer/fremmer læring.

En gjennomgang av opplæringsloven kan tolkes som at loven har innebygd et relativt kvalitetsbegrep, som:

- Fokus på brukeren
- Kontinuerlig forbedring
- Total/helhetlig deltagelse
- Kompetanseheving

Sentrale politiske føringer fra våre politiske myndigheter er at god kvalitet oppnås dersom en etterstreber og legger føringer for at skolen arbeider mot et mål om å ha størst mulig fokus på brukerne, altså våre elever. Vi har politiske føringer som kan tolkes dit hen at læreren hele tiden skal være inkluderende for den enkelte elev (min påstand), og at skolen skal være en læringsarena som gir alle elever samme mulighet og likeverdig tilbud om utvikling. Denne ideologien bygger på at *alle* brukerne (elevene) har rett til en likeverdig opplæring i en skole som er sosialt og kulturelt inkluderende. Utdanningsdirektoratet har utarbeid en brosjyre: *”Likeverdig opplæring”* – et bidrag til å forstå sentrale begreper.

Her går det frem at likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og det overordnede prinsippet som dekker alle sider ved opplæringen. Brosjyren har som målsetning å forklare aktuelle begreper som:

- Likeverdig opplæring; handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi.
- Inkludering; innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt.
- Tilpasset opplæring; er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger
- Spesialundervisning; er en rettighet etter opplæringsloven som skal sikre en tilpasset og likeverdig opplæring for personer som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen

Alle begrepene finner vi igjen som prinsipper for hvordan opplæringen skal foregå i Læringsplakaten.

Videre finner en kjennetegn på kvalitetsbegrepet i skolen i opplæringslovens formålsparagraf § 1-2, se avsnitt 2.2.1 over.

Innledningsvis i kapittelet har jeg sett på hvilke tanker en har om læringsbegrepet i dag. Går en ei tid tilbake i historikken om skole/samfunn, finner en gjennom både samfunn og skole, en forståelse som bygger opp om at det var *elevens som skulle tilpasses skolen* og da gjerne på skolens prinsipper. Som avklart gjennom de politiske føringer (som jeg har arbeidet med i denne delen av oppgaven) fremkommer en klar forståelse om at skolen forplikter seg gjennom sitt oppdrag å *tilpasse seg elevens forutsetninger og evner*. Derav får vi begrepet tilpasset opplæring.

Da mye av grunnlaget for tilpasset opplæring, ligger i undervisvurderingen, har jeg valgt å se nærmere på gjeldende forskrifter om vurdering og nye begreper om samme tema. Elevene starter ofte i dag i videregående med blanke ark, og eventuelle forutsetninger blir dermed oppdaget underveis. Derfor er det viktig å kunne ha et system, tilsvarende undervisvurdering, som oppdager både evner, utfordringer og muligheter hos eleven. Eleven er jo også stadig under utvikling.

Da undersøkelsen min er en kvalitativ oppgave har jeg også valgt å se noe på hvilke kvalitetsbegrep som er rådende i dag. At resultat kvalitet var viktigere enn både prosess og struktur kvalitet, var en ny oppdagelse for meg.

I kapittel 3 vil jeg se på hvilke design og metode jeg skal velge for selve undersøkelsen. Hvordan finne svar på forskningsspørsmålet? I dette ligger det implisitt at det er flere måter å finne svaret på, derfor må jeg etter en avveining foreta et valg av designet på undersøkelsen og metoden for den.

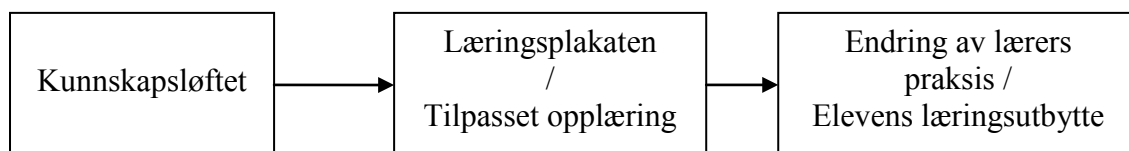
3. Forskningsdesign og metode.

Innledningsvis ønsker jeg å drøfte ulike tilnærminger til Kunnskapsløfte (LK06). Jeg tar også med en beskrivelse av designet selve undersøkelsen er bygd opp av. Metodevalg og ulike tilnærminger beskrives i forhold til de valg jeg har tatt. Avslutningsvis beskrives ulike etiske dilemma og refleksjoner.

Oppgaven min vil være preget av å være en form for evalueringsprosjekt. Innføring av Kunnskapsløftet (LK 06) kan etter min mening betraktes å ha ulike forskningsmessige perspektiver, som i noen sammenheng kan være sammenfallende, som for eks.:

Kunnskapsløftet som et stort **Aksjonsforskningprosjekt** som tar sikte på å oppnå *bestemte* resultater, målt mot gjeldende resultatnivå. Som eksempel, kan bakgrunn ha vært hentet fra elevundersøkelsen 2005/2006: ”Resultata frå undersøkinga denne våren skal offentleggjerast i skoleporten.no. Svara frå denne undersøkinga vil berre bli offentleggjorde på skolenivå (fordelte på trinn), kommunenivå, fylkeskommunenivå og nasjonalt nivå.” (Utdanningsdirektoratet).

- Kunnskapsløftet som en aksjon (prosjekt) med mål om å forbedre opplæringen
- Følgeforskning som evaluering og resultatmåling av implementeringen



Figur 1. Årsakskjede

Kunnskapsløftet som et **innovativt prosjekt**, der blant annet Læringsplakaten kan betraktes som en *planlagt endring* for å oppnå en *forbedret praksis*.

Det metodiske designet beskriver hvordan jeg har tenkt å gjennomføre forskningsundersøkelsen, - hvordan få svar på mine spørsmål. Det kan være ulike tilnærminger. Holme og Solvang (1996) beskriver at designet kan relateres til tre ulike metodeprinsipper; *Den analytiske tilnærmingen*, *Systemprinsippet* og *Aktørprinsippet*. Den analytiske tilnærmingen bygger på virkelighetsforståelsen om at helheten er av summativ

karakter der årsaksforhold er entydige og kan behandles analytisk. Systemprinsippet bygger på et utgangspunkt at virkeligheten avviker fra summen av delene og at de fenomener man undersøker, formes (blir til) i et dynamisk samspill mellom sterke strukturelle elementer innenfor ulike systemer. Aktørprinsippet forklarer helheten ut fra delenes egenskaper som har primært den enkelte aktør som fokus. Sentrale begreper er her flertydighet og prosess der forsker og aktør påvirker hverandre gjensidig (Fuglseth & Skogen, 2006:24 - 25).

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign omfatter en plan over det forskningsarbeid som skal utføres.

Metodologien, inngår også i designet, vil avklare hvilke spesifikke metoder eller fremgangsmåter for hvordan forskningsoppgaven skal løses og hvordan vi skal komme frem til ny kunnskap. Hensikten med designet er å sikre oss at funnene vi finner besvarer det *egentlige* forskningsspørsmålet (Yin, 2003). Derfor må designet omfatte en generell plan over forskningsprosessen, der de spesifikke metoder eller arbeidsmåter må inngå.

De fleste problemstillingene kan studeres på flere måter. Før endelige valg gjøres, må ulike tilnærminger/metoder drøftes/vurderes.

Ut fra denne vurderingen har jeg kommet frem til at designet eller organiseringen av prosjektet vil få form som et *Casedesign*, se 3.2.2 om valg av innhold. Ut fra de ulike måter å organisere slike prosjekt på er ”Sammensatt (*embedded*) singelcase” valgt som metode. Her vil skolene defineres som ulike analyseenheter. Jeg ønsker å gjennomføre *en* studie hvor data fra *hver* av skolene (analyseenhetene) ses på som en helhet innenfor casen.

Innsamling av data fra observasjon, intervju og dokumentanalyse vil inngå som del av casestudieprotokollen. Utvalgte kriterier av det innsamlede data vil i analysedelen bli målt mot de politiske føringer beskrevet i kapittel 2 (spesielt Læringsplakaten), dokumentanalyse av føringer på systemnivå og de nye vurderingskriterier som gjenspeiles i ny opplæringslov.

For innsamling av data har jeg valgt observasjon, semistrukturerte intervju og dokumentanalyse som metoder. Begrunnelsen og bakgrunn for valgene beskrives under de teoretiske perspektivene nedenfor. En beskrivelse av de ulike analyseenhetene (casene) vil bli beskrevet i neste kapittel.

Intervjuguiden er tilrettelagt slik at en får frem informantenes oppfatning av, om Læringsplakaten har ført til endring av, eller påvirker vår praksis. Intervjuguiden følger som vedlegg. Guiden har gjennomgående spørsmål relatert til Læringsplakaten. Utvikling av guiden har tatt utgangspunkt i elementer om tilpasset opplæring som av forskere er oppfattet å være innbygd i Læringsplakaten. Spørsmålene er forsøkt formet mest mulig som *åpne* spørsmål med deskriptiv form, for å fremme spontane begreper.

For å danne et grunnlag for kategorisering av det innsamlede materialet/resultatene settes utvalgte kriterier opp punktvis. Deretter vil resultatene fra undersøkelsen bli transkribert inn i de ulike kategorier. Datamaterialet fra intervjustudiene foreligger som utgangspunkt som en lydfil (lydopptak). Lydfilene fra intervjuet etter klassebesøket har vært grunnlaget for transkriberte tekster utført av forsker og som er kategorisert i størst mulig grad relatert til elementer som fremmer tilpasset opplæring. For å holde fokus på relevante kjennetegn på tilpasset opplæring trekker jeg ut relevante svar. Denne vil være en hjelp for kodingen av datamaterialet. En råkoding forutsettes her som direkte svar (transkribert tekst) på konkrete spørsmål og vil danne grunnlaget for kategoriseringen. Relevante kjennetegn på tilpasset opplæring oppfattes av forsker å være (utvidet kontekst):

1. Fagstoffet må oppleves relevant og meningsfylt for elevene
2. Tilrettelegge for at elevene medvirker
3. Undervisningen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninge, interesser og nivå
4. Opplæringen skal legge vekt på helhet og at eleven ser sammenhengen
5. Utarbeide arbeidsplaner, også individuelle, tilpasset evner og nivå
6. Individuelle målsettinger, elevens egen læreplan
7. Bruk av ”Lære å lære” - strategier
8. Underveisvurdering, opplevelse av mestring
9. Bruk av metoder som tar hensyn til elevens læreforutsetninger
10. Metoder for å måle læringsutbytte av egen undervisning
11. Formidling av kjennetegn for god eller dårlig måloppnåelse i faget
12. Tydelig ledelse
13. Etablerte samarbeidsformer bl.a. med lokalt næringsliv og horisontalt/vertikalt faglig samarbeid på nivå
14. Oppfølging av arbeidsmiljøet i klassen
15. Prosedyrer for å oppdage elever som ikke har utbytte av ”normal” lærings situasjon

16. Bruk av ulike læringsarena.

På grunn av oppgavens omfang har jeg begrenset (meningsfortettet) resultater og funn til noen nøkkelbegreper som er kategorisert slik:

1. Læreplaner og læringsplakaten som prinsipp
2. Tilpasset evner og forutsetninger
3. Likeverdige muligheter for opplæring
4. Differensiering, mestring
5. Motivasjon gjennom elevmedvirkning
6. Valg av arbeidsmåter, variasjon eller faste

Resultatet av intervjuene avspeiler, etter forskers mening, hvilke kategorier som vektlegges hos informanten når undervisningen og arbeidsmåter planlegges.

3.2 Metodevalg, teoretisk perspektiv

Her beskrives teoretiske bakgrunn for valgte metoder og de ulike teoretiske perspektiver som metodene bygger på.

3.2.1 Case- forskning

Som beskrevet over tenker jeg å benytte en case - studie i forbindelse med analyse av de semistrukturerte intervjuene. Casestudier egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor første ordet begynner med *hvordan* eller *hvorfor*, når vi skal studere her-og-nå- fenomener i det virkelige liv. Der vi ikke kan manipulere og kontrollere dataene (Fuglseth & Skogen, 2006:55). Min problemstilling er formulert som et spørsmål, men den kunne også ha vært formulert som en hypotese. Designet egner seg for bruk, når både ulike kilder og former for datainnsamling er gjenstand for analyse. Selv om den ofte benyttes i forbindelse med kvalitative tilnærming, kan den også kombineres med en kvantitativ tilnærming. Det opereres med ulike typer av designet, slik at jeg kan velge det designet som passer best for mitt forskningsspørsmål og innsamlet data. Designet kan også benyttes slik at studien omfatter enten en enkelt case eller en sammensatt case bestående av flere enkeltcase til et helhetsbilde. Casedesignet kan beskrives med to dimensjoner, hver med to kategorier.

2 dimensjoner:

- Singlecase → gjennomføring av én case
- Multipl case → Flere studier etter hverandre

Oppgaven der jeg ønsker å bruke casesdesign som analysemetode, har utgangspunkt i en studie av to skoler som flere analyseenheter: Intervju lærer, observasjon, intervju leder av oppfølgingstjenesten, dokumentstudie - systemnivå. Jeg har som forsker flere alternativer vedrørende bruken av casesdesign. De tidsmessige, og eventuelt de økonomiske ressursene, må vurderes når valg av alternativ gjøres.

Vurdering: Hensiktmessig og størst mulig fleksibilitet i analysemuligheter får jeg dersom jeg velger sammensatt (embedded) multippelcase, hvor jeg velger to skoler med to analyseenheter i hver. Da kan jeg foreta to casestudier, som hver har to analyseenheter. Da vil en også kunne få frem ulikheter/likheter skolene imellom.

I henhold til Skogen (Fuglseth & Skogen, 2006:57) vil multippelcase være helt urealistisk å gjennomføre som en mastergradsstudie.

På grunn av de tidsmessige ressursene vil jeg her velge en sammensatt singlecase med flere analyseenheter. For eksempel, videregående skole Vg 2, som *én* case med flere analyseenheter, her to skoler.

Robert Yin (2003:16) beskriver fem komponenter i et slikt design:

1. Problemstilling
2. Teoretisk antagelser
3. Analyse
4. Den logiske sammenhengen mellom data og antagelser
5. Kriterier for å tolke funnene

Yin mener at man med basis i dette får det grunnlag for en analytisk generalisering; dvs. å relatere funnene til eksisterende og etablert teori, dette er utfordrende. Planen kan deles inn i tre faser:

1. Planlegging
2. Gjennomføring
3. Rapportering

Viktig er god planlegging. Som en del av planleggingen foreslår litteraturen (Yin 2003) (Fuglseth & Skogen, 2006:59) at det utarbeides en såkalt casestudie-protokoll med følgende hovedpunkter:

- Prosjektoversikt, hensikt, mål og forventninger i lys av prosjektets mål og hensikt.

- Prosedyrer og informasjonskilder, valg av informanter, hvilke observasjoner som er hensiktsmessig. Den praktiske gjennomføringen.
- Utforming av spørsmål, der kvaliteten må vurderes opp mot studiets mål og hensikt. Valg av spørsmål relatert til teorien (eks.Læringsplakaten).

Analyseplan, som omfatter en analyse av innsamlet data, og analyse av teorien som skal etterprøves er også viktig.

3.2.2 Valgt innhold i casene

Valgene av analyseenheter er gjort med bakgrunn i kunnskap om skolene ut fra kriterier om sammenlignbarhet. Stikkord her, er at valget er foretatt ut fra formålstjenlige vurderinger.

Samme fag (program- og felles allmenne fag), sammenslåtte skoler (yrkesfag og studiespesialisering underlagt samme systemnivå) og organisatorisk likhet. I noen grad er det etablert kollegialt faglig prosessarbeid mellom skolene. Når det gjelder ansattes vurdering opp mot god praksis er dette med bakgrunn i legitimitet gjennomført undersøkelse av en begrenset gruppe

Prosjektet er gjennomført ved samtaler om: Erfaringsutveksling; Hvordan forstår, fortolke og omsette i praksis læreplanens intensjoner i faget? Hvordan bidrar Kunnskapsløftet, og da særlig Læringsplakaten i måten vi tenker om undervisning og læring, jfr. elevens interne og mentale prosess?

Jeg har valgt ut to informanter fra hver skole, en fra programfag og en fra felles allmenne fag.

Analyseenheter.

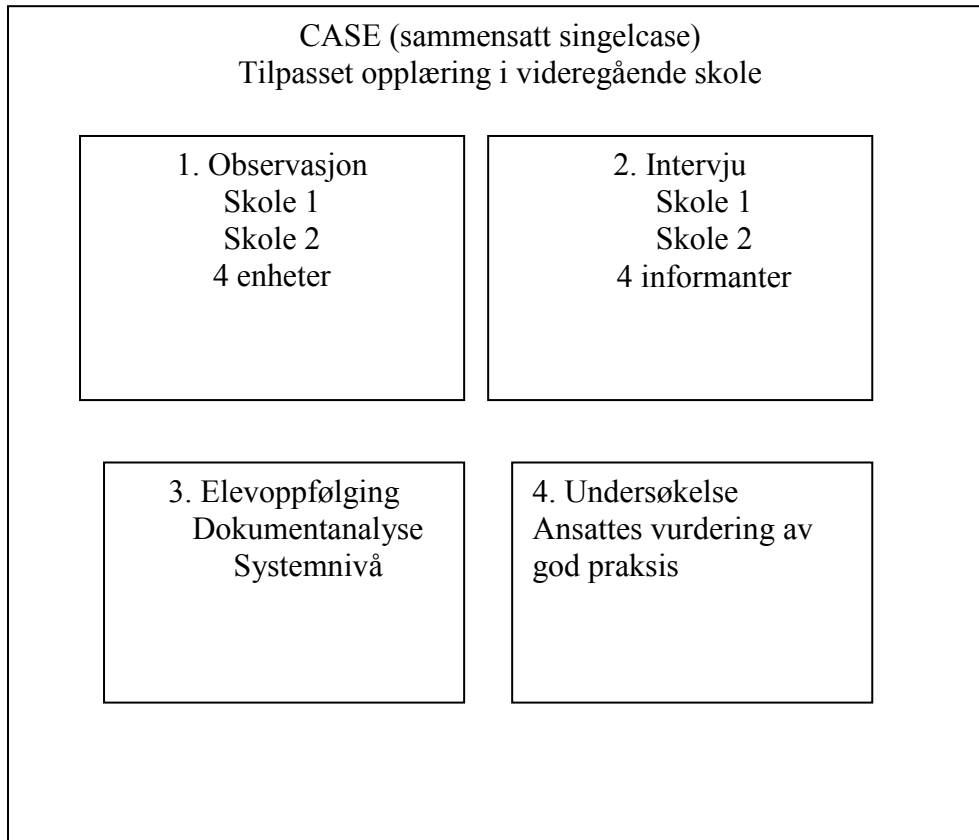
1. Observasjon; Påvirke og oppnådd aksept for å observere en undervisningssekvens (observere samhandlingen mellom elev/lærer i klasserommet), som skjult observasjon.

2. Semistrukturert intervju; Gjennomført et intervju i samtaleform. Spørsmålene relateres til problemstilling for oppgaven. Hvilken og hvorfor valgte strategier er benyttet er sentrale spørsmål.

3. Elevoppfølging / Systemnivå: Gjennomført intervju med pedagogisk ledelse om strategier skolen benytter bl.a. for å oppfylle opplæringslovens **§ 3-6.** om *Oppfølgingstenesta*. Herunder

vil også dokumentanalyse av skolens rutiner/prosedyrer for oppfølging og tilpassing av opplæring inngå.

4. Spørreundersøkelse: Ansattes vurdering av skolen opp mot tegn på god praksis på spørsmål relatert til tilpasset opplæring. Omfatter en gruppe på 10 informanter.



Figur 6. Skjematisk oppstilling

Ut fra den skjematisk oppstillingen kunne en ha valgt metodetriangulering som analyse. Metodetriangulering innebærer at tilpasset opplæring kunne ha vært studert som fenomen, fra ulike synsvinkler og synspunkt, og problemstillingen kunne ha vært belyst ved hjelp av forskjellige metoder og data. I forhold til den tidsrammen som masterstudiet rår over og at det i hovedsak er benyttet kvalitative forskningsmetode, er denne form for triangulering valgt bort.

Resultater og funn i analyseenhetene vil bli beskrevet i neste kapittel. Resultatene vil jeg i et sidedokument sette opp kronologisk ut fra intervjuguiden der jeg vil trekke ut spesielle funn.

Funnene velges ut med bakgrunn i det som kan oppfattes som endring av praksis og som metoder som er erfart å føre til forbedret læringsutbytte.

Konklusjon om eventuelt ny kunnskap. Forhåpentligvis vil jeg gjennom forskningsprosessen skape meg ny kunnskap om problemstillingen, men som forsker må jeg være åpen for nye og uventede fenomener som fremkommer underveis. Viktig å ikke være fastlåst i fastsatte skjema og tolkninger, da dette kan medføre at verdifull informasjon går tapt. Kanskje kan forskningen resultere i flere eller andre problemstillinger.

Metodekritikk - vurdering av validitet og reliabilitet. Både kvantitative og kvalitative undersøkelser må ha med en metodekritikk. Et overordnet mål for en forsker må være å oppnå størst mulig validitet eller gyldighet for undersøkelsen og at den er pålitelig/reliabilitet. Etske refleksjoner bør inngå implisitt gjennom hele prosessen. Samtykke, informasjon og konfidensialitet er viktige elementer underveis.

Analysen av funnene kan sammenfattes i en casesdesign. De ulike funnene vil bli analysert/tolket mot ulike teoretiske termer. Jeg har valgt to skoler, 4 lærere og 4 elevgrupper. Jeg kunne ha valgt sammensatt multipelcase, hvor jeg har to skoler med to analyseenheter i hver, dvs. at jeg gjennomfører to casestudier med 2 analyseenheter i hver. Men, med de tidsressursene en mastergradstudie rår over vil en sammensatt singlecase være mer realistisk (se avsnitt om casesdesign).

Bruk av semistrukturert intervju vil være av kvalitativ metode, og data vil fremkomme som en tekst og ikke tall. Analyse av funnene fra disse undersøkelsene vil være tekstanalyse. Kvalitativ metode fokuserer på individet i en kontekst med intervju eller observasjon. Kvantitative metode har en fysisk avstand til respondenter, gjerne ved bruk av spørreskjema (Thagaard, 2006:18).

Andre undersøkelser: Prosjektet ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling”

En skole deltar i et prosjekt som har som mål å redusere frafallet i skolen. I starten av oppgaven planla jeg å hente noe av resultatene fra prosjektet som grunnlag for eget prosjekt. Å bruke skolens prosjekt, ensidig, som grunnlag for min undersøkelse vil føre til et

avhengighetsforhold jeg ikke ønsker. Det å gå inn i et allerede igangsatt prosjekt vil føre til utfordringer, som for meg som forsker, vil oppleves som uforutsigbar, der jeg i mindre grad kan styre utviklingen av eget prosjekt. Kvantitativt kan skolens funn benyttes både for å finne situasjonen før implementering (ståstedanalysen) av ulike aksjoner (her læringsstrategier), samt den helhetlige forståelsen av begrepet tilpasset opplæring hos lærerne som profesjonelle aktører. Dette vil jeg i noen grad benytte i analysedelen. Samme undersøkelsen som er benyttet i skolens prosjekt er noe omarbeidet, benyttet på en gruppe tilhørende en annen avdeling på samme skole.

Ansattes vurdering av skolen opp mot tegn på god praksis er basert på at de ansatte har tatt stilling til relevante påstander som er samlet under 5 overskrifter:

- Faglig og sosial læring
- Gjennomføring
- Lære å lære og motivasjon
- Tilpasset opplæring og vurdering
- Miljø

Ut fra undersøkelsen kan en fremskaffe en vurdering i % som kan tolkes som skolens ståsted med resultat, kategorisert slik:

- Skolens praksis er tilfredsstillende og i tråd med ”glansbildet”
- Skolens praksis må bedres
- Skolens praksis må endres – tiltak nødvendig

I oppgaven min har jeg har begrenset undersøkelsen til spørsmål relatert til tilpasset opplæring, og gjort en undersøkelse i en gruppe på 10 informanter.

3.2.3 Kvalitativ forskning - bruk av semistrukturert intervju.

Forskningsprosjektet vil være kategorisert som en kvalitativ forskning. Ved å kombinere metodene ønsker jeg å få både et generelt bilde av aktørene og et mer helhetlig bilde av en større gruppe. Dette vil prege innsamling og analysering av data (Dalen 2004). Kvantitativ metode gir en mulighet til å ha større utvalg av respondenter, noe som kan forklare den faktiske forståelsen av tilpasset opplæring. På bakgrunn av problemstillingen vil den kvalitative tilnærmingen ha større prioritert. Dette for jeg planlegger å benytte semistrukturert intervju som metode. Dette er den mest vanlige formen for intervju. Semistrukturert intervju

kan best beskrives som en samtale mellom forskeren og en respondent som er styrt av forskeren. På forhånd har forskeren en intervjuguide, en plan for hvilke tema man ønsker å snakke om. En slik kvalitativ tilnærming, vil med bakgrunn i personlig kjennskap om personer og situasjoner, gi meg innsikt i sosiale, selvvalgte læringsaktiviteter og situasjoner av de personer som forskes på være vurdert formålstjenlig for å belyse problemstillingen. Det er utarbeid en intervjuguide som er vedlagt rapporten. Bruk av semistrukturert intervju vil også gi meg muligheten til å innhente informasjon om tema som er sentrale for å besvare problemstillingen. I tillegg vil et slikt intervju gi meg muligheten til å følge opp uforutsette temaer som informantene tar frem. Som forskningsinstrument vil jeg benytte intervjuguide. Denne guiden lages med utgangspunkt i problemstillingen. Kvalitativ metode benyttes i samfunnsforskning, når man skal samle inn data knyttet til personers oppfatninger, vurdering og virksomhet. Jeg er bevisst på at bruk av kvalitativ forskning, krever annen type forarbeid enn kvantitativ forskning. Det er i mindre grad mulig å operasjonalisere problemstillingen, slik det er ønskelig med i spørreskjemaundersøkelse. Noen hovedkjennetegn på kvalitativ metode er i henhold til Holme og Solvang (1996):

- *”Livsnærhet: datainnsamling skjer under betingelser som ligger nær opp til den virkeligheten en ønsker å undersøke.*
- *Mange opplysninger, om få undersøkelser*
- *Interesse for sammenheng og forståelse”*

Og videre fremhever forfatteren at styrken i *kvalitative* metoder/data er å få frem totalsituasjonen. Bruk av intervju (semistrukturert) i annen skole, vil for meg kunne betraktes som et besøkintervju. Kirsten Ringdal har stilt opp et skjema som beskriver fordeler/ulempene ved bruk av besøkintervju. Fordeler : Mange temaer, lange intervju, bruk av visuelle hjelpemidler, og for intervjueren kan metoden virke motiverende der eventuelle misforståelser kan avklares. Ulempen vil være kostnader forbundet med avstand og bruk av tidsressurser samt mulige målefeil forbundet med egenskaper hos intervjueren (Fuglseth & Skogen, 2006:50).

Intervju

Jeg vil gjennom analyse av det transkriberte materiale, benytte funn eller resultat av undersøkelsen, utvalgte kriterier, som særlig fremmer tilpasset opplæring:

1. Motivasjon gjennom elevmedvirkning
2. Valg av arbeidsmåter

3. Differensiering, mestring
4. Likeverdig muligheter for opplæring
5. Tilpasset evner og forutsetninger
6. Læreplan og læringsplakaten som prinsipp

3.2.4 Observasjon

Et grunnprinsipp som observasjonsstudier bygger på, er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger (Thagaard, 2003:63). Slike studier kan knyttes til et interaksjonistisk perspektiv, når samhandling mellom personer studeres i forhold til det meningsinnholdet som personene tilegger hverandres handlinger. Av den grunn blir det en utfordring å oppnå innsikt i og forståelse for situasjonen informantene befinner seg i. En lærer i en klasseromssituasjon må samtidig forholde seg til ulike forventningspress fra mange, både utvendige og internt i systemet. Dette vil influere på enkeltvariabler som studeres. Derfor er det viktig at det etableres et tillitsforhold mellom forsker og informant, da det i størst mulig grad er normalsituasjonen en ønsker å måle. Dette vil dra validiteten i positiv retning. Å kunne operasjonalisere begrepet, og dermed finne variabler, vil være utfordrende. Kort sakt vil jeg observere hvilke bidrag læreren bidrar med i undervisningssituasjonen som kan relateres og fremme tilpasset opplæring: undervisningsstruktur, variasjon, aktiv/passiv deltagelse, se for øvrig punkt 1.5.2.

Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, kalles for å definere begrepet operasjonelt (Fuglseth & Skogen, 2006:102). Samsvaret vi makter å skape mellom det teoretiske begrepet og de begrepene vi har lyktes i å operasjonalisere, og har kunnet observere, kalles begrepsvaliditet (Kleven, 2002:122). Trusler mot begrepsvaliditet deler Kleven inn i to hovedgrupper: *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil* (reliabilitetssvikt).

Bruk av observasjon som metode vil i oppgaven min måtte måles mot hensikt, resursmessig og antatt oppnådd verdi, eventuelt begrepsvaliditet av observasjonen. En observasjon innebærer at forskeren er tilstede i de situasjonene informantene befinner seg i og systematisk følger med og iakttar det som skjer. Metoden er spesielt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2003:63). Den enkelte situasjon der observasjon skal benyttes vil bestemme min rolle som observatør med hensyn til:

- Åpen og/eller skjult observasjon
- Aktiv/passiv observatørdeltakelse

Jeg forventer å kunne benytte både åpen og skjult observasjon. Det vil være situasjonsavhengig. Åpen observasjon bygger på at en er akseptert av informantgruppa og er åpen på hensikten med min observasjon. Et mål om informert samtykke. En utfordring vil selvsagt være å få en akseptert inngang i gruppa. Særlig på den følelsemessige siden opp mot egen profesjon.

Den skjulte observasjon kan foregå gjennom passiv deltagelse i prosjektmøter (observere holdninger/motivasjon for endringer m.m.), perseptuell organisering eller triangulering ved audit. Dvs. ved høring av elever og lærere samlet i for eks. klassesituasjon.

Observasjon i klasserommet

Som en del av undersøkelsen min, vil jeg i forkant av intervjuet med lærer, være tilstede i en undervisningssekvens i klasserommet. Dette vil gi meg mulighet for å kunne observere den samhandlingen som foregår mellom lærer og elev. For å sikre validiteten av observasjonen, er funn gjort gjennom observasjon bekreftet gjennom samtalen med informant etter klassebesøket. Før klassebesøket har jeg reflektert over hvordan ”Hverdagslæring” påvirker tilpasset opplæring. Hverdagslæring er her knyttet opp mot endringer som lærerne gjør i det daglige for å justere eller forbedre sine undervisningsopplegg. Endringer som ikke har sin bakgrunn i analyse eller vitenskapelige undersøkelser (Lindblom1979). Min erfaring er at gode læringsprosesser utvikles der hvor elevene og lærerne har sin samhandling i det daglige.

På neste side har jeg tatt med en figur som viser observert bidrag fra lærer mot eventuelt kjennskap til elevens forutsetninger og evner. Bidragene er gruppert i forhold til ulike stimulering og tiltak.

Observasjon		
Kunnskap om elevens forutsetninger og evner	Tilpasset opplæring	Utfordring/bidrag fra lærer Hva / Hvordan, et utvalg..
<ul style="list-style-type: none"> • Kjennskap til elevens forutsetninger • Hvordan lærer eleven best (faste rutiner som skaper forutsigbarhet eller variasjon) • Elevens læringsmulighet i den totale situasjon • Elevens opplevelse av egen læringsutbytte. • Refleksjon basert på læringssamtale, individuelt eller sammen med andre. • Bruk av læringslogg og andre tilbakemeldinger. 	<p style="text-align: center;">T</p> <p style="text-align: center;">P</p> <p style="text-align: center;">O</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stimulere til lærelyst, kreativitet og motivasjon • Tilrettelegge for aktiv deltagelse, engasjement og elevmedvirkning i læreprosessen • Varierte arbeidsmåter • Omsette komplekse verbale begreper til konkret praksis? • Sosiale og mentale prosesser som fremmer læring

Figur 7. Observasjon

I forkant av observasjon gjennomførte jeg som forsker en samtale med lærer, som sammen med elevene, skulle observeres. Erfaringsutveksling og forsøk om felles forståelse av læringsplakaten var stikkord for samtalen. Resultater fra observasjonen foreligger som notater gjort under observasjonen. For å sikre validiteten (gyldigheten) er notatene gjennomgått med lærer som planla og gjennomførte undervisningen. Dette for å sikre at forskers forståelse og tolkning av aktiviteten i klasserommet samsvarer med den lærer som sto for undervisningen hadde. Justering av misforståelser og erfaringsutveksling ble gjort i forlengelsen av besøket. For å sikre at det var fokus på forskerens hovedspørsmål og det teoretiske perspektivet, ble en kopi av Læringsplakaten overlevert informanten før intervjuet/klassebesøket. Resultatet av observasjonen er fra 4 klasser på VG2 – nivå, fordelt fra 2 skoler. 2 observasjoner i programfag og 2 i felles allmenne fag.

Hensikten med observasjonen var å undersøke først og fremst samhandlingen mellom lærer og elev i klasserommet med spesiell fokus på realisering av tilpasset opplæring. Ut fra forskningsspørsmålet har jeg valgt å observere følgende kjennetegn:

1. Kjennskap til elevens forutsetninger og evner
2. Lærerens bidrag til opplæring ut fra kunnskapen i punkt 1.

Notatene er av forsker meningsfortettet til korte formuleringer forsøkt kategorisert i forhold til forskningsspørsmålet (Kvale, 2006:125). Formuleringene gjengis meningsfortettet og med en kort kommentar i det følgende.

3.2.5 Egen profesjonalitet, erfaringslæring og læringstrappa.

For å danne grunnlag for større motivasjon i kollegiet vil jeg gjennom prosjektmøter ta utgangspunkt i lærernes egen profesjonalitet som innebærer kompetanse både av faglig og didaktisk art. De vil bli utfordret med bakgrunn i egen profesjon, om å bruke tilegnet erfaring/kompetanse for å vurdere egne undervisning- og læringsmetoder. Å bli oppfattet som rådgiver i samtale med informant kan gi ulike utfordringer. Jeg ønsker å bruke ”Empowerment” som metode for å underbygge proaktiv kollegers ressurs for å øke egen/organisasjonens kompetanse. Liv Lassen sammenligner direkte 7 temaer innen ”Empowerment” (Lassen 2001) med de 8 trosretninger innen ”LØFT” (Langslet 1999).

”Begge retninger understreker at prinsippene må anvendes proaktivt i møte med rådsøker(e) ved å identifisere og bygge ut fremtidsrettede løsninger” (Lassen 2002:38)

LØFT er definert som en terapeutisk tenking og praksis og er mer handlingsrettet (Skagen 2004). LØFT er en terapeutisk metode, men skiller seg ut fra annen terapi ved at den *ikke* fokuserer på problemet men ønske om en forandring, blir fremhevet.

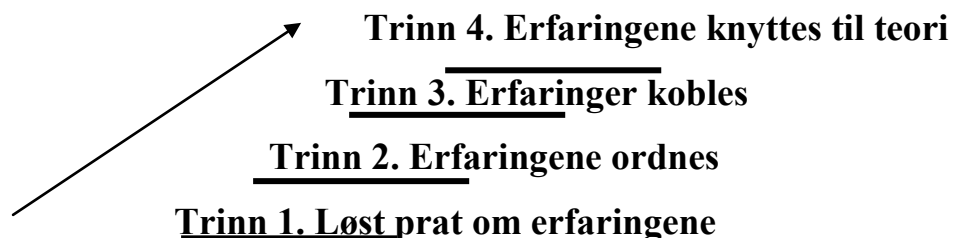
”Empowerment” har som prinsipp at det er mulig å bestyrke mennesker gjennom:

- ”Å vektlegge mestringsopplevelser og kompetanseheving.
- Frambringe de iboende kreftene og ferdighetene hos de impliserte
- Identifisere muligheter for utvikling.
- Anerkjennelse personlige valg”. (Liv Lassen, lysark/foredrag)

Empowerment som begrep blir ofte oversatt til norsk med myndiggjøring eller bemyndigelse. Carkhuffs modell som skifter fokus fra forståelsen om mangler til ønske om utvikling er viktig bidragsyter i denne sammenheng.

Erfaringslæring - Læringstrappa

Å lære av erfaringer (erfaringslæring) og tenkende organisasjoner hører nært sammen (Tiller 2006). Vi får lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet har en arena der de kan reflektere rundt det som skjer eller det som ikke skjer. Tom Tiller setter et analytisk skille mellom fire hovedstadier i erfaringslæringen. Han ser for seg disse stadiene som en trapp med fire trinn. På det første trinnet prater vi løst om det vi erfarer. På det andre samordner vi våre personlige erfaringer i ord og begreper. Dette danner grunnlaget for å sammenligne egne erfaringer med andres (erfaringsutveksling). På det siste trinnet blir konklusjonen av erfaringsutvekslingen knyttet opp mot relevant teori på feltet. Tar man bort praten i organisasjonen, tar man også mye av grunnen i erfaringslæring. Praten inneholder en viktig sosial dimensjon, den er den varme nerven i en læringsprosess.



Figur 8. Læringstrappa (Fritt etter Tiller, 2006:39)

3.3 Evaluering

Min forskningsoppgave kan oppfattes å være tilrettelagt som et helhetlig evalueringsarbeid. Jfr. følgeevaluering av Læringsplakaten som kom med Kunnskapsløftet i 2006. Men jeg velger å se eget prosjekt som en forskning som har ulike evalueringselementer, med som deler av oppgaven. Jarle Sjøvoll skriver (Fuglseth & Skogen, 2006:156) at evaluering inngår gjerne i både survey- og case forskningsdesign. Forskerens ”posisjon” i forhold til evalueringsobjektet bestemmer vanligvis om evalueringen kan betraktes som en intern- eller eksternvurdering. Ved intern vurdering er forholdet til evalueringsobjektet vanligvis deltakerens og *ikke* den distanserte observatør (Fuglseth & Skogen, 2006:157), jfr. evaluators rolle. NordlandsForskning deltagelse i forskningsprosjektet innenfor evaluering av Kunnskapsløftet, er et eksempel på en evalueringsforskning som innebærer systematisk innsamling og bearbeiding av data på konkretiserte problemstillinger og fagområder over 3 år.

Dersom innrapporteringen skal gjøres etappevis, for eks. halvårig, vil prosjektet kunne defineres som en *følgeevaluering* og karakteriseres gjerne som en *ekstern* evaluering. Målet med en internevaluering skriver Sjøvoll blant annet å være:

- Å utvikle forståelsen av virksomheten
- Å bidra til ny kunnskap
- Å påvise kvalitetsforbedrende tiltak
- Gjerne å påpeke aksjonspregete tiltak

Metodene som benyttes er gjerne at evalueringen utføres av aktørene selv. Det kan være vanskelig å trekke skillelinjer mellom intern og ekstern evaluering. Mitt hovedfokus i oppgaven gjennom evaluering, kan oppsummeres slik (ønsket målsetting):

- De som er involvert, skal lære noe (inkludert forsker)

- Erfaringene skal dokumenteres slik at de kan bli til nytte for andre (Fuglseth & Skogen, 2006:163).

3.4 Validitet / Reliabilitet

Kvaliteten på undersøkelsen bedømmes vanligvis ut fra de to måleenhetene reliabilitet og validitet. Oversatt betyr reliabilitet måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Høy reliabilitet vil si at metodevalgene våre vil kunne etterprøves med samme resultat (Fuglseth & Skogen, 2006:47). Validitet vil si at de målinger som er gjort på et bestemt utvalg, gjelder for hele populasjonen, og at målingene virkelig kan gi svar på min problemstilling. Dersom vi forutsetter at våre målinger er gyldig for vårt utvalg, er den gyldig for hele populasjonen. Kan vi kanskje si at de er gyldige for andre populasjoner også snakker vi om *ekstern* validitet. *Intern* validitet har vi dersom vi trekker slutninger om en årsakssammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne. I forbindelse med lagning av intervjuguide i forbindelse med semistrukturerte intervju, vil ulike egenskaper påvirke kvaliteten på undersøkelsen (svarene): spørsmålenes (samtalens) omfang, innhold og guidens struktur og utfordringer implisitt i samtalen. Trusler mot begrepsvaliditet, er også områder man må ha oppmerksomhet mot. I hvor stor grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002:122). Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. Det vil være viktig å innebygge reliabilitetssjekk underveis. Forskningsintervju er en situasjon mellom ulike mennesker; en samtale mellom to mennesker om et felles tema (Kvale, 2006: 21). Å opptre

objektivt er viktig fordi et intervju i størst mulig grad har et mål om å innhente en beskrivelse av den intervjuedes virkelige handlingssituasjon (livsverden).

3.5 Analyse og tolkning

Å studere lærerens tenking og praksis kan være utfordrende, da lærerne har en spesialisert kunnskap, som hos de fleste er utviklet gjennom utdanning, praksis og erfaring. Det forventes av læreren at han skal utøve en målrettet aktivitet som skal tilfredsstillende mange interesser: elever, foreldre, skoleeier, næringsliv, samfunn osv.. Ved kvalitative metoder vil data foreligge som tekst og ikke tall. Analysen av funnene fra intervju (samtale) og observasjon vil presenteres som en tekst, og ikke i tall som i en kvantitativ undersøkelse. Resultatet fra de ansattes ”*tegn til god praksis*” vil fremstå som kategorisering med bakgrunn i prosentvis fordeling fra spørreskjema. Resultatene fra de kvalitative studiene (intervju og observasjon) vil foreligge som lyd av opptak fra opptaket, avskrift av lydbåndopptak, og som dels som transkriberte tekster. Transkribering bør foretas eller utføres av forskeren selv, for som Kvale (2006) hevder, kan dataen bli redusert dersom forskeren bare forholder seg til utskriften under analysen. Kvale beskriver seks mulige trinn i en analysemetode (Kvale, 2006: 122-123):

1. *”Intervjuepersonenes beskrivelse av egen livsverden i løpet av intervjuet*
2. *Intervjupersonens selvoppdagelse av nye forhold i løpet av intervjuet*
3. *Intervjuerens fortellinger og tolkninger av meningen med det intervjueren sier, og sender meningen tilbake (meningsutveksling)*
4. *Det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren, enten alene eller sammen med andre forskere (veiledere)*
5. *Gjen-intervjuing etter å ha tolket, analysert det ferdige intervju, som gir intervjupersonen en mulighet til å kommentere intervjuerens tolkninger*
6. *En sjette trinn vil være å forlenge tråden som går fra beskrivelse og tolkning, til også å omfatte handling”.*

Kvale har også med forslag til skjema som kan benyttes som analysemetode og som utkommer med resultat av analysen (Kvale 2006:124). Som forsker vil jeg ha behov for en nærmere fordykning av temaet fortolkning og analyse av de resultater og funn som fremkommer, slik at validiteten av oppgaven sikres.

3.6 Etisk dilemma /etisk refleksjon

Faglige etiske holdninger er viktige refleksjonsområder for enhver profesjon (Lassen 2002). I møte med kollegiet er det viktig å kunne skaffe seg en profesjonell og god plattform. Å benytte flere skoler kan være utfordrende, da det til tider ligger en naturlig konkurranse, skolene imellom. Dette kan lett oppleves å føre til distanse (se nedenfor om ballansen mellom nærhet og distanse). Derfor bør jeg som forsker være bevisst på å innta en ydmyk rolle, spesielt i forhold til andre skoler. Swanson (1983) mener at man sannsynligvis opptrer etisk hvis man:

- Er personlig og profesjonelt ærlig
- Holder klientens interesse i fokus
- Unngår personlig vinning

Ut fra en humanistisk tankegang, bør jeg også streve etter å etablere gjensidighet i forholdet til kollegiet. Selv om en ekte og grunnleggende respekt for informanter føles etablert, må forholdet mellom hjelper og informant være asymmetrisk i maktballansen. Det vil si at samtalen eller intervjuet må styres av forsker. Forsker oppfattes gjerne som den som har kunnskap, oversikt og erfaring, mens den andre trenger hjelp. En oppsummering av mulige etiske dilemmaer (grunnlag for refleksjon) vil være (fritt etter Lassen 2002:67):

1. *Vansker med å finne ballansen mellom gjensidighet og asymmetri (gjensidig aksept/respekt).*
2. *Vansker med å finne ballansen mellom subjektivitet og objektivitet*
3. *Ballansen mellom nærhet og distanse.*
4. *Helhet og spesifikk fokus*
5. *Ballansen mellom forskers behov og egne profesjonelle behov.*

Et annet etisk dilemma er at informantene i utgangspunktet ikke har bedt om hjelp eller innblanding og dermed ikke ser å ha et behov for endring av praksis. Min første rolle (som i første omgang er eier av problemstillingen) vil derfor være å benytte egen erfaringsbakgrunn til å tilrettelegge for informantens egen oppdagelse av ”problemstillingen”. Samtidig må jeg være bevisst og ydmyk på at problemstillingen kan bli endret underveis i prosessen. Hva jeg ser og hva vi ser kan være forskjellig.

Legitimitet

Med bakgrunn i søknad er det godkjent og akseptert at forsker skal inneha en observatør-intervju rolle. Dette vil skape legitimitet og grunnlag for å gå inn i prosessen. Søknaden følger som vedlegg 1.

Det finnes mye skjult kompetanse i lærerkollegiet, kompetanse som betraktes som uformell men erfart gjennom prøving og eventuelt feiling og gjennom utprøving av ulike arbeidsmåter. Dette er den skjulte kompetanse som ofte ikke blir verdsatt. Derfor har jeg i denne oppgavedelen tatt med et eget punkt om erfart læring og læringstrappa. Å dele erfaringer har derfor vært en innfallsport både når det gjelder å oppnå kontakt og til å skape gode rammer i forbindelse med undersøkelsen jeg har gjort.

4. Resultater av funn med drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra observasjonene, intervjuene og dokumentanalyse av tiltak om elevoppfølging. Funnene vil bli drøftet underveis. Resultatet av undersøkelsen blant ansatte om deres vurdering av gjeldende praksis relatert til tilpasset opplæring er satt opp i tabellform for å vise oversikten.

Utgangspunktet for analyse og drøftinger er forskningsspørsmålet mitt som er relatert til Læringsplakaten:

Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?

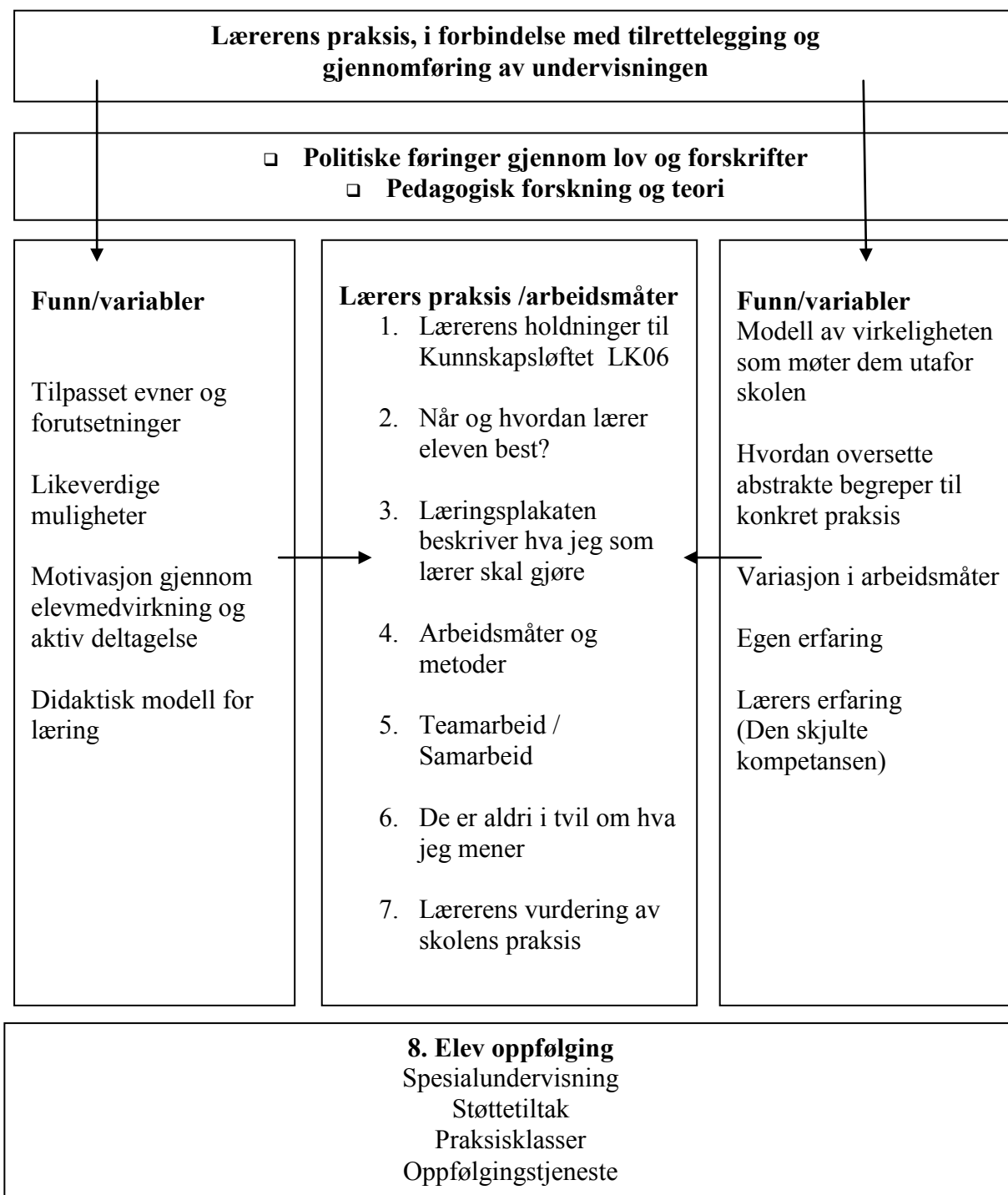
Med følgende underliggende spørsmål:

1. Hvilke arbeidsformer fremmer/hemmer lærelyst, nysgjerrighet, motivasjon og personlig utvikling?
2. Hvordan fremstå som tydelig leder og forbinde for barn og unge?

Utvalgte funn vil derfor i størst mulig grad relateres til elementer i Læringsplakaten som oppfattes å fremme tilpasset opplæring. Fokus for drøfting og analyse vil være læreren som aktør og er den som oppfattes å ha et særlig ansvar for implementeringen av Kunnskapsløftet. Funn gjennom observasjon, samtale og ansattes vurdering av skolens praksis vil bli drøftet mot politiske føringer jfr. kap.2.2 (lov og forskrifter) og pedagogisk forskning og teori jfr.2.1.

Resultatet av analyse og drøfting vil bli samlet under overskrifter som relateres til arbeidsmåter, læreren som leder av klassen og til etablerte samarbeidsformer, jfr. figur 10. Det har vært utfordrende å finne variabler som lar seg registreres, måles og analysere. Hvilke metoder som skal benyttes er et valg man tar i forhold til reliabilitet, altså måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Det er selvfølgelig et ønske om en størst mulig reliabilitet, det vil si at metodevalgene våre vil kunne etterprøves med samme resultat. Datagrunnlaget mitt er begrenset til en mindre gruppe aktører, i hvilken grad kan denne gruppen avspeile tendenser i en større enhet - videregående skole??

Som en disposisjon for kapittelet, angående analyse og drøfting av de funn som er gjort i undersøkelsen, har jeg laget for egen oversikt, et samleskjema som vist på neste side. For å finne svar på forskningsspørsmålet er det lærerens praksis som er undersøkt. Funn som er gjort gjennom samtale, intervju og observasjoner er plassert i boksene på siden. Variabler og funn er analysert og drøftet mot gjeldende lov og forskrifter og annen pedagogisk forskning. Resultatene av analyse og drøftingene er samlet under overskrifter som vist i boksen i midten.

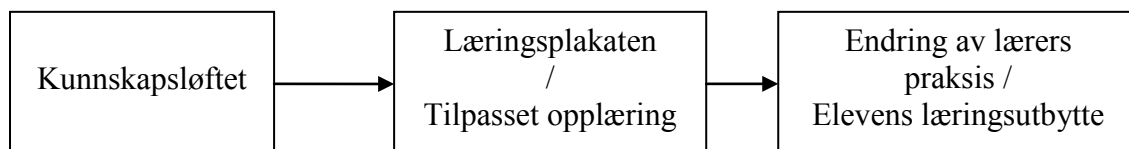


Figur 9. Samleskjema for analyse, drøfting

Funn gjennom dokumentanalyse av, 8. *elevoppfølging* i nederste boks i figuren, begrenses til innsamling og registrering av gjeldende tilbud til elever, som ikke har *eller* kan få læringsutbytte, uten støttetiltak og spesiell tilrettelegging.

Valgte tema har utgangspunkt i et spørsmål, men sett i sammenheng slik som den er formulert, vil den kunne oppfattes som en årsakshypotese. Innføring av kunnskapsløftet og læringsplakaten vil i denne sammenhengen være årsaksvariabler.

Som nevnt i kapittel 1.5 kan bruken av, eller fokus på læringsplakaten, oppfattes som en konsekvens av kunnskapsløftet og sees på som en årsakskjede i hht.en av Durkheims kausalmodeller:



Figur 1. Årsakskjede

Implementering av læringsplakaten kan med hjelp av ulike tilnærminger som tidligere nevnt, blant annet gjennomføres slik:

1. En endring av praksis med bakgrunn i en instrumentell forståelse av de politiske føringer. Dette medfører iverksetting av metoder, organisering og bruk av ulike læringsstrategier for å tilpasse opplæringen. Det betyr å erkjenne Læringsplakaten som en forskrift og forpliktelse, jfr. generell læreplan og læreplaner for fag.
2. En annen forståelse kan være basert på en ideologi eller som en pedagogisk plattform, som noe å strekke seg mot.

Kan disse tilnærmingene vurderes atskilt eller kan de sees i sammenheng? Ut fra definisjonen om kausalitet vil det, dersom vi har et påvirkningsforhold mellom to variabler, føre til en endring på variabelen som blir påvirket. Dersom vi frambringer en endring på en eller flere av årsaksvariablene vil dette føre til at verdien av effekten vil endres (Hellevik 2003:246).

Jeg har i oppgaven forsøkt å måle begge tilnærmingene slik at de kan tolkes mot analysen av de politiske føringer som er lagt gjennom gjeldene lov og forskrifter. Analyseenheter inngår i en sammensatt singelcase med kontekst ”*Tilpasset opplæring*”.

Oppgavens fokusområde er å undersøke om de politiske føringer som er beskrevet som prinsipper i Læringsplakaten, har ført til at vi som lærere er blitt bedre med å tilpasse

opplæringen i forhold til elevenes forutsetninger og evner. Å tilpasse opplæringen betinger, etter forskers mening, at man utnytter det handlingsrommet til valg av arbeidsmåter som gjeldende opplæringslov og tilhørende forskrifter gir. I dette ligger en erkjennelse av at det finnes arbeidsmåter som hemmer tilpasset opplæring. Av den grunn vil jeg i analysedelen forsøke å fokusere på undervisningsmåter og arbeidsmetoder som fremmer tilpasset opplæring.

Jeg har gjennom forskningsoppgaven valgt å ha fokus på læreren som den som står nærmest eleven og som i utgangspunktet har et særlig ansvar for å realisere og implementere føringer lagt i LK 06. Andre forskningsoppgaver, bl.a. Rosø, Anne Mette 6/2006, *Elevopplevelse av tilpasset opplæring i videregående skole*. Høgskolen i Bodø har hatt eleven i fokus. For å få en annen vinkling har jeg valgt å ha læreren i fokus da jeg ser han/hun som utøvende aktør og den som direkte er involvert i implementering av Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06).

Det innsamlede materialet består av 4 samtaler med lærere før klassebesøk, 4 observasjoner gjort i klasserommet på to likeverdige skoler (størrelse og tilbudsstruktur). Videre har jeg gjennomført 4 semistrukturerte intervju med lærer etter klassebesøket og gjort en undersøkelse angående alternative tilbud som skolene tilbyr elever som ikke kan følge normal undervisning. I tillegg har jeg studert et resultat av en undersøkelse som er gjort på en gruppe lærere angående tegn til god praksis. Både egen og kollegas erfaringer gjenspeiles i drøftinger som er gjort fortløpende.

Strukturen videre i kapittelet er valgt ut fra overskrifter som samsvarer med midtboksen i figur 10. Overskriftene er valgt ut fra forsøk om gruppering av funn i undersøkelsen og relatert til lærerens holdninger til styringsdokumenter og bruk av ulik praksis og arbeidsmåter. Det erkjennes at noen funn kan relateres til flere overskrifter. Samarbeidsrelasjoner og læreren som leder av klassen har fått egne overskrifter.

4.1 Lærerens holdninger til Kunnskapsløftet (LK 06)

Jeg velger her å drøfte hvordan læreren forstår og oppfatter det nye læreplanverket som samlebegrep. Hvilke forskjell er det på de nye læreplaner i forhold til reform-94 planene? Slike spørsmål vil avklare lærerens forståelse om behovet for endring av praksis.

Læreplanverket er et samlerbegrep som omfatter generell læreplan, Læringsplakaten med sine prinsipper om opplæringen og læreplaner for de forskjellige fagene. Planene må sees på helhetlig og som en forskrift og forpliktelse for hvordan vi skal realisere opplæringsloven. Siste setning gjengir forskers forventninger og forståelse av læreplanverket, i starten av undersøkelsen.

Oppfattninger av Læreplanverket.

Gjennom intervjuet ga noen klar tilbakemelding om at det nye læreplanverkets oppfattes å fremstå som noe ”rund” på innholdet i det som skal videreformidles, men at målsettingen var konkret og grei. Da innholdet ikke var beskrevet konkret, sto man friere til å benytte ulike arbeidsmåter og lokale tilpassinger av innholdet.

- LK06 veldig konkret og grei, hva de skal kjenne til, og læreboka er veldig god og gir støtte.. er rund og lite konkret, der må kjennetegn bestemmes av oss lærere.

- .. mer positivt.. er enklere og mer konsis. en side istedenfor en bok... enklere å få elevene med på forståelsen av hva de skal gjøre..

-Frie arbeidsmåter.. mye mer kritisk til vurderingsformer, undervisvurdering viktig - at elevene vet hva som vektlegges og hvordan få en god karakter.. og hva som kjennetegner god eller dårlig kvalitet på arbeidet.

- Vi er vant til å tenke at det må en innsats til for å nå et mål og at innsatsen er en del av grunnlaget for karakteren..

Den største endringen i gjeldende forskrifter er nye tenkemåter om vurdering, fremkom det fra flere. De nye begrepene som benyttes i denne sammenheng fremsto som noe abstrakt og fremmed for noen, særlig det at innsatsen i klasserommet ikke skulle telle med, var vanskelig å forstå. Se kapittel 2.2.5 om vurdering, særlig standpunkt og sluttvurdering.

Faglig innhold

Noen ga uttrykk for at læreplanen var for mye styrende og at den virket hemmende for tilpasset opplæring. Det var for lite rom i planen for individuelle målsetninger.

- Læreplanen er styrende for progresjon. Vanskelig å få det til i forhold de som trenger ekstra hjelp..

- Mye av det som var forutsetningen tidligere er ikke i dag tilstede på vårt nivå. Føler at mye av det som de tidligere lærte på grunnkurset er borte og må tas inn på vårt nivå.. Grunnkurset tenker systemnivå, må gjennomføre oppgaver, uten å vite??

En informant ga uttrykk for at forutsetningene hos elevene var kraftig redusert. Det som tidligere var selvfølgelig kunnskap som elevene hadde med seg fra grunnkurset (Vg1) er ikke lenger på plass, når de kom til videregående kurs (Vg2). Den teoretiske plattformen er borte mente informanten.

Læremidler

- ..større faglig bredde, men vi som skole har ikke utstyr og midler til å gjennomføre LK06 (tilpasset), det er et paradoks..

En mente at undervisningsutstyr og rammer for å gjennomføre bredden i programfagene ikke var innfridd i forhold til forventninger som læreplanen ga uttrykk for.

- Kjennetegn og innhold har vi måttet lage sjøl også tidligere så det er ikke noe nytt.. Det vi skal lære elevene er forbundet med tilgang til utstyr.. Og vi har mye det samme utstyr som tidligere så det blir mye det samme vi kjører på..

- Ikke vanskelig, går greit ... Ikke noe nytt i læringsplakaten, sjekker aldri den når undervisningen planlegges. Innholdet i læringsplakaten beskriver det å være lærer og ikke noe annet.

Ikke noe nytt, hele læreplanverket er et uttrykk for det å være lærer. Sånn har vi bestandig arbeidet ble det sagt av en.

Som en ser av overstående, er det ulike oppfatninger av de nye læreplaner for fag. Større faglig bredde, ny måte å vurdere, manglende utstyr for å gjennomføre, større krav til progresjon og vanskelig å finne tid til den individuelle oppfølging av eleven er det som kjennetegner observert materiale. Elevens faglige forutsetninger, har etter innføring av LK06,

ført til stor endring, ofte negativt. Om dette er et resultat av nye læreplaner, eller om det ligger andre årsaker, ga undersøkelsen ikke svar på.

Bruk av læremidler – herunder Pc-bruk

Tidligere erfaring av bruk av PC til undervisning er relatert til spesialundervisning. PC var et verktøy elevene fikk lånt hos hjelpemiddelsentralen for bruk etter særskilt vurdering om tilrettelegging. Vanligst var det med bakgrunn i reduserte evner til lesing og skriving. Det å få øyeblikkelig visuelt respons via skjermen på skriving som rett/galt var en av fordelene. Ved innføring av Kunnskapsløftet fikk VG1-elevne i Nordland, tilskudd av skoleeier til innkjøp av bærbar PC. Forutsetningen for tilskuddet er at elevene er forpliktet til å ha med seg og aktivt bruke PC til undervisningsformål og inngår derfor som obligatorisk undervisningsmiddel, jfr. felles grunnleggende ferdigheter om bruk av digitalt verktøy.

- 7 elever starter timen til aktivt PC-bruk. Undervisning, spill eller shatting?

Noen av informantene ga uttrykk for å være misfornøyd med den satsingen som skoleeier her har gjennomført, da de mener at den pedagogiske begrunnelsen for PC-bruk ikke alltid er tilstede. Informantene som var mot PC-bruk, mente at for mye tid går med til å oppnå kontakt og lærer må konkurrere om elevenes oppmerksomhet mot det som foregår på nettet.

Informanter som var positive mente at ved å ha tydelig ledelse og styring av bruken av PC vil det digitale verktøyet som PC-bruken er ment å være, være helt nødvendig for å løse de oppgaver som kreves i dag. Bruk av digitale verktøy gjenspeiles også som en av de felles målsetninger som gjelder for alle fag, mente de. Dette beskrives også som *en* av de grunnleggende ferdigheter i fagene.

For at læring kan skje, må en del forutsetninger oppfylles. Blant annet gjelder det både fysiske og sosiologiske rammer. Det er erfart at, dersom en kjenner til og tar i bruk ulike stimuli, kan dette medføre større læringsutbytte for eleven. Dette må inn som del av planleggingen av undervisningen. Jeg vil under neste overskrift drøfte i hvilke grad det tas hensyn til at elevene har ulike forutsetninger for å lære. Erfaringer viser at dersom eleven opplever rammer som tilrettelegger for ”sin læringsstil”, kan læringsutbytte fremstå med positivt resultat.

Oppsummering.

Undersøkelsen viser ulike holdninger til Kunnskapsløftet. Noen mente den var konkret og grei og ga grunnlag for bruk av ulike arbeidsmåter. Andre mente den var for mye styrende for progresjonen i faget. Det som ble oppfattet å ha medført de største endringer, var tenkingen omkring de nye vurderingsforskriftene. Spesielt gjaldt det vurdering av sluttkompetansen, slik som standpunkt og eksamenskarakteren. Å gi en karakter med bakgrunn i ”Kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet da karakteren blir fastsatt”, uten å vurdere innsats og forutsetninger var for mange en utfordring. Det samme gjaldt det punktet om at eleven skal kunne delta i vurdering av sitt eget arbeid.

Noen hadde forventninger om at det ved innføring av Kunnskapsløftet skulle følge med økte ressurser til læremidler, slik at en fikk mulighet til å utnytte bredden i læreplanene. Dette manglet, resultatet ble at man *ikke* fikk den endring som var forventet i reformen. Andre var skeptisk til den pedagogiske begrunnelsen (eller manglende), for obligatoriske bruk av Pc, som ble innført samtidig med reformen. De mente at PC-en tok bort mye av fokuset på læringen og at det gikk med mye tid til å oppnå kontakt med eleven.

4.2 Når og hvordan lærer eleven best?

Jeg vil under denne overskriften analysere om vi som pedagoger i videregående skole tar hensyn til at elevene er ulike og at de lærer på forskjellige måter. Som kjent er elevenes forutsetninger det som skal danne grunnlaget for undervisningsplanleggingen. Ikke bare tidligere kunnskaper og ferdigheter, men også hva som er deres beste forutsetning for å tilegne seg nye kunnskaper, må inngå som en del av elevens forutsetning. Dette omfatter ikke bare tilrettelegging av fysiske, men også de sosiale forhold. Jeg tar også med en drøfting av ett funn der en informant benytter en form for problembasert undervisning. Denne undervisningsmetoden mente informanten la grunnlag for at eleven selv kunne velge egen måte for å *tilrettelegge* for læring.

Når en skal kartlegge elevenes forutsetninger bør kartleggingen også omfattes av, når og på hvilken måte lærer vi best. Dette begrunnes med aksept om at vi alle har ulike måter vi lærer

best på. I dette ligger også at vi ved ulike stimuli kan fremme læring. Når tilpasset opplæring skal planlegges, kan det eksempelvis deles inn i faser²:

1. Avklare læringsmål, hva skal eleven lære?

Hvilke kompetansemål skal det arbeides mot, oppgave eller periodemål. Klassens mål, eller individuell målsetting, dersom klassen mål ikke er realiserbar. Prosessmål eller faglige mål må være tydelig avklart

2. Avklare forutsetninger inkl. måter eleven lærer best på.

Under denne fasen er det viktig å avklare elevens evner og forutsetninger. Har eleven sterke sider som kan utnyttes mot det som oppfattes som ufordringer? Viktig er det også å avklare om tilrettelegging for ulike stimuli og om spesiell organisering er nødvendig.

3. Opplæringen gjennomføres og tilpasses elevens forutsetninger og måter å lære på
I gjennomføringsfasen er det viktig å ha systemer som å kvalitetssikre at planlagte tilpassinger blir oppfylt samt om forutsetninger underveis blir endret.

4. Vurdering av elevens læringsutbytte

Læringsutbytte må også vurderes underveis da de danner grunnlaget for videre tilpasninger, tilslutt må sluttkompetansen vurderes. Sluttkompetansen er det som forskriften angir som *læringsmålende*.

Etter læringsplakaten skal eleven utvikle egne læringsstrategier, det vil si måter å lære (best) på. Læringsplakaten, strekpunkt 3:

- *...stimulere elevenes ...til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*

Undersøkelsen min påviste tradisjonelle metoder med bakgrunn i studieteknikk, slik som:

- *Lære elevene til å notere ned..*

- *Gjennom elevsamtaler finner vi frem til hvordan vi skal arbeide med stoffet*

Gjennom samtaler og erfaringsdeling kom det frem at en informant benyttet en spørreundersøkelse som var bygget opp med bakgrunn i Duunmodellen, resultatet ble tatt opp

² Fritt etter "Helhetsmodellen" (Bjørndal & Lieberg, 1978)

i plenum i klassen. Dette førte til en kompromissløsning om å benytte en lærestil som traff de fleste, alternativt at man ble enig om å veksle mellom flere stiler (variasjon).

Men et funn i undersøkelsen vil jeg spesielt trekke frem. Her ble det benyttet en undervisningsmetode som forsker mener tilrettelegger for at eleven selv velger egen læringsstil.

- Gi dem problemet og la dem bruke hode selv og eventuelt finne svaret..

Det krever at du har tid til ettertanke og kanskje ikke det voldsomme tempoet..

Et paradoks er at får du tid til ettertanke, får du også tid til spill. Dette må bli en avveining.

Denne metoden går gjerne under betegnelsen problembasert læring. Presentasjon av problemet for eleven for så å utfordre elevene til (med veiledning) å komme frem til et løsningsforslag. Dette er en metode som flere benytter. Denne metoden kjennetegnes ved at eleven utvikler sine evner når det gjelder å legge til rette for å skape sosiale og mentale prosesser, slik at læring kan skje hos den som skal lære. Bakgrunn for påstanden finner vi hos sentrale teoretikere Dewey, Piaget og Vygotsky som har bidratt til den sosiokulturelle læringsteorien som sier at mennesket konstruerer sin egen kunnskap på bakgrunn av egne erfaringer³.

I en del sammenhenger er Deweys problemløsende metode spesielt blitt framstilt som retningsgivende for tilrettelegging av undervisningen (Engelsen 2003:124):

- 1. Først og fremst må eleven oppleve en ekte erfarings situasjon – dvs. at det pågår en aktivitet som han er interessert i for dens skyld.*
- 2. At et ekte problem utvikler seg i denne situasjonen som en stimulans til tenkingen.*
- 3. At han er i besittelse av informasjon og utfører de observasjoner som er nødvendig for å behandle problemet.*
- 4. At han klarer å frembringe forslag til løsninger som han er ansvarlig for å utarbeide på en skikkelig måte.*
- 5. At han har mulighet for og anledning til å teste sine ideer ved å anvende dem, å klargjøre deres betydning og selv oppdage deres gyldighet.*

³ <http://ans.hsh.no/lu/pluto/FLU/pbl.doc>

Bruk av PBL-metoden utfordrer aktivitet hos eleven, noe de færreste av elevene er interessert i, de er vant til å få det servert som en av informantene uttrykte det.

- De tror og forventer at kjøleskapet skal servere dem maten..

Informantene opplevde dette negativt, pga. bruk av mye tid og var usikker på om resultatet sto i forhold til tidsbruken. Dette gjaldt både tid til planlegging og til gjennomføring. En av informantene mente at tilrettelegging for bruk av tid til egen refleksjon, måtte sterkt lærerstyres, ellers så var det lett for at noen falt ut og benyttet tiden feil. De flinke kjedet seg, de svake valgte vanskeligheter bort, begge tilfeller kunne føre til ”down-tid” og uro.

- Bruk av tavlen, ved samtidig å være i dialog med eleven og krav til notering er det som gir størst ro. All form for elevaktivitet har lett til å føre til uro..

Oppsummering

Er ro i klassen synonymt med at læring foregår, eller tilrettelegger dette for et resultat som oftest blir kalt for overflatelæring? Vi pedagoger skiller gjerne mellom overflatelæring og dybdelæring, der overflatelæring betegner læring av detaljer og enkeltopplysninger, mens dybdelæring vektlegger evnen til å skape helhet og til å sette enkeltopplysninger i sammenheng med hverandre.

Ut fra analyse og drøfting, trekker jeg konklusjon om at mange tilrettelegger for at resultatet ofte kan synes å bli overflatelæring. I tillegg gjennomfører noen lærere, undervisningen som om at elevene er mer eller mindre en ensartet gruppe. Begrunnelsen hos flere, er relatert til tid. De mener at ny læreplan i programfag har like stort innhold som tidligere, men at timer er tatt av fagene til fordel for det nye faget *Prosjekt til fordypning*. Dette krever en form for progresjon i faget, som nødvendiggjør prioritering av tid. En annen begrunnelse er at forutsetningene teoretisk er endret i forhold til nivå. Dette nødvendiggjør innhenting av grunnkompetanse på VG2-nivå. Kunnskaper de erfaringsmessig tidligere fikk på grunnkurs.

Det kan synes som at det er behov for videre vurdering av behovet for teori er i samme grad tilstede slik som tidligere. Bygger de nye læreplanene på andre teoretiske forutsetninger? Hva trengs av teori for å bli fagarbeider?

Unntatt i denne konklusjonen, er informantene som benytter, for eksempel, problembasert læring som metode der elevene får mulighet for å velge egen undervisningsstil eller stimuli som øker motivasjon og innlæring. Et resultat av metoden er at den tilrettelegger for dybdelæring, fordi elevene øves opp i evnen til å skape helhet ved å sette enkeltopplysninger inn i en sammenheng. Undervisningsmetoden kan sammenlignes med TIL- modellen som blir drøftet senere, da den gir elevene en større ramme og frihet til å ta egne valg. Valg her, innebærer at man kan velge individuell arbeidsmåte og organisering.

Målet er at vi som lærere viser evne til å legge til rette for å skape sosiale og mentale prosesser slik at læring kan skje hos den som skal lære. Utfordringen er å få til dybdelæring i stedet for overflatelæring. Flere observasjoner er bekreftet som tilrettelagt for slike prosesser. Bruk av modell⁴ for å vise virkeligheten utenfor skolen (blir beskrevet senere) og bruk av problembasert læring (PBL) gav forskeren en observasjon om funn som; positiv tilbakemelding, der elever ga uttrykk for motivasjon og lærelyst.

- *Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet (resultatet)*

- *Utfordrer til kreativ tenking og refleksjon*

Uttalelsen over er av informant beskrevet som en særdeles positiv metode for å tilrettelegge for sosiale og mentale prosesser med resultat om positivt læringsutbytte. Resultatet er bekreftet gjennom observasjon og samtale med elevene. Uttalelsen er av forsker funnet så viktig at den er valgt som overskrift for oppgaven.

I neste kapittel vil Læringsplakatens prinsipper bli drøftet, først noe innledning om lærerens oppfatning av plakaten, og dernest funn i undersøkelsen som kan relateres til ulike prinsipper i Læringsplakaten.

4.3 ”Læringsplakaten beskriver hva jeg som lærer skal gjøre”

Innledningsvis vil jeg i denne delen beskrive oppfatninger av innholdet i det som går under samlebetegnelsen Læreplanverket. Deretter følger funn om hvordan læreren oppfatter Læringsplakatens prinsipper. Forstås Læringsplakaten som; Det vi *skal* gjøre **eller** forstås den som en *ideologi* og noe vi kan strekke oss etter. Det vil undersøkelsen forsøke å avklare.

⁴ Se kap. 4.4.2

Læringsplakaten sammen med generell læreplan og læreplaner for fag må sees helhetlig, holdninger til de nye læreplaner, Kunnskapsløftet (LK06), er drøftet tidligere.⁵

Da mange gir uttrykk for at dette har vi bestandig gjort uten å være begrepsorientert mot Læringsplakaten, er funn av praksis relatert til Læringsplakaten (som forsker har gjort) tatt med videre som underpunkt.

Læreplanene i skolen utgjør et viktig styringsdokument for staten ved at de legger sterke føringer for hva som skal gå for seg i skolen. Den skal som tillegg være en rettleiding for lærere. Den har også en informasjonshensikt som å gi foreldre og samfunn innsyn i hva som skal gå for seg i de ulike faga (Læreplanverket, 2006).

Kunnskapsløftet (LK06) er satt sammen av fire deler, som figur 4 i kapittel 2 viser. Blant annet beskriver den ene delen som:

- Tydelige prinsipper for opplæringen i forhold til regelverk og prinsipper om tilpassa opplæring.⁶

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, må sees i lys av det samlede regelverket.

Disse prinsippene er det som går under betegnelsen Læringsplakaten. Den inneholder 11 grunnleggende forpliktelser, som skal gjelde for alle skoler og øvrige opplæringssteder. Både læreplanens generelle del, læreplanene for fag og Læringsplakaten er forpliktende for opplæringen og må ses på som en helhet. Læringsplakaten oppfattes av noen som skolens samfunnskontrakt (Møller & Sundli 2007:15) for hvordan opplæringen skal skje.

Lars Helle analyserer Læringsplakaten (Helle:188) og ser den som uttrykk for forpliktelser og en sammenheng mellom de ulike forpliktelsene. Dette setter han i et eksemplarisk perspektiv der han ser en sammenheng mellom de ulike prinsippene. Han mener forpliktelsene må

⁵ Se kap.4.1

⁶ http://udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

oppfattes som likeverdige og gir grunnlag for en helhetstenking omkring Læringsplakaten. Han mener også at Læringsplakatens forpliktelser kan ordnes hierarkisk som en bløtkake med: *Legge til rette for elevmedvirkning..* på toppen og læreren som *tydelige ledere* i bunnen (Helle:190). Figuren med bløtkakeformen kan etter forskers mening forstås slik at for å få til elevmedvirkning, må alle de andre forpliktelser oppfylles. Figuren følger som vedlegg til oppgaven, se vedlegg 4.

- Hos oss, henger læringsplakaten i glass og ramme

Det var stor forskjell på i hvilken grad Læringsplakaten var i fokus hos mine informanter. I en skole var plakaten hengt opp for å være en oppskrift for planleggingsdelen av undervisningen. I forbindelse med erfaringsamtalen med informantene, hadde jeg på forhånd trykket opp plakaten som ble delt ut. Alle kjente til innholdet men de fleste måtte lese igjennom den.

- Læringsplakaten beskriver hva det vil si å være lærer..

En av informantene mente at læringsplakaten var å betrakte som arbeidsbeskrivelse for læreryrket.

..ikke noe nytt, sånn har det alltid vært..

Flere informanter ga uttrykk for at læringsplakaten med sine prinsipper ikke fremsto med noen nye pedagogiske prinsipper, men at den beskrev prinsipper som lenge har vært rådende i skoleverket.

Ved å studere informantenes innspill synes det som om ingen oppfatter Læringsplakaten som en forpliktelse. Den nærmeste forpliktelsen var der de hadde hengt opp plakaten i glass og ramme. I forbindelse med undersøkelsen om lærerens vurdering av skolens praksis mente halvparten i gjennomsnitt av de spurte at skolens praksis, relatert til Læringsplakaten fordrer at *forbedring* må vurderes, se tabell i kap.4.7.

Det ble ikke funnet tegn til at skolene på systemnivå hadde satt Læringsplakaten opp som et særskilt tema i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet.

Elevoppfølging

Tilpasset opplæring omfattes ikke bare som tilpassing av opplæringen i klasserommet, men kan også være en tilpassning og en oppfølging på andre læringsarenaer. Det er i undersøkelse

og dokumentanalyse funnet klare endringer av rutiner som har som hensikt å ivareta eleven på en bedre måte når klasserommet ikke er den rette læringsarenaen for en kortere eller lengre periode, omtalt i kapittel 4.8.

Oppsummering

Det synes derfor som om at Læringsplakaten oppfattes av lærerne som forbildelig, og som en veiledning for hvordan undervisningen kan foregå. Hvis denne påstand er riktig, og at plakatenes hensikt var å forbedre tilpasset opplæring, er intensjonene bare delvis blitt oppfylt. Enkelte prinsipper i Læringsplakaten synes å ha blitt oppfylt som en naturlig konsekvens av å være lærer, bevist eller ubevist. Noe vi skal se nærmere på videre.

På systemnivå er det påvist endringer som har resultert i omorganisering, strukturendring og prosedyrer som har som hensikt både å ”oppdage” og følge opp elever, som av ulike årsaker ikke passer inn i skolens *normale* undervisningsarena. Med normalsituasjonen forstås i denne sammenheng, den tilpassningen som kan gis i klasserommet, med eller uten ekstra støtte. Det er kartlagt en *endring* som er iverksatt som *har til hensikt om bedring*, men det er ikke undersøkt om endringen har ført til et resultat.

4.3.1 Tilpasset evner og forutsetninger

Å tilpasse opplæringen for den enkelte elev handler om å kartlegge, planlegge, gjennomføre og vurdere læringsprosessen. Jeg har videre i presentasjonen plassert resultater og funn under ulike overskrifter relatert til prinsippene som Læringsplakaten beskriver. Men det erkjennes at mange av elementene som beskrives klart hører hjemme også under andre / flere overskrifter. Derfor må overskriftene forstås som en grovsortering og ikke som konkrete kategoriseringer av funn.

Kartlegge evner og forutsetninger.

Bruk av dialog, elevsamtaler og ulike former for spørreskjema var noe de fleste informanter benyttet for å kartlegge elevenes forutsetninger. En informant hadde gjennomført en kartleggingsprøve i programfagene for å teste ut de teoretiske forutsetninger.

- Metoden dialog/samtale og bruk av spørreskjema passer godt i faget og spørreskjemaet får frem de enkeltes læreforutsetninger.

En viktig del av planleggingen av undervisningen er å finne ut og deretter ta hensyn til elevenes læreforutsetning. Det gjelder å finne både forutsetning for læring og hvilken evne eleven har for å lære. Min måling i denne sammenheng, er å observere samhandlingen mellom elev og lærer i klasserommet, for å kunne måle i hvilke grad hensynet til elevens læreforutsetning er til stede. Utfordrende er det samtidig å observere om undervisningen er tilpasset, ikke bare fag og stoff, men også utviklingsnivå og evner hos den *enkelte* elev og den *sammensatte* klasse.

- Repeterer tidligere tema

- Kjent stoff fra grunnkurs, repetisjon og spørsmål

- Startet med å gå gjennom agenda for dagen, introduksjon av tema

Kartlegging av elevens forutsetning gjennom repetisjon av tidligere undervisningssekvenser er observert som en vanlig måte for ”å koble seg på” dagens tema. Samtidig vil dette avklare om elev og lærer har samme utgangspunkt, dette ble kommentert av en lærer innledningsvis.

Tilpasse undervisningen til evner og forutsetninger.

- Bruk av oppgaver, noen kommer langt, andre henger etter. Jeg tar bort noe av omfanget for de som henger etter, prøver å passe på at de får med seg det mest grunnleggende selv om helheten i oppgaven blir redusert. Får opplevelse av å mestre men vanskelighetsgraden er redusert.

En informant brukte differensierte oppgaver ved å redusere omfanget av oppgaver for de med reduserte evner. Informanten begrunnet dette med å tilrettelegge for mestring. Følelsen av å mestre gikk dermed på bekostning av kompleksiteten, dette var et akseptert resultat hos informanten.

Måle læringsutbytte.

- Det ble laget et eget spørreskjema med overskrift ”Hva har dere lært?”

Det ble også observert at det ble benyttet en undersøkelse, ved hjelp av svarskjema, for å sjekke ut læringsutbytte av aktuelle tema og problemstillinger. Felles gjennomgang av skjema i klassen og dialog om svaralternativer. Læreren benytter svarene for å sjekke ut progresjonen

av undervisningen og tilbakemelding om den enkeltes elevs ståsted, da samme skjema ble benyttet som tilbakemelding individuelt, fra elev til lærer. Den mest vanlige måte å få tilbakemelding på elevens læringsutbytte var å benytte oppgaver og tester underveis, gjerne administrert ved hjelp av It`s learning.

Oppsummering

Bruk av elevsamtaler og ulike undersøkelser gjennom dialog og skjema er observert som en vanlig måte å kartlegge elevens forutsetninger og evner. Noen opplevde det som særlig utfordrende å måtte tilpasse undervisningen med hensyn på faglig nivå og samtidig ta hensyn til utviklingsnivået hos den enkelte elev. I tillegg er det forventet å ta hensyn til den sammensatte klassen. Bruk av oppgaver og ulike tester ved hjelp av skjema var vanlig for å måle læringsutbytte.

4.3.2 Likeverdige muligheter for opplæring, differensiering og mestring

Likeverdighet

På områder som er relatert til likeverdighet og differensiering kom det frem ulike synspunkter. ”Så langt som mulig” var et uttrykk som gikk igjen hos mange. En erkjennelse om at, til tross for evner og forutsetninger, skulle alle få et tilbud som var likeverdig. Selv om målsettingen om å bli fagarbeider ikke var realiserbar for alle.

- At de får den hjelpen de har behov for.. så langt så mulig.. jeg aksepter ikke at noen dette ut... Ikke alle skal bli fagfolk er en kjensgjerning, mye avhenger av alder, modning etc..

Differensiering

Å bruke metoder for å differensiere opplæringen opplevdes av mange som vanskelig. Flere mente at man kan tilrettelegge, men ofte er det ”de flinke” som får mest utbytte av differensierte oppgaver.

- Målte læringsutbytte ved å starte med et spørreskjema, ”ukenytt”⁷ for å se hva som er forstått tidligere av stoffet kombinert med å benytte dette som en motivasjonsfaktor

⁷ Navnet på et spørreskjema

og i tillegg som repetisjon.. En slags form for differensiering.. Minus med metoden er at de flinke er aktiv mens de andre melder seg ut og får minst utbytte av det. .

En informant benyttet tidligere erfaring for å lage oppgaver, mengde og innhold, for "normaleleven". Og ved hjelp av skjema hadde han kontroll med produksjon av oppgavene. Slik hadde han oversikt over hvem som "hang etter" og trengte oppfølging. Samme informanten var uforståelig til at man ifølge de nye vurderingsformene ikke skal vektlegge innsatsen i klasserommet, som grunnlag for karakter i faget.

- Bruker oversikt som viser progresjon av praktiske oppgaver som skal godkjennes før neste.. Bruker et skjema som etterspør hvilke oppgaver fra læreboka er gjort og hvilke som står til rest.. Differensiering gjennom oppgaver i læreboka og praktiske øvelser.

- Vanskelig å differensiere også i forhold til de som venter på å få nye oppgaver.

Ofte når vi tenker differensiering relateres dette til de elever som henger etter, men like vanskelig er det å differensiere for de flinke, som har behov for større utfordringer, var en observasjon som ble gjort.

- Differensiering ved å benytte "Lokus-oppgaver"⁸ på nettet, flinke benytter vanskelige

oppgaver mens motsatt løser lette oppgaver

En klasse benyttet nivå-differensierte oppgaver som ble hentet på nettet der elevene kunne velge vanskelighetsgrad på oppgavene selv. Dette ga grunnlag for at også svake elever fikk muligheten til å oppleve mestring, se neste avsnitt. Observasjonen ble at følelsen av å mestre, ga elevene uttrykk for var positivt. Mens negativt ble det observert at kanskje ble valg av vanskelighetsgraden gjennomgående lav. Hva med muligheten til å løse komplekse oppgaver? Var et spørsmål en informant stilte. Å læres opp til å mestre komplekse oppgaver er en målsetting i de fleste læreplaner.

Lærers motivasjon

At man blir påvirket av det eleven tilkjenner gjennom holdning og motivasjon, er en faktor som ødelegger for egen motivasjon kom også som et utsagn.

⁸ Nettressurs til læreværket Lokus

- Har lyst å lære dem faget, elever som ikke er motivert har jeg problem med, blir gjerne farget av hva elevene gir til bake. Det man blir møtt med farger gjerne den aktiviteten/engasjementet jeg gir elevene..

Mestring

En tilbakemelding i intervjuet var at han brukte aktivt metodikk som tilrettela for at elevene skulle oppleve følelsen av å lykkes og mestre oppgaver. Nivået på oppgavene hadde informant differensiert slik at *alle* skulle få denne opplevelsen. Å legge til rette for å oppnå motivasjon hos eleven, var målsettingen informant hadde for å tilrettelegge for mestring.

- Målet er at de skal få gjennomføre noe de ser at de lykkes og mestrer.. At de ser resultat.. sist kjørt vi en enklere modell, mangel på teori kommer tydelig frem.

Oppsummering.

Som undersøkelsen viser kan det se ut som at mange lærere planlegger og gjennomfører elementer som ligger som prinsipper i Læringsplakaten, selv om de ikke er begrepsorientert mot de opplistede prinsipper i Læringsplakaten. Det punktet som er erfart i undersøkelsen om å ha den største utfordring, var å få til differensiere oppgaver for elevene. Noen hadde lyktes i å finne metoder om å tilrettelegge for mestring, selv om at det også medførte at noen elever ga seg selv ved egne valg reduserte utfordringer og dermed fikk for lave målsettinger. At lærers motivasjon blir påvirket av elevenes tilbakemeldinger, motivasjon og holdninger er velkjent.

4.3.3 Motivasjon gjennom elevmedvirkning og aktiv deltagelse

Motivasjon

I en samtale kom det frem at når elevene får bruke "sin" verden, "sitt" språk og sine begrep er det lettere å gjennomføre skolens oppdrag om formidling av kunnskaper. Resultatet vil ofte være at kreativiteten øker, motivasjon øker og lærelysten tiltar. Dette handler om å tilrettelegge og utnytte kommunikasjonsferdigheter hos lærer. Å tilrettelegge for elevens opplevelse og innlevelse fører til medansvar, dette ble også bekreftet i undersøkelsen.

Motivasjon oppnås også når eleven aktivt får delta i egen opplæring, selv om ballansering av aktivitet er viktig. Her kommer betydningen om læreren som leder av klassen frem. Læreren som leder blir drøftet senere.

Elevmedvirkning og engasjement

Elevmedvirkning og elevaktivitet fører til motivasjon er erfart. En informant mente at elevaktivitet måtte ballanseres, begrunnelsen for dette var at stor aktivitet hos elevene kunne føre til uro og uønskede aktiviteter, se over.

- Elevene laget egen presentasjon.. ut fra egen presentasjon har de laget egne spørsmål knyttet opp mot presentasjonen... Oppnådd stor motivasjon.. egen opplevelse... Hentet sjøl all informasjon på nettet som ble kritisk vurdert..

- Målene settes opp av elevene før de går i gang med nytt tema.. Hva skal vi lære gjennom for eks. nytt tema.. De må forstå gjennom diskusjoner og refleksjoner hva og hvorfor.

- Prøver å hjelpe elevene til å utøve kildekritikk.. ha en kritisk holdning til sannheter.. ikke bare sånn, men at utsagn kan sees fra flere synsvinkler.

Å dra elevene med inn i planleggingen av undervisningen og eventuelt gis mulighet for å lage egne mål er påvist som motivasjonsfremmende. Å utvikle evnen til konstruktiv diskusjon og refleksjon som i noen sammenheng kan oppleves å føre til andre ”sannheter” er en opplevelse elevene bør få. I denne sammenheng er det påvist forskjeller mellom fagene. Samfunnsfag er et fag som er påvist å tilrettelegge særlig for refleksjon og diskusjon. En informant mente at noe av dette måtte kunne utnyttes i andre fag. Aktiv bruk av ordet ”løsningsforslag” i stedet for fasit mente han kunne påvirke til kildekritikk og en kritisk holdning til utalte sannheter.

- Prosjekt som elevbedrift basert på ulike tema med innlagt prosjektfremlegging.. med selvvalgte spørsmål som blir diskutert gruppevis.

Det benyttes ulike arbeidsmetoder som på ulike måter fører til elevmedvirkning. En metode som ble observert var prosjektmetode som elevbedrift. Dette var en metode som ble observert med stor elevaktivitet, kreativitet og motiverte elever. Skal metoden lykkes betinger dette mye forarbeid og streng disiplin av lærer, mente informanten.

I en klasse hadde lærer laget et skjema som omhandlet spørsmål om dagsaktuelle hendinger som har vært i nyhetsbildet siste uke, et såkalt ”ukenytt”. Skjema var laget som en flervalgsoppgave med tre svaralternativ. Etter en fastsatt tid ble svarene samlet inn og delt ut på nytt til tilfeldige elever med oppgave om retting.

- Delte ut oppgaver, ukenytt, spørsmål med tre svaralternativ og dagsaktuelle tema i uken som gikk.

- Medelev foretar retting. Svar gjennomgått som plenumsdialog.

- Alle elever virket engasjert

- Elevene utfordres hele tiden til engasjement.

Svarene ble gjennomgått i plenum der elevene ble utfordret til refleksjon og kritisk kildekritikk av informasjon hentet ut gjennom media. Som en del av opplegget var det innlagt en konkurranse om flest mulige sammenfallende og ”riktige” svar. Etter en avtalt periode ble det kåret vinnere med enkel premiering, gjerne en premie som kunne deles med hverandre.

- Ber elevene lage forslag til problemløsning av et aktuelt problem

Bruk av problembasert læring var også en metode som ble benyttet under en observasjon. Lærer serverte en aktuell situasjon og problembeskrivelse som elevene ble utfordret på å utarbeide løsningsforslag til. Dette førte til flere løsninger med resultat; som på ulike måter løste problemene. Aktivitet, engasjement om sin løsning var et resultat som ble observert.

- Laget egen bedrift, bedrifter med ulike emner.

- 17 spørsmål til diskusjon / dialog og samtale

Metoden som her ble benyttet var etter det vi ofte betegner som prosjektmetoden. Elevene var delt inn i grupper og tildelt ulike emner relatert til elevbedriftsmetoden. Ulike sider av det å drive en bedrift var lagt inn som emner eller tema. Resultatet av prosjektet skulle utformes som en projektrapport som elevene fikk i oppdrag å lage og gjennomføre en presentasjon av for klassen. Elevene hadde selv utformet kontrollspørsmål til sitt eget emne som ble delt ut til alle. Spørsmålene var slik at man måtte gi kvalitative svar. Dette ga grunnlag for diskusjon, refleksjon, og dialog om besvarelsen. Aktive og engasjerte elever og med stor grad av elevmedvirkning var et resultat som ble observert.

En annen observasjon og eksempel på slike prosesser var en prosjektmetode der elevene var utfordret til:

- Ut fra et selvvalgt tema/fag: Hvilke rettigheter/krav har du som lærling?

Resultatet og målet med prosjektet var å utarbeide en rapport som skulle presenteres for klassen. Nøkkelord som er observert her ; elevens læring av hverandre. Å lære av hverandre og at vi sammen kan komme frem til ny kunnskap er erfart med resultat om positivt læringsutbytte, både på lærer og elevnivå. Dette handler også om å kunne benytte ”sitt språk”, se innledningen til kapittelet.

Stimulere til lærelyst

Motivasjon fører til lærelyst, som igjen fører til kreativitet, er velkjent⁹. Mange av de funn som er beskrevet i oppgaven medvirker til å skape lærelyst hos eleven. Vi kan ikke tvinge kunnskaper inn i eleven, vår oppgave som lærere er å tilrettelegge for at læring kan skje.

Å starte timen ved å gå gjennom tema for dagen ble gjort ved alle observasjoner. Ved en observasjon ble klassen invitert til å være med å bidra til dagsorden. Med små justeringer klarte læreren å kompromisse mellom egen agenda og elevenes ønsker. Observatør observerte denne måten som en ekstra motivasjon for elevene som samtidig ga elevene lærelyst, medbestemmelse og ansvar.

- Startet med å gå gjennom agenda for dagen før introduksjon av tema

- Bursdagssang, kontroll av stemningen for å få dem tilkoblet dagens modus

- Tar gjerne opp positive og negative ting som har skjedd i klassen siden sist.

I et av fagene, som består av en ukentlig undervisning, startet faglærer timen med et tilbakeblikk på hva som har skjedd, positive og negative hendelser med klassens medlemmer i uka siden sist. Her ble alle utfordret til å bidra, da dette virket som en standard og som en vanlig oppstart av timen, ble den observert som forutsigbar og akseptert av elevene.

- Brukes som konkurranse, de som får flest ”riktige” svar i løpet av en periode blir premiert

I en klasse ble elevene utfordret til å lage spørsmål med løsningsforslag. Spørsmålene ble besvart av en medelev. Spørsmålene skulle relateres til timens tema og med et faglig innhold. Dette var det laget en konkurranse av, med premiering for de med flest score i løpet av en bestemt periode. Spørsmål og løsningsforslag ble gjennomgått i plenum i klassen. Observatør

⁹ Pedagogisk forskning

registrerte at dette medvirket til en god dialog om ulike løsninger og refleksjon over aktuelle problemstillinger.

- Dialog om hvordan gjør vi det og hvorfor med utgangspunkt i en aktuell problemstilling

Ved en observasjon hadde lærer laget en aktuell problemstilling over et tema. Løsningen av *problemet* ble gjort i dialog med elevene. Et skjema ble utformet og hadde et innhold som; *hvordan og hvorfor gjør vi det og med begrunnelse* for de valg man gjør og med eventuelle *konsekvenser* for andre. I neste fase fikk elevene forelagt en problemstilling de først skulle løse individuelt og i neste omgang ved samarbeid i gruppe. Det jeg observerte var engasjerte elever som kom frem til kreative løsninger, både individuelt og i samarbeid. Gjennomgående ga elevene uttrykk for å være motiverte og engasjerte.

Oppsummering.

Motivasjon oppnås når eleven aktivt får delta i egen opplæring, det omfatter også når eleven får delta i planleggingen. Undersøkelsen viser ulike måter som tilrettelegger for elevmedvirkning. At elevene får oppleve at løsningen kan være forskjellig på aktuelle problemstillinger er også i undersøkelsen påvist med resultat om engasjement for ”sine” løsninger. Ulike løsninger ga i tillegg grunnlag for aksept om at ulike resultat kan løse samme hensikt, om enn ulikt. At elevene erfarer positivt læringsutbytte ved å lære av hverandre er også påvist.

Resultatene over kan relateres til det vi kjenner som den sosiokulturelle læringsteori. Innenfor denne retningen ser man på kunnskap og læring som noe grunnleggende sosialt. Teorien vektlegger menneskets deltagelse i sosiale praksiser, herunder samspillet mellom mennesket og omgivelsene.

4.4 Arbeidsmåter og metoder

Jeg vil i dette kapittelet drøfte funn relatert til bruk av arbeidsmåter og metoder som fremmer læring. Spesielle funn har fått egne overskrifter i kapittelet. Å fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter¹⁰ er et av prinsippene i Læringsplakaten. Ut fra teorikapittelet, kap. 2.1,

¹⁰ Punkt 6 i Læringsplakaten

vil noen arbeidsmåter fremme tilpasset opplæringen på en særlig måte. Læring beskrives i NOU 2003:15, som en prosess der den lærende selv, bør delta aktivt. Jeg har i undersøkelsen undersøkt om det velges metoder og arbeidsmåter som tilrettelegger for at eleven deltar aktivt i sin egen læring.

At eleven tilegner seg kunnskap ved å delta aktivt med å innarbeide å lagre det nye stoffet, er i teorien beskrevet som positivt for læring.

- Planlegge, montere, sette i drift... vurdere

Utsagnet er hentet fra kompetansemålene i læreplan for programfag elektrofag. Begrepene er en gjenganger i beskrivelsene av de ulike fagene. For forsker assosierer begrepene seg til en beskrivelse av elevaktiviteter som elevene skal delta i, både gjennom planlegging, gjennomføring, og vurdering av eget arbeid. I sum vil dette ha som konsekvens at elevene skal læres opp til medansvar. Medansvar for både prosessen og måloppnåelse. For at et arbeid skal planlegges og gjennomføres er det nødvendig at målene er kjent. Av denne grunn vil også elevenes kjennskap til faglige mål, bli drøftet i dette avsnittet.

4.4.1 Didaktisk modell for læring

En viktig betingelse for at elevene skal kunne ta medansvar for sin egen læringsprosess, er at læringssituasjonen er oversiktlig og strukturert (Skaalvik og Skaalvik : 236). En didaktisk modell, TIL-modellen, er utviklet for å være til hjelp for læreren når han skal legge til rette for et godt læringsmiljø, tilpasset undervisning og for at elevene skal kunne utvikle evne til selvregulering. Modellen tilrettelegger for elevaktivitet som bærende prinsipp. For at elevaktiviteten skal styres mot faglige mål angir modellen en organisatorisk ramme for arbeidet (Skaalvik og Skaalvik: 237). Den organisatoriske rammen danner en ytre struktur som angir hva som skal gjøres (målsetting for arbeidet), når tid det skal det være ferdig, arenaen hvor arbeidet skal utføres, materiell og eventuell hvilke kunnskap som skal til for løse oppgaven. Ut fra denne rammen tillater modellen elevene å foreta egne valg om metoder og oppgaver, inkl. frivillige ”kan”-oppgaver, ut fra egne interesser og behov. Da behovene og interessene er ulik skapes det mulighet for ulike tilpassninger, enten individuelt eller i forhold til en gruppe (som har gjort de samme valg). Som en pedagogisk plattform for modellen

ligger planlegging og vurdering. Modellen er hos Skaalvik beskrevet å kunne struktureres i tre faser:

- Planlegging av et arbeidsprogram
- Gjennomføring
- Vurdering

Mine undersøkelser har ikke påvist bruk av modellen som begrep. Men en del funn er gjort, gjennom min undersøkelse, har klart påvist arbeidsformer som kan relateres implisitt til modellen. Derfor har jeg i analysedelen valgt å bruke den som grunnlag for drøfting. Modellen er i utgangspunktet utviklet for bruk på barnetrinnet, men prinsippene gjør det enkelt å tilpasse modellen for videregående opplæring. Et kjennetegn på modellen er at den tilrettelegger for utvikling av evnen til selvregulering hos eleven (se nedenfor).

Læreplanene for videregående oppfattes av noen informanter som noe ”runde” på innhold, men med tydelige målsettinger, som oppfattes å kunne ha lokale tilpassninger. Kjennetegn og innhold kan derfor variere. Derfor gir læreplanene grunnlag for egne valg og grunnlag for utvikling av evne til selvregulering hos eleven. En selvregulert læring forstås av de fleste forskere som en aktiv prosess hvor elevene (Skaalvik og Skaalvik: 226):

- *Setter mål for læringen*
- *Vurderer læringsoppgavene*
- *Planlegger læringsaktiviteten*
- *Observerer sin egen læringsaktivitet*
- *Vurderer læringsresultatet og hva det leder til*
- *Trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid*

Som en ser av disse aktivitetsbeskrivelsene kan prosessene lett forankres i Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. Å stimulere og legge til rette for lærelyst og nysgjerrighet, individuelt og sammen med andre har bakgrunn i de prosessene som selvregulert læring omfatter. Det samme er elevmedvirkning, utvikle egne læringsstrategier, vurdering og samarbeid.

Som en også ser vil TIL- modellen samsvarer med det vi finner i opplæringsloven og læreplanverkets generelle del:

Opplæringsloven § 1-2,

- ..legge til vekt på å skape gode samarbeidsformer ..

Opplæringsloven kap. 5, og læreplanverkets generelle del:

- ..gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid ...

Læringsplakaten punkt 5:

- legge til rette for elevmedvirkning...

Å legge til rette for elevaktiviteter og elevmedvirkning var i undersøkelsen observert forskjellig. Mest gjennomgående var det benyttet ordinær tavleundervisning, men lærer var i dialog med elevene om det som ble presentert på tavla. Resultatet av dialogen var det som ble presentert. Måten kan betraktes som en kognitiv tilnærming der det tilrettelegges for at elevene får servert nye fakta for å oppnå en eventuell ny forståelse med bakgrunn i tidligere erfaringer.

En annen observasjon hadde bakgrunn i det vi kjenner som konstruktivisme i læringsteorien. Hvilke betydde at virkeligheten ble konstruert ut fra slik vi oppfatter den, på grunnlag av faglige tilnærminger eller eksempler/erfaringer. Denne måten tilrettela for at eleven var gitt mulighet for å konstruere egen kunnskap gjennom aktivitet og egne prosesser. Informanten var klar på at eleven *ikke* skulle få svarene eller løsningen først. Problemet ble presentert som målet med oppgaven, elevene ble utfordret til å lage løsningsforslag, først individuelt og etterpå ved å sammenligne med andre i en gruppeprosess. Gruppens eventuelle kompromissløsning ble presentert i plenum. Arbeidsmåten som også betegnes som problembasert læring (PBL) har stor grad av elevaktivitet som en aktiv prosess.

Oppsummering.

Ulike former for prosjektarbeid og gruppearbeid som arbeidsmåter ble registrert. Disse metodene betegnes også med at eleven blir utfordret til å prestere noe gjennom aktiv deltagelse. Noe som ikke alle er like motiverte for. Bruk av individuelle oppgaver der eleven kunne velge vanskelighetsgrad ble i undersøkelsen påvist både positivt og negativt. Positivt for de ”svake” elevene som fikk muligheten for mestring. Negativt for de ”flinke” elevene, særlig de

som valgte lette oppgaver, ved å ta bort oppgaver som har større kompleksitet innbygd. De fikk ikke utnyttet sine evner. Dette er sammenfallende med det som ble observert og beskrevet under punkt 4.3.2.

4.4.2 Modell av virkeligheten som møter dem utafør skolen

Å videreformidle til elevene virkeligheten utenfor klasserommet er av forsker erfart å være en stor utfordring. Hvert enkelt fag har sin egen fagterminologi som skal videreformidles og omsettes til konkret praksis.

- Virkeligheten utenfor klasserommet beskrevet og vist gjennom en modell

- Bruk av modell for å vise ferdig produkt, demonstrere oppkobling gjennom dialog

En klasse benyttet en modell i redusert målestokk for å beskrive virkeligheten utenfor klasserommet. Den samme modellen ble benyttet for å vise et ferdig løsningsforslag på en elektronisk styring. Oppkoblingen ble demonstrert gjennom dialog mellom elev og lærer.

Dialog om det som ble skrevet på tavla, spørsmål om stoffet

At en tilrettelegger for flere måter å tilegne seg kunnskaper på, ble observert ofte. Den mest vanlige måten som ble observert var å tilrettelegge for en dialog mellom det som ble skrevet på tavla og mellom elev – lærer.

Oppsummering

Abstrakte begreper ble transformert og gjort forståelig med bruk av illusjoner og forklaringer på tavla. Det ble observert at dette tilrettela et grunnlag for spørsmål og svar og mulighet for bekreftelse for hvordan abstrakte begreper skal forstås og se dens hensikt. Observasjonen bygger opp om den læringsteorien vi oppfatter som konstruktivisme, altså at vi konstruerer virkeligheten slik vi oppfatter den gjerne på bakgrunn av vårt sosiale og kulturelle miljø.

4.4.3 Hvordan oversette abstrakte begreper til konkret praksis

Overskriften er valgt ut fra en metode en observasjonsenhet benyttet for å tilrettelegge for tilegning og forståelse av begreper og faglige terminologi. Stikkord i denne delen av oppgaven er kompetanse, komplekse begreper og oppgaver og vurdering av kompetanse.

Alle fag har sin egen faglige terminologi, i tillegg har det over tid bygget seg opp lokale termer og begreper, inklusiv tradisjoner, som kan variere avhengig av sted og region. De utøvende fagarbeidere i faget har også over tid bygget seg opp noen uskrevne regler som benyttes som om de har sin bakgrunn i offentlige dokumenter, lov og forskrifter. Både faguttrykk og begreper knyttet til materiell, utstyr, er det lærers oppgave å formidle begrepene til et *forståelig* språk, til elevene. Blant annet er en gjenganger i kompetansemålene i programfagene for elektrofag:

- ..bruke faglig presist språk om systemene, tilpasset brukere, supportpersonell, kolleger og representanter fra andre fagområder

I kapittel 2.8.1 fremgår det at underveisvurdering skal være *læringsstøttende* mens sluttvurdering skal være *læringsmålene*. Vurderingen som skal gis med eller uten karakter underveis eller som karakter ved slutt skal være et uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderingen blir gitt.

Hva er så kompetanse?

I en grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003; *Har kompetanseberetningen et grunnlag?*, forstås kompetansen som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven eller kravet individet, virksomheten eller samfunnet står overfor som er avgjørende for hva slags kompetanse som er påkrevd. Kompetansen er forstått som hva vi gjør og får til i møte med utfordringene. Vi har i mindre grad fokus på hva som kan sies å utgjøre underliggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger.¹¹

Denne begrepsavklaringen støttes også av rettleidingen som er kommet fra utdanningsdirektoratet, se 2.8.3..

Ut fra dette tolker forsker at det er oppstått en endring i hovedmålsetning i fagene, ved at evnen til å møte utfordringer, herunder komplekse utfordringer er det som skal ha størst fokus når fag skal vurderes. En endring, fra forståelsen reform 94 la opp til; da kunnskaper, ferdigheter og holdninger sto mest i fokus som vurderingskriterium.

¹¹ http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/total-grunnlagsrapport.pdf

Hvordan få til en undervisning som tilrettelegger for transkribering av komplekse begreper til et forståelig språk og øve opp evnen til å møte komplekse utfordringer?

Jeg vil videre beskrive to utvalgte observasjoner, som forsker mener særlig fremmer ønske om å øve elevene opp til å imøtekomme kravet i kompetansebegrepet. De andre som i stor grad benyttet tavlen i dialog med eleven er tidligere omtalt i oppgaven, de oppfattes som det vi kjenner som god *tradisjonell lærestyrt undervisning*.

En informant hadde fått bygget opp en modell i målestokk av et transportsystem tilrettelagt for ulike løsninger. Informanten var klar på og ikke formidle ferdige svar eller løsninger (omtalt tidligere). Han hadde laget en situasjonsbeskrivelse som uttrykte et arbeidsoppdrag som skulle løses. Nye begreper ble fremstilt som krav om benyttelse i oppgaven. Nye begreper ble framvist visuelt på modellen eller ved hjelp av utstyr/materiell. Arbeidsmåten for å komme frem til løsning på oppgaven jfr. situasjonsbeskrivelsen var IGP- metoden (individuell/gruppe/plenum). Prosessen ble delt inn i faser:

1. Gjennomgang av beskrivelse, herunder mål for oppgaven med referanse til kompetansemål.
2. Begrepsavklaringer
3. Forutsetninger, herunder mulighet for egne forutsetninger og valg av kompleksitet
4. Gjennomføring
5. Erfaringsdeling og evaluering av ulike løsninger

Fase 1, 2 og 5 hadde stor grad av lærerstyring, mens fase 3 og 4 var elevstyrt med lærer som veileder.

I en observasjon ble prosjekt som metode benyttet. Elevene var delt inn i selvvalgte grupper med ulike tema og kompleksitet. Læringsarenaen var utvidet til å omfatte lokalt næringsliv der også utplassering i prosjekt til fordypningsfaget ble utnyttet. Faglige termer og løsninger av oppgaver skulle løses ved hjelp av bruk av lokale bedrifter. En av oppgavens målsetting var å utforme et undervisningsopplegg for medelever. Som del av opplegget skulle gruppene utforme spørsmål fra valgte tema som skulle benyttes som tilbakemelding, lærer – elev. Spørreskjema ble benyttet i forlengelsen av gruppens presentasjon av sitt tema. Introduksjon av tema og innføring i gruppeprosess var lærerstyrt, mens gjennomføring var elevstyrt med

lærer som veiledning. Lærer styrte også faste prosjektmøter underveis. Informasjonsinnhenting og bruk av lokalt næringsliv var stikkord for faget og klassen.

- Kontakten med næringslivet gjennom utplassering er veldig positiv

70 % av de som deltok i undersøkelsen blant ansatte mente at skolens praksis bør vurderes endret i forhold til å tilrettelegge for individuelle faglige utfordringer. Dette gjelder både de som trenger større utfordringer og de som har behov for reduserte utfordringer.

Modell-læring oppfattes ofte som en sosial læringsteori. Sosial læring finner vanligvis sted når en person gjennom å observere andres atferd og observerer konsekvensene av atferden. Men Bandura (1977) hevder at modell-læring finner sted når fire betingelser oppfylles (Skaalvik og Skaalvik: 41). Disse betingelser, som ikke må oppfattes som unike for modell-læring, er; oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon, og potensial til å utføre atferden. Dersom en tar disse betingelser som en tolkning av modell-læring er det forskers påstand at betegnelsen kan benyttes for de to utvalgte observasjoner som er beskrevet ovenfor. Modellen gir også grunnlag for å kunne prøve ut ulike løsninger. Dermed gir den grunnlag for at enkeltelever eller grupper kan oppleve mestring med differensiert kompleksitet. Observert ble også stor elevaktivitet, motiverte elever og stor grad av elevmedvirkning.

Oppsummering.

Ut fra disse drøftinger vil forsker hevde at mange lærere i videregående skole bruker til dels svært gode metoder som inneholder flere innebygde elementer som klart fremmer tilpasset opplæring. Det gjelder også innebygde prinsipper som gir grunnlag for vurdering, særlig underveisvurdering. Som tidligere omtalt er det den fortløpende vurdering som tas som gir grunnlag for å tilpasse fortløpende undervisningen. Da det er velkjent at forutsetningen kan endres underveis i forhold til at kompleksiteten øker.

Men alt for mange har dessverre ikke tatt inn over seg at vi i dag har forskrifter om vurdering som er forskjellige på vesentlige punkt i nye opplæringslov og at det stilles krav om at tilpasset opplæring skal implementeres gjennom vår oppgave som lærer. Vurdering underveis

skal etter de nye forskrifter brukes som grunnlag for å tilpasning av opplæringen. Her må en endring av praksis vurderes. Dette gjelder også, hvilke fokus man skal ha på oppnådde kompetansemål, på det tidspunktet vurderingen blir gjort. Tidligere var det vanlig med fokus på innsats, elevens forutsetninger og progresjon i faget i vurderingsarbeidet. Etter dagens kriterier skal det kun tas hensyn til elevens forutsetninger når karakter i orden og atferd settes. Se for øvrig kapittel 2.2.5 om vurdering.

4.4.4 Variasjon i arbeidsmåter

Å endre arbeidsmåter underveis i timen var generelt vanskelig å observere. Hver informant benyttet *sin* metode, som i noen sammenheng ble begrunnet faglig. Størst variasjon ble observert i programfagene der vekslingen gjerne gikk mellom teori og det å øve på praktiske ferdigheter.

- Bruker overhead, tekst fra læreboka, tar utgangspunkt i uthevet punkter fra læreboka
- Avslutter med å bruke/arbeide med oppgaver fra læreboka
- PC som aktivt bruk til undervisning, notere ned lærestoff
- Bruk av internett, hente ut informasjon, lære å tenke kildekritikk

Hvilken metode som ble benyttet for formidling av teoretiske termer på var av størst variasjon. Variasjonen var størst i forhold til bruk av læremidler, i noen sammenheng var læreboka den som styrte undervisningen, i andre sammenheng ble PC – bruk benyttet aktivt for informasjons og lærestoffinnhenting. Påfølgende kildekritikk av funn på nettet ble observert som en del av opplegget.

- Bruk av tester på *It`s learning* med innlagte flervalgalternativer og øyeblikkelig tilbakemelding når siste besvarelse var gjennomført

En informant benyttet korte tester som en del av undervisningsenheten og som metode for tilbakemelding. Testene var lagt inn og ble administrert gjennom den digitale plattformen *It`s learning*. Informanten benyttet testen som grunnlag for tilbakemelding om stoff det måtte arbeides mer med. Testen kunne benyttes som tilbakemelding av læringsutbytte. Nyttig både for elev og lærer ble observert.

- Metode samtale /dialog.. Har prøvd det ut.. Ja dette er en typisk måte jeg bruker, har snakket med elevene om dette og de synes det er greit. Har jo lurt på om at dette ble for mye lærerstyrt men det synes ikke elevene. Har spurt om de heller vil benytte gruppearbeid, prosjektarbeid eller andre metoder men elevene ønsker å fortsatt ha denne dialogmetoden.. I hht. læreplan skal noe presenteres og der bruker jeg gruppearbeid/prosjekt som metode.

Metoden som ofte gikk igjen var; starte timen ved å bruke noe tid til informasjon, tilbakeblikk og tid til å ”hekte” seg på.

- Starter gjerne med repetisjon av det vi hadde sist før vi går videre... får med informasjon for å hekte seg på.. Bruker å ha fast struktur som betyr å benytte en time til teori og at elevene vet at neste time skal de arbeide praktisk rettet. Dette skaper forutsigbarhet for eleven.. Forskjell på teoretisk og praktisk tema.

- Bruker framdriftsplan, ligger en uke etter, forskjøvet men der står det konkret hva som skal gjennomgås i dag.. Framdriftsplan gir grunnlag til forberedelse.

Bruk av ulike former framdriftsplaner var gjennomgående, noen brukte ukeplaner mens andre benyttet terminplaner. Vanlig var også å benytte framdriftsplanen som en forberedelse før neste økt. Dette ble begrunnet med å tilrettelegge for at elevene kunne utnytte studietiden til forberedelse. Ved skolene var det gjennomført ulike former for faste timer i uken der elevene kan benytte til egne studier og læringsarbeid. Disse timene var delvis lærerstyrt med krav om at de skulle planlegges og evalueres.

Oppsummering

Som en ser av overstående, kan det se ut som at metodevalget i stor grad er fagavhengig. Som pedagog hadde jeg kanskje forventet en større variasjon underveis i timen. Som kjent oppstår det ofte situasjoner som krever endring, dette avhenger mye av hva vi som lærer oppfatter i samhandlingen med eleven. Svært ofte er det erfart at valgte arbeidsmåte gjør det vanskelig å nå inn mentalt hos elevene, da må man kunne endre, eller skape motivasjonsendring ved å utnytte tildelte rammer som omorganisering, strukturendring, bruke andre metoder osv.. Som lærer må man ha *antenne* og kunne føle for hva som går inn hos eleven. Overflate og dybdelæring er omtalt tidligere.

Å skape gode samarbeidsrelasjoner i skolen er viktig, som ellers i arbeidslivet. Dette gjelder ikke minst i klasseromssituasjonen men også i stor grad som kollegasamarbeid, vertikalt og på horisontalt nivå.

4.5 Teamarbeid / Samarbeid

Under denne overskriften vil jeg beskrive funn om hvordan skolene prioriterer og legger til rette for samarbeid. Funn om teamarbeid og samspillet mellom lærer og elev blir også drøftet.

Samarbeid danner grunnlag for utveksling av erfaring og medvirker til refleksjon over egne og andres arbeidsmåter. Grunnlaget for samarbeid finner vi særskilt i formålsparagrafen i Opplæringsloven § 1-2 siste avsnitt:

”Det skal leggjast vekt på gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar lærekandidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv..”

Og forskriftens § 3-2 som omhandler kontakten med heimen:

”..I tilegg skal kontaktlæraren samatale med foreldra eller dei føresette om utviklinga til eleven i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.”

I læreplanen generelle del på side 40 omhandler *Det samarbeidende menneske*:

”En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.”

Elevgruppen som er med i undersøkelsen, er for de fleste over 18 år. Derfor begrenses oppgaven til fokus på samarbeidsformer innad i skolen.

”I stedet for å konkurrere med hverandre kan vi dra i samme retning?”

”Har godt samarbeid både på seksjonsnivå og med andre skoler gjennom ulike samlinger..”

Å arbeide i team er blitt en vanlig samarbeidsform i skolen. Teamarbeid kjennetegnes ved at en mindre gruppe enkeltmennesker forplikter seg til å ha en felles målsetting om konkrete oppgaver og i denne forbindelse møtes jevnlig for å foreta en utvikling av systematiske

relasjoner. Å bruke hverandres kunnskaper til å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter er også viktige målsettinger. Å skape gjensidige ansvarlighet for teamets resultater er et annet viktig arbeidsmål.

I skolesammenheng blir teamarbeid organisert på ulike måter, de kan ha en vertikal organisering på flere nivå eller de kan organiseres ved at deltagerne kommer fra samme nivå. På programnivå har en skole organisert teamarbeid ved å utveksle etablerte kjennetegn på Vg1 og Vg2-nivå. Å skaffe seg forståelse for hverandres innhold i fagene har vært viktig for denne skolen. Programfagene har en felles oppbygging i en tredelt faglig oppbygging med en gjennomgående samme betegnelse både på Vg 1, 2 og nå fra sist høst også på Vg3. Dersom en tenker en progresjon mellom de forskjellige nivåene, har det klart vært et behov for kjennskap til hverandres innhold. Her kommer teamarbeid inn som en naturlig arbeidsmåte.

”Har erfaring også fra ungdomsskolen, det er mye dårligere samarbeid i videregående..”

”Veldig begrenset.. I alt for liten grad. Tidsramme setter begrensninger..”

Undersøkelsen avklarte forskjeller i prioritering av samarbeid. Tidsrammen var en viktig faktor som stadig ble fremsatt som hemmende for samarbeid og relasjonsoppbygging av team. I samtale med informantene ble det ofte gitt uttrykk for at ”andre oppgaver” utafør klasserommet tok for mye tid. I betegnelsen ”andre oppgaver”, omfattes her som *ikke* pedagogiske oppgaver.

- Føler vi har et godt samarbeidsklima i klassen..

Et positivt team og samarbeidsklima i klasserommet var en ønsket målsetting, de fleste informanter ga uttrykk for. Dette omfattet å bygge opp trygge og gode relasjoner mellom elevene med stor grad av tillit og aksept for hverandres ulikheter. At vi er ulike, skal være vår styrke var det en informant som sa. Å akseptere ulikheter, medfører at vi får utfordringer for at vi alle har ulike behov som skal dekkes. Ikke minst å ha respekt for hverandres mening uten å måtte akseptere.

Oppsummering

Som en ser av funn over, er det gjennomgående etablert gode samarbeidsformer ved skolene. At *tidsklemma* rår på dette område var ikke overraskende. Forsker inntrykk er at dagens mere ”åpen skole” inviterer til større samarbeid. Gode og ikke minst dårlige erfaringer, deles med hverandre i større eller mindre grad. Det å isolere eget klasserom ved å lukke godt igjen døra er noe som hører historien til. Forsker har ikke bakgrunn fra ungdomsskolen. Å vurdere forskjeller mellom videregående og ungdomsskolen er ikke med i undersøkelsen. Sentrale politiske føringer gir grunnlag for tiltak for å redusere frafall i videregående. Her er, å hindre feilvalg, et av tiltakene. Dette medfører at det nå tilrettelegges for hospitering av elever fra ungdomsskolen til videregående. Dette vil måtte resultere i horisontale samarbeidsformer mellom skolene på ulike nivå.

Å få til et godt samarbeidsmiljø i klassen utfordrer lærer på klasseledelse, noe som jeg velger å utforske under neste overskrift.

4.6 De er aldri i tvil om hva jeg mener

Overskriften er hentet ut fra et utsagn en av informantene kom med under samtalen. Jeg vil i dette kapitlet drøfte betydningen av å opptre som tydelig leder av klassen. Den senere tids opplevelse av mye uro i klassene har gjort at fokus på læreren som tydelig leder i gruppesammenheng har vært satt opp som agenda på flere planleggingsdager.

Oppdraget med ledelse av klassen skal normalt ha to hovedfokus:

- Den skal være mål og resultatorientert
- Den skal ha fokus på eleven – prosessorientert

Det å fremstå som en tydelig leder oppfattes å kunne beherske ulike kvaliteter, som for eksempel:

- Kongruens – avklare egne logiske nivåer
- Forbilde på holdninger og handling
- Konstruktiv og konsekvent kommunikasjon
- Konstruktivt, positivt ladet språk
- Tydelige rammesetninger
- Klar, kort og utvetydelig instruksjon.

Klare grenser for hva som er tillatt/ ikke tillatt er viktig. Finne ballansegang mellom å være kamerat/kompis og den som setter grenser. Dagens ungdom blir av flere oppfattet som en ”forhandler” generasjon. De tar ikke nei for et nei men mulighet for forhandlinger er det de er vant til, mente noen.

- Konsekvent på at det som forstyrrer kan ikke tillates. Gir klare rammer for hva som tillates og ikke til.. Gir etter på småting og det som ikke forstyrrer andre.

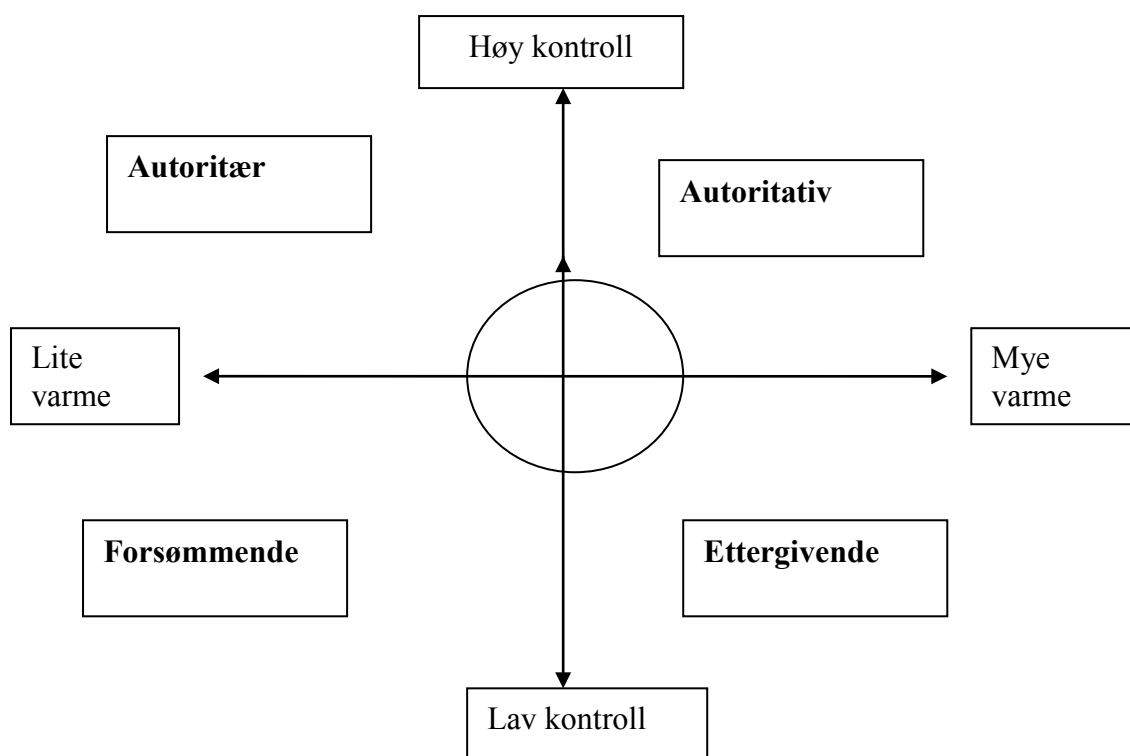
- Situasjonsbetinget, noen ganger må man være diktatorisk andre ganger veiledende. Noen ganger må man overse for å komme videre.

- Har klare rammer og regler som ligger fast, når tid skal de skal gå hjem for eks. vi e alle individualister...

Læringsplakaten, strekpunkt 8 og Læreplanverkets generelle del

- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder..

Lærerens innflytelse demonstreres blant annet der vi som lærere setter frem krav til elevene, når regler skal etableres og håndheves, eller når konflikter skal løses. Måten vi som lærere fremstår i slike situasjoner, er avgjørende for den sosiale innflytelsen læreren får, og de resultater som oppnås (Overland, 2007:231).



Figur 10. Lærerstiler i ledelsesperspektiv(Fritt etter fig 7.2 Overland, 2007:174)

Figuren tar for seg dimensjonene kontroll og varme. Dersom en lærer skal oppfattes å ha en klar og entydig stil, må skårene på de to aksene ligge utenfor sirkelen. Følelsemessig varme er et uttrykk for lærerens positive følelser for eleven, mens kontrolldimensjonen handler om i hvilken grad læreren håndhever regler og har kontroll.

- Autoritær lederstil = Høy kontroll og lite varme
- Autoritativ lederstil = Høy kontroll og mye varme
- Forsømmende lederstil= Lite varme og lav kontroll
- Ettergivende lederstil = Mye varme og lav kontroll

Oppsummering

Å ha klare og tydelige grenser for hva som er tillatt/ikke tillatt er viktig, et ansvar som leder av klassen må etablere. Observasjonen viser også at en må finne en ballansegang mellom det å fremstå som likeverdig samarbeidspartner og den som har ansvaret. Grensen må vi som leder av elevgruppen sette. Å stille krav og samtidig bli oppfattet rettferdig er viktig. Rettferdighetssanser er erfart å være fullt utviklet i denne aldersgruppen (16 – 18 år). Utfordringen blir å utøve ledelse uten å bruke makt. Erfaring viser at å utøve makt gjerne får et resultat om at andre (her elevene) blir de som setter dagsorden.

4.7 Lærereens vurdering av skolens praksis

Da oppgaven min handler om å få frem lærereens stemme, har jeg i oppgaven tatt med en undersøkelse gjort blant en gruppe lærere. Resultatet av undersøkelsen blir presentert og drøftet i dette kapittelet. Resultatet av undersøkelsen presenteres i tabellform. Presentert slik vil den kunne benyttes kvantitativt i undersøkelsen.

Undersøkelsen ville ha vært av større verdi dersom den første undersøkelsen hadde vært betraktet og fremstått som ”*før-situasjon*” og en eventuell likverdig undersøkelse etter en bevist påvirkning ha fremstått som ”*nå-situasjon*”. Masterstudiets omfang må begrenses, derfor vil analysen av dette materialet ha en begrenset verdi.

Tabellen på neste side viser resultatet fra en undersøkelse som er foretatt i en utvalgt gruppe på 10 lærere. Undersøkelsen er foretatt våren 2008. Informantene ble forelagt et spørreskjema med en del påstander. For at undersøkelsen *ikke* skulle bli oppfattet som personlig, er besvarelsen gitt med bakgrunn i det som oppfattes som skolens praksis.

Ut fra påstandene skulle de besvare bekreftende på:

God : Skolens praksis er tilfredsstillende og i trå med glansbildet

Middels : Skolens praksis må vurderes

Dårlig :Skolens praksis må endres – tiltak er nødvendig

Nedenfor blir du bedt om å ta standpunkt til en del påstander:

Tilpasset opplæring	God	Middels	Dårlig
Skolen kartlegger elevenes forutsetninger for å lære, og vurderer deres faglige utvikling	3	7	
Lærere følger opp resultater fra kartlegginger og prøver i det daglige arbeid med hver enkelt elev	4	6	
Elevene er kjent med hvilke kompetansemål de arbeider mot og hva de vurderes ut fra	6	4	
Læreren forklarer den enkelte elev hva som skal til for å nå kompetansemålene	4	4	2
Elever med svake faglige forutsetninger får utfordringer og opplever mestring	3	7	
Elever med sterke faglige forutsetninger får oppgaver de kan bryne seg på	3	7	
Elevene får begrunnet tilbakemelding om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene	5	5	
På vår skole er det vanligvis lite avvik mellom eksamenskarakterer og standpunktkarakterer	5	5	
På vår skole er det vanligvis god spredning på karakterene i fag uten eksamen	5	5	

Figur 11. Resultatet av undersøkelsen

Oppsummering.

1. 20 % mener at skolens praksis **må endres**, når det gjelder å formidle til eleven hva som skal til for å nå vedkommende kompetansemål
2. 70 % mener at skolens praksis **må vurderes** med hensyn til:
 - Kartlegging av forutsetninger og vurdering av den faglige utviklingen

- Gi svake elever utfordring og mulighet for å oppleve mestring
 - Gi sterke elever oppgaver de kan bryne seg på.
3. 60 % signaliserer gjennom undersøkelsen at vår praksis **må vurderes** i forhold til oppfølging daglig, av elevene.
 4. Ved å summere antall avgitte skår for 2, middels, og dele på deltakere, mener 50 % av de som er med i undersøkelsen, at samlet vil de at gjeldende praksis bør vurderes en endring av.

Dersom resultatet av undersøkelsen kan oppfattes som representativt for en større gruppe lærere kan den benyttes til utforme innovative tiltak, om endring av praksis. Slik kan den oppfattes å ha stor nytteverdi.

Oppsummert viser undersøkelsen et generelt behov for at endringer av praksis relatert til Læringsplakaten bør vurderes.

Størst forbedringspotensial har skolen når det gjelder å tilrettelegge for at eleven blir kjent med hva som skal til for å nå kompetansemålene i fagene. Dette fordrer at eleven også er kjent med hva som kjennetegner en *god* eller en *mindre god* måloppnåelse. En bedre oppfølging er dermed påvist nødvendig i undersøkelsen. Dette behovet er noe sammenfallende med et arbeid som forsker er kjent med er igangsatt i faget *Prosjekt til fordypning*. Her skal elevene lage egne læreplaner som innbefatter planlegging, gjennomføring og evaluering av egne utvalgte kompetansemål. Samtidig er det satt i gang et arbeid der eleven skal lage egen karriereplan i løpet av skoleåret.

4.8 Elevoppfølging, dokumentanalyse (systemnivå)

Under denne overskriften vil jeg presentere og drøfte resultatet av en dokumentanalyse av ulike prosedyrer og tiltak om tilbud til elever med ulike læringshemninger. Undersøkelsen er ikke utfyllende for begge skolene.

Skolene har utarbeid ulike prosedyrer og struktur for organisering av tilpasset opplæring. Jeg vil prøve å få frem fellestrekk ved skolene ved at jeg har hatt samtaler med noen som er tildelt særskilte oppgaver i å koordinere og organisere slike tiltak. Undersøkelsen baserer seg på intervju (som samtale) med pedagogisk ledelse og analyse av utarbeid dokumenter relatert til elevoppfølging. Pedagogisk ledelse omfattes her personer som er tildelt ansvar for koordinering av elevoppfølging. På grunn av oppgavens omfang vil ikke eventuelle resultater

av de ulike tiltak bli undersøkt. Undersøkelsen begrenses derfor til å bestå av en kartlegging av de ulike tiltak til tilpasset opplæring, gjerne særskilt (spesielt) tilpasset.

4.8.1 Spesialundervisning

Skolene har etablert ulike tilbud til elever som av ulike grunner ikke kan følge et normalt undervisningstilbud ved skolen. Det må her skilles mellom de elevene som etter opplæringsloven kapittel 5, har krav på spesialundervisning og de elevene som er tatt inn på ordinære utdanningsprogram men som av ulike årsaker ikke finner seg til rette i skolen. Forskjellen ligger i at *alle* elevene har krav om tilpasset opplæring mens at *enkelte* har krav om spesialundervisning. De har rett til spesialundervisning er i henhold til § 5-1 i opplæringsloven; ”*de som ikke har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.*”

Premissene for spesialundervisning oppfattes vanligvis slik :

- Tilpasset opplæring skal være iverksatt før spesialundervisning vurderes
- PP-tjenesten har ansvaret for å utrede elevens vansker, vurdere om eleven har behov for spesialundervisning, samt gi råd om innhold, omfang og organisering
- I samarbeid med elev og foresatte skal det lages en individuell opplæringsplan (IOP) som skal være tydelig på opplæringsmål og arbeidsmetoder.

Retten til spesialundervisning påvirkes både av formålsparagrafen som fremkommer av § 1-2 (*opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningen hos den enkelte elev*) og § 5 (retten til spesialundervisning) i opplæringsloven.

PP-tjenesten er i denne sammenheng en viktig samarbeidspartner. Normalt har tjenesten, som er et kommunalt (her fylke og skoleeier) ansvar, vært tilknyttet et felles PP-kontor med ansvar for skolene i regionen. Behovet for nærhet til tjenesten har medført en omorganisering som er implementert ved at tjenesten er flyttet inn i skolene. Dette gjelder videregående i Bodø skoleområde. De har opprettet kontor ved skolen og inngår og utøver sin kompetanse innen skolens egen organisasjon. For å utnytte og dele på kompetansen, er enkeltpersoner tilknyttet begge Bodø-skolene.

4.8.2 Støttetiltak

Skolene gir ulike støttetiltak. De støttetiltakene som er registrert kan deles inn i grupper avhengig forutsetning og evner hos elevene. En stor gruppe har sin bakgrunn i at de er kommet

inn på ordinære utdanningsprogram. De kan ha søkt med bakgrunn i ulike lærevansker men tatt inn som normalelev. De kan også, gjennom undervisvurdering, bli avklart som elever som trenger spesielle tilrettelegginger utover det de får gjennom den ordinære progresjon av undervisning.. Felles for dem er at de har som mål å bestå fag, gjerne på normert tid. Støttetiltakene gis her som tillegg til ordinær opplæring. Hensikten er å gi en elev eller gruppe elever et tilleggstilbud for å nå et mål om bestått karakter i faget. Tiltaket omfattes og gis som ekstra lærerressurs eller annen fysisk tilrettelegging av undervisningsutstyr eller organisering.

4.8.3 Praksisklasser- praksisbrev

En forsøksordning med praksisbrev er startet tidligere i flere fylker. Forsøkslæreplanene er midlertidig utarbeid lokalt i forsøksfylkene. De er ikke godkjent som fastsatte læreplaner av Utdanningsdirektoratet. Når prosjektet er gjennomført og ordningen med praksisbrev eventuelt blir tatt inn i tilbudsstrukturen, vil endelige læreplaner bli utarbeidet. Nytt av året (2008) er at Nordland fylke starter med forsøk og vil prøve dette ut i forbindelse med praksisklassene. Målgruppen er elever som har som mål og forutsetninger å få fagbrev, men som ikke finner seg til rette i de ordinære klassene (stort fravær, medvirker til uro i klassene, skoletrett osv.). Elevene er tatt inn på ordinære utdanningsprogram og er i utgangspunktet ikke forespeilet et alternativt opplegg. Viktig å presisere at dette er et skoletilbud, og ikke et tilbud som kommer inn under oppfølgingstjenesten. Elever som en undervis ser fungerer dårlig i klassene kan tilbys opplegget. Opplæringen til praksisbrev følger i hovedsak lov og forskrifter for lærekandidater. Innholdet består av en 2 årig kontrakt som avsluttes med egen prøve. Elevgruppen får ikke ordinært fagbrev men delkompetanse innenfor et fagområde. De kan fortsette videre med 2 års læretid og påfølgende fag/svenneprøve, dersom de består alle fellesfagene. Første året er et innføringsår med yrkes og karriereveiledning, muligheter for fellesfagene og mulighet for praksis i skole eller bedrift. Andre året går de over på lærekandidatordningen som har mål om kompetanse på lavere nivå eller de kan gå inn på et ordinært skoleløp. Et godt gjennomført førsteår kan gi reservert plass på valgte linje neste skoleår.

Den ordinære lærekandidatordningen som er beskrevet i ”*Håndbok for lærekandidatordningen*” utgitt av Nordland fylkeskommune er ikke prøvd ut ved skolene og vil derfor ikke bli undersøkt i denne oppgaven.

4.8.4 Oppfølgingstjeneste – Utdanningsverkstedet

*- Alle mellom 16 og 21 år skal ha et ordinært skoletilbud.. **eller** et tilbud gjennom oppfølgingstjenesten (OT) i samarbeid med NAV eller andre. Tilbudet gjennom OT kan bestå av arbeidspraksis, kurser, skolefag eller en sammensetning av tilbud.*

Utdanningsverkstedet er et tilbud som er en kombinasjon av skole og arbeidspraksis. Elevene kan være på skolen 1-2 dager og ute på praksisplass 3-4 dager. Skoledelen som tilbys, er ulike fellesfag og interessefag som trafikalt grunnkurs, truckførerkurs og stylingkurs. Tilbudet har som hovedmålsetting å få arbeidserfaring og øke motivasjon til senere skolegang.

Målgruppen er de som:

- Ikke har søkt annet tilbud og ønsker tid og veiledning til å velge rett utdanningsprogram.
- Ikke kom inn på det programmet eller den skolen de ønsket
- Har valgt feil utdanningsprogram og slutter i løpet av skoleåret
- Ønsker å bedre karakterer

Hensikt/målet med tilbudet:

- Attest fra en arbeidsgiver som gir deg fortrinn til arbeid
- Kursbevis fra skoledelen
- Fritak i fag de tar eksamen som privatist
- Prøve ut ulike praksisfag
- Oppnå bevissthet på linjevalg og øke motivasjon for videregående opplæring

Oppsummering

Som innledningen viser omfatter undersøkelsen en kartlegging av skolens samlede oppfølging og opplæringstilbud. Kartleggingen påviser at det er igangsatt ulike tilbud som skal oppdage

elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Skolene har også omfattende tiltak om oppfølging både i og utenfor klassen. Undersøkelsen viser at en del av de tiltak og etablerte prosedyrer, er iverksatt som en konsekvens av innføring av Kunnskapsløftet (LK06). Forsker er også kjent med at noen tiltak, både struktur og tilbud oppfattes ikke som nye, men mer som en stadig utvikling av elevtjenesten.

Nytt er at PP-tjenesten (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) er plassert med arbeidsplass og kontor inne på skolens område, i et arbeidsfelleskap med elevtjenesten . Dette skaper nærhet til fagpersonell, som har kompetanse om utredning og kartlegging av elever med ulike læringshemninger.

Det er som nevnt tidligere, ikke foretatt en undersøkelse om resultatet av de ulike tiltak som beskrives i undersøkelsen.

5. Konklusjon og oppsummering

I denne oppgaven har jeg undersøkt lærerens praksis i klasserommet ut fra et forskningsspørsmål: *Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?* Gjennom mitt arbeid med oppgaven har jeg hatt følgende underliggende spørsmål:

1. Hvilke arbeidsformer og metoder som fremmer eller hemmer lærelyst, nysgjerrighet, motivasjon og personlig utvikling?
2. Hvordan kan vi som lærere fremstå som tydelig ledere og forbilde for barn og unge?
(Her har læreren som leder i klasserommet stått i fokus.)

Ut fra valg av arbeidsmåter, vil de underliggende spørsmål fremstå som delmål og tiltak, som enten fremmer eller hemmer tilpasset læring.

De funn som er gjort er basert på samtaler og deling av hverandres oppfatning om betydningen av de politiske føringer som er lagt gjennom ny opplæringslov, med sine forskrifter. Skal Læringsplakaten forstås som en ideologi, eller er den å forstå som en forskrift og fastsatte prinsipper for hvordan opplæringen skal gjennomføres? Funnene i undersøkelsen er også hentet fra observasjoner gjort i klasserommet, og fra en undersøkelse om en gruppes oppfatning om hvorvidt skolen har en god eller mindre god praksis på tilpasset opplæring.

I denne delen av rapporten vil jeg oppsummere og konkludere de funn som er gjort. Funn av arbeidsformer og tilrettelegging for å finne elevens flytsone, jfr. figur 1, vil bli vurdert mot forskningsspørsmålet. Jeg vil kort fokusere på hvilke områder skolene bør satse på videre, eller nye områder det bør forskers mer på.

- Læringsplakaten

Undersøkelsen viser at de fleste lærere oppfatter læringsplakaten som en ideologisk, pedagogisk plattform, og som *noe forbildelig* en hele tiden kan strekke seg mot. I den forståelsen ligger en erkjennelse om at vi stadig kan bli bedre, men ikke helt ut realisere prinsippene. Det var ingen i undersøkelsen som betraktet Læringsplakaten som en forskrift og oppskrift for hvordan opplæringen skal gjennomføres.

Den generelle del og læreplaner i fag var gjennomgående akseptert som forskrift for opplæringsloven.

- Arbeidsmåter

Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet, jfr. oppgavetittel. Utsagnet beskriver en arbeidsmåte som utfordrer både elev og lærer på ulike måter. Det er i oppgaven påvist at metoden kjennetegnes ved at eleven utvikler evne til å skape mentale og sosiale prosesser. I henhold til pedagogisk forskning, vil dette resultere i at læring skjer hos den som skal lære. Eleven vil i en slik situasjon kunne bruke, og øves opp til utnyttelse av tilgjengelig informasjon ved for eksempel hjelp av digitale verktøy. Som tillegg vil eleven kunne læres til å kritisk gjennomgå innsamlede materiale (kildekritikk). Metoden som også går under betegnelsen problembasert læring (PBL), synes i stor grad å danne grunnlag for elevmedvirkning. Metoden kan dermed føre til aktive elever, med motivasjon og lærelyst som resultat. Den tilrettelegger også for bruk av selvregulert¹² læringsstil, innen avklarte rammer.

- Lærerens vurdering av praksis

I oppgaven inngår en undersøkelsen der en gruppe ansatte vurderer skolens praksis relatert til Læringsplakaten. Resultatet avklarte et særlig behov for å tilrettelegge for at elevene blir kjent med hva som skal til for å nå kompetansemålene i fagene. Grunnlaget ligger i at eleven blir gjort kjent med hva som kjennetegner en *god* eller *mindre god* måloppnåelse. Elevene må læres opp til å lage egne målsetninger og skal kunne delta i vurdering av eget arbeid, jfr. vurderingsforskriftene.

- Tydelig klasseledelse

Tydelig klasseledelse er påvist som viktig. Å etablere tydelige rammer med klare grensesettinger er i undersøkelsen avklart å ha betydning for klassemiljøet. Å utøve ledelse som oppfattes rettferdig for eleven uten å bruke av makt, er påvist positivt.

- Elevoppfølging

På systemnivå er det påvist endringer som har resultert i omorganisering, strukturendring og prosedyrer som har som hensikt, både å ”*oppdage*” og dernest følge opp elever som av ulike årsaker ikke passer inn i skolens *normale* undervisningssituasjon. Undersøkelsen viser at en *endring som har til hensikt om bedring*, er iverksatt. Resultatet av endringen er ikke målt i undersøkelsen. På sikt bør det etter forskers mening, bygges bro mellom systemnivå og

¹² Eleven får mulighet til å velge egen måte å lære på

utøvernivå, da læreren var lite kjent med innholdet av de tilbud om tilpassing som er etablert. Overgangen fra klasserommet til alternative tilbud bør kvalitetssikres gjennom individuelle læreplaner, uavhengig om det foreligger en utredning som betinger spesialundervisning.¹³

- Kommunikasjon

Ved å tilrettelegge for at eleven kan bruke ”sin” verden og ”sitt” språk¹⁴ som kommunikasjonsform, viser undersøkelsen at dette ofte øker elevenes lærelyst. Resultatet utfordrer oss som lærere til å aktivt utnytte våre kommunikasjonsferdigheter, slik at vi treffer eleven på hjemmebane. Å ta i bruk ”elevens verden” handler også om å ta aktiv del i bruken av elektroniske hjelpemidler, slik som bruk av PC. Chatting er en aktivitet, som vi vet engasjerer mange elever. Den består i å ”prate” med andre via datamaskiner tilkoblet et datanett. Via skjermen ser man andres bidrag, samt de man skriver inn selv.

Det må vurderes å utnytte denne kompetansen i klasserommet? Digital kompetanse er gjennom læreplaner kjent som ferdigheter, kunnskaper og holdninger alle trenger. Kompetansen tilrettelegger for læring og mestring i kunnskapssamfunnet. Den digitale kompetansen vil kunne bygge bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne. Det er også denne kunnskapen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier.¹⁵

- Vurdering

At resultat kvaliteten i Norsk skole er rangert høyest i forbindelse med kvalitetsvurderinger er et funn som overrasker meg. Rangeringen er funnet både hos kvalitetsutvalget (NOU 2002) og hos fremtredende, pedagogiske forskere, som Fevolden og Lillejord. Når undervisning planlegges, har den gjerne bakgrunn i vurderinger om best mulig kvalitet på struktur og prosess. Men forsker tolker funnet som at dersom struktur og prosesskvalitet oppnås vil resultatet bli *god* (resultatkvalitet). Det kan synes som at de nye forskriftene til vurdering er i samsvar med tenkingen om resultat som kvalitetsstempel. Som kjent skal karakteren til slutt ha bakgrunn i oppnådd kompetanse på det tidspunkt karakteren blir fastsatt. Det kan synes som at kvaliteten av prosessen og struktur frem mot sluttkompetanse ikke skal vektes.

¹³ Elever som får spesialundervisning har krav på individuell læreplan

¹⁴ Utsagn fra en informant

¹⁵ Eks. multimedia, tekst/bilde/video

- Lærende organisasjon

Dersom vi legger til rette for at skolen fremstår som en lærende organisasjon, viser undersøkelsen at vi oppnår en positiv effekt. Å dele erfaringer er påvist å kunne føre til ny kunnskap, som igjen kan bidra til en utvikling av skolen. Dersom vi får dette til, vil skolen kunne oppleve en utviklingsspiral om stadig å bli bedre på å tilrettelegge for læring. Dette gjelder også for å tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger.

- Videre forskning, veien videre

Det burde gjennomføres en følgeforskning som en evaluering av igangsatte tiltak om elevoppfølging. Overgangen mellom klasserommet og annen undervisningsarena bør inngå i forskningsspørsmålet. Dette gjelder både elev og lærerperspektiv. Videre bør det arbeides med å etablerte holdninger av Læringsplakaten jfr. synspunkter fremkommet gjennom oppsummeringen over.

Undersøkelsen viser at det særskilt må arbeides for en gjensidig forståelse for at den enkelte elev skal være kjent med hva som skal til for at han/hun kan nå sine kompetansemål.

Det bør også etableres vertikale team med mål om å etablere en felles forståelse for elevens faglige forutsetninger. Særlig gjelder dette overgangen mellom VG1 til VG2- nivå. Det bør også vurderes om teamet skal utvides til å inkludere ungdomsskolenivå. Hensikten er å bli kjent med elevens forutsetninger, og å sikre overgangen mellom de forskjellige nivå.

Til slutt vil jeg gå tilbake til forskningsspørsmålet i oppgaven min: *Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?* Min konklusjon, etter denne oppgaven, er at jeg fastholder at min forståelse om at Læringsplakaten er en beskrivelse for hvordan vi kan tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger.

Undersøkelsen viser at mange betrakter Læringsplakaten som en ideologi og en forbildelig måte opplæringen *kan* foregå på. Unntak i undersøkelsen synes som at noen bruker arbeidsmåter og metoder som klart legger til rette for tilpasset opplæring, selv om de ikke bevist planlegger ut fra prinsippene i Læringsplakaten. Fortsatt må vi derfor arbeide for å bli

bedre og kanskje gjennom didaktiske modeller bevisstgjøre Læringsplakatens prinsipper (forskere konklusjon).

Konklusjoner og drøftinger er i oppgaven *farget* av min forståelse av Læringsplakaten:

Læringsplakaten må forstås som en beskrivelse av prinsipper for hvordan opplæringen skal gjennomføres. Sammen med generell del og lærerplaner i fag, fremstår den som en forskrift til opplæringsloven.

Litteraturliste

- Bachmann Kari og Haug Peder 2006, *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62 Møreforskning og Høgskolen i Volda.
- Csikszentmihaly, Mihalyi 1975/2000 . *Beyond Boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget, Oslo
- Dale, L.E., Wærnes, J. I. og Lindvig, Yngve 2005, *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslabens forskning og utvikling
- Dale, Erling 2004, *Kultur for tilpasning og differensiering, rapport*. Utdanningsdirektoratet 2004
- Engelsen, Britt U. 2003, *Ideer som formet vår skole?* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
Elevsiden: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>. Lastet ned 20.06.07
- Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi 2005, *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Fotland, Helg 2001, *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Fagbokforlaget, Bergen
- Halland, Geir O. 2004, *Læring gjennom stimulerende samspill*. Fagbokforlaget, Oslo
- Holme, I. M. og B. K. Solvang 1996, *Metodevalg og metodebruk*. Tano, Oslo
- Høgskolen Stord/Haugesund: <http://ans.hsh.no/lu/pluto/FLU/pbl.doc> Lastet ned 08.10.08
- Kvale, S. 2006 (9.opplag), *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Kleven, T. A. 2002, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub, Oslo
- Kunnskapsdepartementet 2006, *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*
- Møller, Jorunn og Sundli, Liv 2007, *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Høyskoleforlaget, Kristiansand S
- Nordland Fylkeskommune 2004, *Tiltaksplan for satsing mot frafall*
- NOU 2002:10, *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnpplæring
- Overland, Terje 2007, *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget, Bergen
- Regjeringen: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Lastet ned 20.06.07

Regjeringen: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/17.html?id=404545> Lastet ned 13.11.08

Rosø, Anne Mette 6/2006, *Elevopplevelse av tilpasset opplæring i videregående skole*. Høgskolen i Bodø

Sammendrag av NOU 2003:16 *I første rekke* Lastet ned 20.06.07

Stette Øystein 2006, *Opplæringslova og forskrifter, utdrag for videregående skole*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

St.meld. nr. 30 (2003 – 2004), *Kultur for læring*

Skogen, Kjell 2004, *Innovasjon i skolen*. Universitetsforlaget Oslo

Skaalvik, Einar og Skaalvik Sidsel 2005, *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget Oslo

Thagaard, Tove 2002/2006, *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget Bergen

Tiller, Tom 2006, *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget

Yin, R. 2003, *Applications of Case Study Research*. Sage, London

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004a, *Læringsplakaten*

Utdannings- og forskningsdepartementet 2004b Rundskriv F- 13/04, *Dette er kunnskapsløftet*

Utdanningsdirektoratet: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2641 Lastet ned 14.11.07

Utdanningsdirektoratet: http://udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf Lastet ned 21.10.08

Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laerplanid=162039&visning=5&sortering=3&hoid=162040 Lastet ned 23.10.08

Utdanningsdirektoratet: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf. Lastet ned 20.06.07

Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=999 Lastet ned 11.11.07

Universitetet i Oslo: <http://www.isp.uio.no/evu/eu/kursinnhold.html> Lastet ned 06.10.08

Utdanningsdirektoratet: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Likeverdige_opplaring_brosjyre.pdf Lastet ned 23.09.08

Vedeler, L. 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Gyldendal Akademisk, Oslo

Wikipedia: <http://nn.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6replan> Lastet ned 20.10.08

Figurliste

1. Årsakskjede
2. Formidling av ny kunnskap og ferdigheter
3. Elevens flytsone

4. Sentrale styringsdokumenter
5. Utviklingsmodell
6. Skjematisk oppstilling
7. Observasjon
8. Læringstrappa
9. Samleskjema for analyse og drøfting
10. Lærestiler i ledelsesperspektiv
11. Resultat av undersøkelsen

Vedlegg 1. Søknad om intervjuundersøkelse

Søknad om gjennomføring av intervjuundersøkelse våren 2008.

I forbindelse med mitt masterarbeid ved Høgskolen i Bodø søker jeg om å få gjennomføre to lærerintervju med Vg 2 lærere som underviser i programfag (yrkesfag), gjerne fra to forskjellige fagområder.

Jeg er deltidsstudent ved Høgskolen i Bodø, studiet omfatter en mastergrad innen spesialpedagogikk. Jeg har valgt tilpasset opplæring med elementer innen Læringsplakaten som grunnlag for min hovedfagsoppgave.

Læringsplakaten, som er del av de nye læreplaner i Kunnskapsløftet, oppfattes å beskrive noen av de sentrale pliktene som skolen har. Vg 2 elevene tok som kjent i bruk de nye læreplanene, høsten 2007.

Det jeg ønsker å få svar på gjennom min forskningsoppgave er om Læringsplakaten har ført til endringer i metodevalg vi som lærere bruker for å tilpasse opplæringen bedre. Derfor har jeg foreløpig valgt følgende problemstilling:

”Har innføring av Læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole?”

Jeg er bevist på at tilpasset opplæring som begrep omfatter mange dimensjoner, med sentrale elementer som: forutsetninger, likeverd, læringsbetingelser, personlig utvikling og identitet. Elementer som vil utfordre oss som lærere på de valg vi gjør av læringsstrategier.

Metode og forskningsdesign.

Jeg har planlagt et prosessamarbeid med 4 informanter, fordelt med to fra en skole og to fra annen skole, gjerne med samme fag. I samarbeid med informantene og etter nærmere avtale ønsker jeg å oppnå aksept for å observere en undervisningssekvens i klasserommet, gjerne som skjult observasjon.

I forlengelsen av observasjonen ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju i samtaleform med informantene. Samtalen vil ha som grunnlag erfaringsutveksling; Hvordan forstår vi, fortolker og omsetter vi i praksis læreplanens intensjoner i fagene, vil være sentralt i samtalen.

Anonymitet.

Avgitte svar anonymiseres slik at det ikke kan spores tilbake til hvem som har avgitt de ulike svarene.

Veileder.

Som veileder ved Høgskolen har jeg Nils Ole Nilsen, Førstelektor i Informasjonssystemer, Avd. for Lærerutdanning og kulturfag Høgskolen i Bodø, e-post: nils.ole.nilsen@hibo.no
For spørsmål om prosjektet kan Nils Ole Nilsen kontaktes.

8019 Bodø 11. februar 08
Med vennlig hilsen

Harry Mikalsen

Vedlegg 2. Samtale guide

- Har læringsplakaten ført til bedre tilpasset opplæring i videregående skole? -

Informasjon/avklaring

Avklare hensikten med intervjuet og generelt hva undersøkelsen min har som utgangspunkt. Med bakgrunn å hindre missforståelser, vil jeg forsøke å oppnå aksept for å ta opp intervjuet på bånd. Jeg ønsker i noen grad en mest mulig åpen samtale med aktiv lytting. Selv om intervjuet oppfattes som halvstrukturert vil jeg gjennom oppsatte spørsmål forsøke å finne mest mulige helhetlige svar omkring temaet. Både kjennskap *til*, og *bruken av* Læringsplakaten, som rettesnor for respondentens pedagogiske prinsipper, er viktig å avklare.

Samtale før klassebesøk

Personlige opplysninger; Pedagogisk og faglig kompetanse, undervisningsnivå, programfag eller allmenne fag. Antall år i videregående.

Innledningsvis vil jeg avklare felles oppfatning om begrepene TPO og bevist/ubevist bruk av Læringsplakaten som bevisstgjøring av de pedagogiske strategier som velges. Hvilke føringer/opplæring og strategier er lagt fra systemnivå i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet og bruk av Læringsplakaten.

Informantene får utdelt et kopi av Læringsplakaten.

Åpent spørsmål:

Hvordan påvirker Læreplakaten våre arbeidsmåter?

Vedlegg 3. Intervjuguide lærer

Intervju etter klassebesøket.

1. Hvilke metoder har du på forhånd benyttet for å avdekke lærerforutsetninger hos dine elever, spesielt i forhold til differensiering?
Stikkord: Elevenes forutsetninger
Arbeidsplan og mål (differensierte)
Oppgavemengde og tempo
Organisering
Læringsarena og læremiddel
Arbeidsmåte og metodevalg
Måling/refleksjon over læringsutbytte
2. Hvordan påvirker lærerforutsetninger dine valg av arbeidsmetoder? Er noen metoder bedre enn andre?
3. Opplever du at L06 og Læringsplakaten gir deg mulighet å stå friere med hensyn til valg metoder og måte og tenke undervisning?
4. Læreplanmålene oppfattes av noen som pensum for elevene, hvordan har du samarbeidet med andre faglærere i faget om innholdet av pensumet?
5. Hvilke strategier benytter du for gi elevene støtte til utvikling av ”lære og lære” ferdigheter, slik at de bevisstgjøres for utvikling av egne læringsstrategier og kritisk tenking?
6. Hvilke metode benytter du for måle læringsutbytte til elevene i denne timen, og måtte du gjøre endringer underveis (i forhold til planlagte)?
7. Hvilke beviste metoder benytter du for å skille mellom det ha et kameratslig forhold til elevene i forhold til å fremstå som tydelig leder?
8. Klarer du å dra inn lokalt næringsliv eller lokalsamfunnet slik at de blir involvert i opplæringen?
9. Har du et avklart forhold til hva som kjennetegner god eller mindre god måloppnåelse i faget ditt?
10. Hvordan logger du arbeidsmiljøet, også personlig innsats og påvirkning, i klassen (elevsamtale, spørreskjema og lignende)?
11. Hvilke endringer har LK06 og Læringsplakaten for måten du planlegger eller gjennomfører undervisning på?
12. Andre ting du synes er relevant i forhold til problemstillingen?

Evaluerings.

Andre lærere jeg burde ha hatt samtale med?

Spørsmål innhold/relevans og mengde?

Vedlegg 4. *Læringsplakaten i et "bløtkakeperspektiv"*



Figur 5.6 *Læringsplakaten i et "bløtkakeperspektiv"* (Lars Helle 2006: 190)