

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Merete Støvra Løvhaug

Fra teori til praksis: En hermeneutisk
undersøkelse av hvordan lærere forstår og
praktiserer tilpasset opplæring.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 72

«Et rom for alle – blikk for den enkelte»

(Dale & Wærness, 2003)

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan fem forskjellige lærere, fra fem forskjellige skoler i samme kommune, forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Oppgaven har som formål å undersøke hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter det politiske begrepet tilpasset opplæring i praksis, men også som mål å undersøke elementer som har betydning for lærernes forståelse og praksis. Bakgrunnen er forskning som antyder at lærere ikke lykkes med tilpasset opplæring.

Problemstillingen er som følger: *Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser de opplæringen i praksis?*

Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen som teoretisk perspektiv, har jeg gjennom et semistrukturert intervju studert hvordan lærerne har konstruert sin forståelse og praksis. Empirien som kom frem av intervjuene, ble analysert med utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning.

Kunnskapsgrunnlaget og det teoretiske rammeverket er basert på teori og forskning på tilpasset opplæring og undervisning, samt tilrådninger og bestemmelser fra Norges offentlige utredninger (NOU).

Hovedfunnene skulle vise seg at mine informanter i stor grad har en felles forståelse og praksis av tilpasset opplæring, og at denne er i tråd med hvordan begrepet fremstilles både i opplæringsloven og læreplanens overordnede del. De forsøker i stor grad å tilpasse undervisningen gjennom i felleskap å variere undervisningen, ved bruk av forskjellige metoder, innfallsvinkler og arbeidsmåter. De understreker at gode relasjoner med elevene er en forutsetning for å lykkes å innhente kunnskap om elevenes faglige ståsted. Lærerne peker også på utfordringer som gjør arbeidet med tilpasset opplæring utfordrende, som store elevgrupper, stort sprik i nivåene innad elevgruppa, få lærerressurser og lite tid til felles planlegging og samarbeid. Det kommer også frem at lærerne mer eller mindre er overlatt til seg selv når det gjelder forståelse, utøvelse og planlegging av tilpasset opplæring. Det legges, ifølge lærerne, i liten grad til rette for en felles forståelse, praksis og samarbeid rundt tilpasset opplæring fra skoleeier og skoleleder.

Resultatene av oppgaven kan ikke anvendes som et generelt grunnlag for alle læreres forståelse og praksis i denne kommunen, men de kan likevel kaste lys på aspekter som spiller inn på læreres hverdag med tilpasset opplæring, noe som kan være utgangspunkt for videre diskusjoner.

Abstract

This study examines how five teachers from five different schools in the same municipality understand and practice adapted education. The main focus of this project was to investigate how teachers understand, interpret, and put the political concept of adapted education into practice. However, it also aims to investigate important elements for the teachers' understanding and practice. The background for this is research that implies that teachers fail to practice adapted education.

The master's thesis is shortened to: *How do teachers understand the concept of adapted education, and how do they adapt it in practice?*

Based on social constructivism as a theoretical perspective and through a semi-structured interview, this research studies how the teachers have constructed their understanding and practice. The empirical evidence from the interviews was analyzed based on a hermeneutic interpretation.

The theoretical framework for this research is based on theory and research on adapted education and teaching and recommendations and provisions from Norway's public investigations (NOU).

The main findings showed that the informants have a shared understanding and practice of adapted education and that this is in line with how the term is presented in both §1-3 and the core curriculum. To a large extent, they practice whole class teaching and try to adapt it by varying the teaching, using different methods, approaches, and ways of working. However, the teachers also point out factors that make the work with adapted education challenging, such as large student groups, significant gaps in the levels within the student group, few teachers, and little to no time for planning and collaboration. It also emerges that the teachers are more or less left to themselves when it comes to understanding, practising, and planning adapted education. According to the teachers, little provision is made to agree on a common understanding, practice, and cooperation around adapted education from the school owner.

The thesis results can not be used as a general basis for all teachers' understanding and practice in this municipality. However, they can nevertheless shed light on aspects that play a role in teachers' everyday life with adapted education, which can be a starting point for further discussions.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	2
Bakgrunn for temavalg.....	2
1.1 Formål	6
1.2 Problemstilling og avklaringer	6
1.3 Begrepsavklaringer.....	7
2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag.....	8
2.1 Tilpasset opplæring som begrep og fenomen.....	8
2.2 Tilpasset opplæring og sosiokulturell læringsteori	10
2.3 Lærerens rolle i tilpasset opplæring	11
2.4 Skolekultur for tilpasset opplæring	12
2.5 Individualistisk og samarbeidende skolekultur	13
2.6 Ideologi og praksis	14
2.7 Ny opplæringslov	15
2.8 Oppsummering	16
3. Metode.....	18
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	18
3.1.1 Redegjørelse for valg av kvalitativ tilnærming og forskningsintervju.....	19
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	20
3.2.1 Sosialkonstruktivisme	21
3.3 Redegjørelse for valg av vitenskapsteoretisk ståsted	23
3.4 Hermeneutikk	25
3.5 Analytisk metode.....	26
3.6 Kvalitativt forskningsintervju	28
3.6.1 Utvikling av intervjuguide	30
3.6.2 Pilotintervju og erfaringer	32
3.7 Valg av informanter	33
3.8 Presentasjon av informanter	34
3.9 Gjennomføring av intervju	35
3.10 Validitet, relabilitet og generalisering	36

3.11	Forskningsetikk	39
3.12	Transkriberingsprosessen	40
3.13	Analyse av datamaterialet	42
3.14	Forskerrollen	45
3.15	Oppsummering	46
4.	Presentasjon av empiri	47
4.1	Læreres forståelse av tilpasset opplæring.....	47
4.1.1	Oppsummering	49
4.2	Lærernes praksis og erfaring med tilpasset opplæring.....	50
4.2.1	Oppsummering	57
4.3	Skolekultur for tilpasset opplæring	57
4.3.1	Oppsummering	59
4.4	Avsluttende spørsmål	59
4.4.1	Oppsummering	60
5.	Drøfting	61
5.1	Læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring	61
5.2	Utfordringer knyttet til praktisering av tilpasset opplæring.....	64
5.3	Skolekultur for tilpasset opplæring	66
6.	Oppsummering og avslutning	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1	78
	Vedlegg 2	80
	Vedlegg 3	83

1. Innledning

I dette kapitlet skal jeg begrunne mitt valg av tema, beskrive formålet med undersøkelsen, og til slutt presentere problemstillingen. Det er flere årsaker til at jeg ønsker å skrive om hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres. Først om fremst er valg av tema basert på egen erfaring og interesse for tilpasset opplæring. Jeg har gått, og kommer til å gå mange runder med meg selv når det gjelder hvordan best mulig tolke og sette begrepet tilpasset opplæring ut i egen pedagogisk praksis, ut fra rammefaktorene i den kommunale skolen. Hovedårsaken til valg av tema er mine bakgrunnskunnskaper om tema, blant annet hvordan begrepet stadig endrer innhold i takt med regjeringsskifter og nye læreplaner, og forskningsrapporter som viser at lærere generelt er usikre på hvordan begrepet skal forstås og praktiseres. Å sette teori ut i praksis er enklere sagt enn gjort.

Bakgrunn for temavalg

En nasjonal læreplan er utdanningspolitisk styringsdokument med to funksjoner. Den er for det første et verktøy for nasjonal politisk styring, og for det andre skal den danne en faglig og pedagogisk plattform for yrkesutøverne (Aasen, et al., 2015). Læreplanene uttrykker forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen, deriblant prinsipper for skolens praksis når det kommer til undervisning og tilpasset opplæring. Til tross for at læreplanene er et nasjonalt dokument, ligger det derimot få nasjonale retningslinjer for hvordan prinsippet skal settes ut i pedagogisk praksis, noe som også var tilfelle i innførelsen av Fornyelsen av Kunnskapsløftet. – Og når det ligger få føringer, vil det være vanskelig å argumentere for at vi har en felles nasjonal praksis for tilpasset opplæring (Jenssen, 2009).

Tilpasset opplæring har vært et begrep i norsk skolesystem i flere titalls år. Allerede i Normalplanen fra 1939 ble det antydnet en tanke om tilpasset opplæring (Dale, 2008, sitert i Nordahl, 2012), og i 1975 ble prinsippet nedfelt i grunnskoleloven. Eirik S. Jenssen (Jenssen, 2009), argumenterer for at tilpasset opplæring er et prinsipp politikerne henter frem når skolen skal fornyes og utstyres til å innfri de nye forandringene, og omtaler derfor tilpasset opplæring som et politisk begrep. Forståelsen av begrepet tilpasset opplæring har forandret seg drastisk i takt med de forskjellige regjeringsskiftene, noe som ifølge Jenssen kan være en årsak til hvorfor lærere og skoleeiere synes det er vanskelig å forstå hvordan man skal forstå og utøve tilpasset opplæring i praksis (Jenssen, 2009). For å tydeliggjøre disse forskjellene, skal jeg presentere en oppsummering av utviklingen og forståelsen av begrepet tilpasset opplæring gjennom tidene, fra 1975 – 2024. De fire første epokene er basert på Jenssens beskrivelser,

mens de to siste er beskrevet ut fra ytterligere endringer i Fagfornyelsen (LK20) og regjeringens forslag til ny opplæringslov (Prop. 57 L 2022-2023).

Første epoke (1975-1990) – Tilpasset opplæring som integrering. Tilpasset opplæring skulle ifølge loven gjelde alle, men epoken er preget av en integreringsideologi hvor tilpasset opplæring blir sett på som et virkemiddel for å få marginaliserte grupper integrert i fellesskapet. Prinsippet ble i 1975 uttrykt slik i lov om grunnskolen § 7-1: ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”. Det fulgte derimot ingen klargjøringer for hva dette vil si i praksis, og perioden er preget av at begrepet er vanskelig å få grep på. Det ble etter hvert gjort flere forsøk på å definere hva tilpasset opplæring er og ikke er, og for å skille tilpasset opplæring fra spesialundervisning, men dette førte om mulig bare til enda mer forvirring (Jenssen & Lillejord, 2009). På tross av formuleringen «alle elever ...», kjennetegnes perioden av at tilpasset opplæring gjelder spesielle grupper som skal innpasses i fellesskapet. Tilpasset opplæring blir ansett som noe ekstra læreren gjør, utover den vanlige undervisningen.

Andre epoke (1990-1996) – Tilpasset opplæring som inkludering. Nå skal alle inkluderes i et likeverdig fellesskap, noe som i praksis betyr at elevene i minst mulig grad skal ut av klasserommet for å få spesialundervisning. I L97 slås det fast at opplæringen må «tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (St.meld.nr. 40 (1992-1993):84, sitert i Jenssen & Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring i denne epoken, er som vi ser svært ulik fra den første epoken. Fra et inntrykk om at tilpasset opplæring gjaldt spesielle grupper, blir det nå presisert at tilpasset opplæring skal gjelde for alle, og på alle områder. Igjen ligger det få føringer i de politiske dokumentene om hva innholdet i tilpasset opplæring er, og hva som skiller begrepet fra spesialundervisning, noe som fører til at det føles uhåndterlig i praksis (Jenssen & Lillejord, 2009).

Tredje epoke (1997-2005) – Tilpasset opplæring som individualisering. Tanken om tilpasset opplæring i fellesskapets rammer står ikke lengre like sterkt som før, mens det individuelle perspektivet ved tilpasset blir mer fremtredende. Den enkelte skole fikk nå frihet, fleksibilitet og handlingsrom når det kommer til hvordan gi elevene individuelt tilpasset opplæring. Nå handler tilpasset opplæring om å hente ut den enkeltes talent i henholdsvis de grunnleggende ferdighetene. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, blir tilpasset opplæring sett som et ideal som skolen skal strekke seg mot. I tillegg til at formuleringen «ideal» i seg selv kan

oppfattes som noe som ikke lar seg gjennomføre i praksis, skal opplæringen nå tilpasses OG differensieres den enkelte elev. Dette legger opp til ei opplæring som skal individualiseres, noe som kan tolkes dit at hver elev skal ha sin individuelle plan. Igjen blir det vanskelig å skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Jenssen & Lillejord, 2009).

Fjerde epoke (2005- 2013) – Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Tanken om individuelt tilpasset opplæring fases ut til fordel for fellesskapet. St.meld. nr.31 (2007-2008) understreker at tilpasset opplæring ikke er synonymt med individuelle arbeidsplaner for den enkelte elev, og at tanken nå er å heve kvaliteten på undervisningen slik at tilpasset opplæring kan utøves i fellesskap, og at elevene skal ha mest mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Tilpasset opplæring skal nå prege all undervisning, og «kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (St.meld.nr. 16, 2006-2007: 76).

Femte epoke (2013-2020) – En fornyelse av Kunnskapsløftet: Tilpasset opplæring som læringsutbytte og læringsfellesskap. Fellesskapsaspektet ser ut til å videreføres, men meningsinnholdet legger føringer for en mer individualisert praksis:

«Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. opplæringsloven § 1-3» (Meld. St. 28, 2015-2016). Stortingsmeldingene som LK20 bygger på, ser ut til å gjenspeile en politisk dreining av tilpasset opplæring som illustrerer individuelle læringsforutsetninger innenfor fellesskapets rammer (Yttergård & Vennebo, 2023, s. 41).

Sjette epoke (2024 -) – Ny opplæringslov: Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Fellesskapsaspektet videreføres enda en gang, men ordlyden forandres fra at elevene skal ha «høyest mulig grad av måloppnåelse» til at elevene skal ha et «tilfredsstillende utbytte av opplæringen». Det er foreligger ikke entydige kriterier for hva som betegnes som «tilfredsstillende utbytte», annet enn at det må vurderes på bakgrunn av pedagogisk skjønn. Plikten blir ansett som brutt når utbyttet til elevene ikke er tilfredsstillende (Prop. 57 L, 2022-2023).

Her ser vi tydelig hvordan begrepet har endret seg siden tilpasset opplæring ble nedfelt i opplæringsloven for 48 år siden, spesielt med dreiningen fra vekt på fellesskapet og over til det individuelle (Bachmann & Haug, 2006). Når et begrep så radikalt skifter innhold som det har gjort siden 1970-tallet er det forståelig at lærere og skoleledere kan være usikre på

hvordan de skal tilpasse opplæringen. -Og, dersom skolene er usikre på hva tilpasset opplæring egentlig innebærer, vil en konsekvens kunne være at de ikke gjør noe i det hele tatt (Jenssen, 2009). Fasting deler de samme tankene som Jenssen, men som på sin side sier at dette har ført til at tilpasset opplæring for mange lærere blir så svevende og uhandgripelig, at tilpasset opplæring i praksis handler for mange om at eleven først og fremst skal oppleve mestring, og at deltakelse og tilhørighet er det viktigste (Fasting, 2013).

I en årrekke har forskning (Bachmann & Haug, 2006; NOU 2009: 18; Jenssen, 2012; Buli-Holmberg et al., 2014) avdekket at det rår store uklarheter om hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan det skal settes ut i praksis. Nå når lærere og skoleeiere snart står atter en endring av begrepet, ønsker jeg å få et lite innblikk i situasjonen i dag i forhold til læreres forståelse og praktisering av det politiske begrepet tilpasset opplæring.

1.1 Formål

For det første er målet er å få innsikt i hvordan lærere forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp, og herunder andre prinsipper for tilpasset opplæring ut fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som blant annet:

- Hvordan de går frem for å imøtekomme hver enkelt elevs behov innenfor fellesskapet
- Hvordan de stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring
- Hvordan de legger til rette for dybdelæring i forhold hver enkelt elevs nivå, tempo og progresjon.

Det er interessant å få innsyn i hvordan lærerne forstår tilpasset opplæring, og hvordan de setter teori ut i praksis, innenfor de rammene de har, og hvilke aspekter som direkte eller indirekte påvirker lærernes arbeid med tilpasset opplæring. Jeg vil også undersøke forhold som hemmer og fremmer lærernes arbeid tilpasset opplæring med tilpasset opplæring.

For det andre er målet at datamaterialet og kunnskap fra min undersøkelse eventuelt kan brukes til forbedring av skolens praktisering av tilpasset opplæring.

1.2 Problemstilling og avklaringer

På bakgrunn av overnevnte, er problemstillingen min:

Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser de opplæringen i praksis.

Siden jeg har en todelt problemstilling, vurderte jeg den i utgangspunktet som tilstrekkelig avgrenset til å bruke den som retningslinje for forskningen uten å formulere spesifikke forskningsspørsmål. Det ble derimot tidlig i prosessen tydelig at det kunne være relevant å undersøke hvordan skolekulturen for samarbeid rundt tilpasset opplæring er i praksisfeltet, og at dette ville kastet et bredere lys over problemstillingen. Hvilket handlingsrom lærerne har for samarbeid kan ha en stor innvirkning på lærernes forståelse og praksis om tilpasset opplæring. Jeg ser i ettertid at skolekultur for samarbeid burde ha vært en del av problemstillingen eller et av flere forskningsspørsmål, noe jeg tror ville ha styrket og spisset studien min.

Jeg valgte jeg likevel å la samarbeidskultur for tilpasset opplæring være gjennomgående i oppgaven, da det kan være interessant i få innblikk i hvordan arbeidet med tilpasset opplæring vektlegges og tilrettelegges fra skolelederens hold.

1.3 Begrepsavklaringer

Tilpasset opplæring er et politisk begrep som er vedtatt av samfunnets formelle organisasjoner, og har siden 1975 vært et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven (Håstein & Werner, 2014). I § 1-3 står det beskrevet at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet). Dette prinsippet gjelder for alle elever, og for all opplæring. I praksis handler det om at alle elever skal ha utbytte av å gå på skolen; alle skal kunne utvikle seg som personer, tilegne seg kunnskap og oppleve fellesskap, uavhengig av bakgrunn (Utdanningsdirektoratet).

Ordinær opplæring kan defineres som den planlagte, gjennomtenkte, begrunnede lærerplanlagte aktiviteten som skjer innenfor et tidsbegrenset perspektiv, hvis hensikt er å nå selve målene for timen (Pettersen, 1997). En tilpasset opplæring vil si å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet). Dette vil si at tilpasset opplæring er et virkemiddel for tilpasset støtte til læring til alle elever, og at denne støtten i størst mulig grad skal gis innenfor den ordinære opplæringen. Dersom tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig og elever ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, kan eleven ha krav på spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Resultatene av den sakkyndige vurderingen ligger til grunn for den individuelle opplæringsplanen, som inneholder helt særskilte og spesifikke individuelle læringsmål som eleven skal jobbe med istedenfor den ordinære undervisningen.

Skolekultur er et begrep som rommer mye. Skolekultur kan omfatte både kulturinnhold og kulturuttrykk (Bang, 2011, sitert i Holmberg et al., 2015). Innholdssiden dreier seg om felles verdier, normer, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatninger, mens uttrykksiden omhandler blant annet handlinger, rutiner og prosedyrer (Holmberg, 2015). Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet "Skolekultur» knyttet til samarbeidet rundt tilpasset opplæring og handlingsrommet for tilrettelegging for samarbeid i skolen rundt tilpasset opplæring. Dette begrepet dekker både samarbeidsaspektet og det kulturelle aspektet om hvordan samarbeid blir praktisert i skolen.

2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag

I min forskningsoppgave skal jeg undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring. For å støtte opp om problemstillingen, skal jeg presentere teori som blant annet som gir innblikk i hva som ligger i begrepet og hvordan det kan settes ut i pedagogisk praksis. Jeg skal redegjøre for en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, og presentere teori om lærerens og skolelederens rolle i tilpasset opplæring, og beskrive to ulike skolekulturer for samarbeid om tilpasset opplæring. Jeg skal også presentere forskning om tilpasset opplæring i den norske skolen, og forlaget til den nye opplæringsloven som kommer med en ny formulering av begrepet tilpasset opplæring.

2.1 Tilpasset opplæring som begrep og fenomen

I faglitteraturen opereres det med flere ulike begrepsforståelser av tilpasset opplæring, og en av dem er å dele tilpasset opplæring i to: en smal og en bred forståelse av begrepet. En smal forståelse kjennetegnes ved at tilpasningen skjer ved individuelle og konkrete tiltak rettet mot hver enkelt elev (Bunting, 2014). Eksempler kan være at det i stor grad opereres med individuelle- og nivåbaserte arbeidsplaner og ukeplaner, nivåbaserte oppgaver og stor bruk av arbeidstimer – noe som i praksis vil si at eleven jobber alene med oppgaver ut fra sitt nivå.

I en bred forståelse, legges det vekt på at tilpasset opplæring er en ideologi som kollektivt skal prege hele skolens praksis som en helhet, og hvor elevene skal få tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer (Bunting, 2014). Dette betyr at tilpasningen skal skje gjennom varierte arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering, i fellesskapet i klasserommet (Utdanningsdirektoratet). Prinsippet om tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, kan sees i sammenheng med den vide forståelsen av begrepet.

På tross av utfordringer med at den vide forståelsen og tilnærmingen gir mindre rom for tilrettelegging for den enkelte elev og dens nivå og forutsetninger, viser studier at skoler som anvender helklasseundervisning, hvor de fleste elevene jobber med samme fagstoff, har bedre læringsutbytte enn skoler som opererer med en smal forståelse og tilnærming til begrepet (Nordahl et al. 2009, sitert i Nordahl, 2012).

Forskning viser derimot at det er den smale forståelsen til tilpasset opplæring som dominerer i Norge (Nordahl & Dobson, 2009). I en undersøkelse utført av Haug i 2010 kom det frem at elevene sitter gjennomsnittlig 61% av undervisningstiden og jobber alene med individuelle

oppgaver. Selvregulert læring, altså det å sitte å jobbe alene med oppgaver, krever spesielle ferdigheter som ikke nødvendigvis alle elevene har, for eksempel selvdisiplin, noe som kan bli problematisk for enkelte elever (Schunk og Zimmerman, 2008 sitert i Nordahl, 2012). Et annet viktig aspekt når det kommer til selvregulert læring, er at fokuset ofte blir å bli fort ferdig med oppgavene, enn på kvaliteten av det arbeidet som blir gjort, eller læringsutbyttet av det arbeidet som blir gjort.

Ideen om inkludering sto sentralt allerede i reformen L97, hvor tanken var at den enkelte elevs behov skal ivaretas innenfor fellesskapets rammer. Dette er noe som også sto sentralt i LK06, hvor det ble persistert at en «inkluderende opplæring innebærer at alle elever, også elever med behov for spesiell tilrettelegging, skal delta i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet ut fra sine evner og forutsetninger» (St.meld. nr. 30 2003-2004). Tanken om fellesskapet står like sterkt i LK20: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Opplæringsloven, Overordnet del, 3.2). Ut fra dette, kan vi se at opplæring i felleskap er i tråd med den brede forståelsen av tilpasset opplæring. - Men hva er det som gjør at det er den smale forståelsen som regjerer?

Middelmådige resultater på sammenligningsprøver med andre land og forholdsvis svake prestasjonene norske elever hadde på internasjonale prøver, førte til et ønske om et kunnskapsløft, noe som resulterte i at LK06 ble innført. Samtidig som Kunnskapsløftet har som mål at tilpasset opplæring skal kunne utøves i felleskap, og at elevene skal ha mest mulig utbytte av den ordinære undervisningen, var siktemålet også å øke kvaliteten på elevenes læringsutbytte (Raaen, 2008): «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver elev oppmuntres til det høyeste mulig prestasjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet 2006).

Ifølge Fasting (2011) har innføringen av Kunnskapsløftet og siktemålet på akademiske prestasjoner og høyere læringsutbytte, utvidet og omgjort forståelsen av tilpasset opplæring til et generelt prinsipp for all læring, med mål om å realisere alle elevers medfødte faglige potensial (Fasting, 2011). Oppmerksomheten på prestasjonsnivå kan sees å være videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, hvor «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse» (Utdanningsdirektoratet).

Felleskap og tilpasning til hver enkelt elev kan derfor oppleves som uforenelige motpoler, og mange lærere kan forståelig nok oppleve det som utfordrende å skulle legge til rette for en undervisning som skal treffe den enkelte, når de alle er så forskjellige. Uttrykket *Et rom for*

alle – blikk for den enkelte (Dale & Wærness, 2003) reflekterer kompleksiteten mellom de to mest sentrale aspektene i begrepet tilpasning; forholdet mellom individet og fellesskapet. Nilsen peker på at det ene eller den andre kan lett bli dominerende. Utfordringen er å balansere de to aspektene opp mot hverandre (Nilsen, 2005, sitert i Bachmann & Haug, 2006). Opplæringslovens vektlegging på at tilpasset opplæring skal skje innad fellesskapet, kan føre til at den enkeltes behov oversett. Samtidig kan formuleringen «hver enkelt elev» føre til individuelle løsninger som vil være til hinder for et levende fellesskap (Bachmann & Haug, 2006). Utfordringen kommer til syne av at læreren skal balansere og praktisere tilpasset opplæring til den enkelte elev innenfor fellesskapets rammer, samtidig som læreren skal tilpasse slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse.

Det kan argumenteres for at Kunnskapsløftet legger opp til individualisering og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Å jobbe med individuelt tilpasset oppgaver fremstår kanskje derfor som den eneste logiske og mest gjennomførbare måten å få praktisert en opplæring som skal øke hver enkelt elevs prestasjonsnivå. Dette kan føre til at prinsippet om inkludering havnet noe i skyggen til fordel for individuelle akademiske presentasjoner. I praksis kan individualiserte tiltak og ressurser bli et hinder for inkluderingspraksisen og tanken om læring innenfor fellesskapets rammer (Jenssen, 2011), noe som kan være en faktor som fremmer en smal tilnærming av tilpasset opplæring.

2.2 Tilpasset opplæring og sosiokulturell læringsteori

Tilpasset opplæring kan sees i lys av en sosiokulturell læringsteori. Kunnskapsløftets intensjon om tilpasset opplæring innad fellesskapet står i tråd med hvordan den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger barnets læring og utvikling. Betydningen av sosial interaksjon og at all læring skjer i en sosial sammenheng, er en tanke som står svært sterkt. (Säljö, 2016). «Eleven lærer ikke med hodet alene; han lærer gjennom deltakelse i sosial samhandling» (Dysthe 2001, sitert i Håstein & Werner, 2004). Dette sitatet beskriver kjernen i sosiokulturell læring, og utgangspunktet for Vygotskys teori som bygger på en antakelse om at barnet formes i samspill med omgivelsene. Barnet lærer å snakke et språk, beherske sin kropp, og utvikler sin identitet, som er et viktig grunnlag for barnets læring og utvikling. Vygotsky hevder altså at all læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Læring skjer i fellesskap, og er konstruert prosess mellom individer i en gitt sosial praksis (Säljö, 2016). Det kan på bakgrunn av dette argumenteres for at dagens opplæringslov er

preget av den sosiokulturelle grunntanken, med presiseringen om at opplæringen skal skje «i fellesskapet».

Videre er Vygotsky opptatt av hva barnet kan få til, med litt hjelp fra det han kaller «en medierende hjelper» eller «den signifikante andre». Han introduserer med dette teorien om «det aktuelle utviklingsnivå og «den nærmeste utviklingssone/proksimale utviklingssone». Han beskriver at det nivået barnet befinner seg på, er det aktuelle utviklingsnivået, det barnet kan klare uten hjelp fra andre. Det som kjennetegner den nærmeste utviklingssonen, er avstanden mellom det barnet klarer på egen hånd, og det barnet trenger støtte for å klare (Lyngsnes & Rismark). Dersom barnet skal komme videre med læring og utvikle den kognitive utviklingen og nå den nærmeste utviklingssonen, må det ha hjelp fra en medierende hjelper, eller et signifikant andre. Den medierende eller signifikante andre, kan være læreren eller medelever.

Vygotskys teori om utviklingssoner kan derfor også bli sett på som et verktøy for tilpasset opplæring. Med ordlyden «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse» (Kunnskapsløftet), kan den proksimale utviklingssonen være et nyttig redskap for læreren for å kunne gi elevene en opplæring i tråd med sitt nivå, den aktuelle utviklingssonen, og for å stimulere til høyest mulig grad av måloppnåelse, den proksimale utviklingssonen.

2.3 Lærerenes rolle i tilpasset opplæring

Læreren har utvilsomt den viktigste rollen når det kommer til tilpasset opplæring. Dette betyr at lærerne må inneha en god didaktisk kompetanse og en god pedagogisk oppmerksomhet, for kunne sette tilpasset opplæring ut i praksis. I opplæringsloven § 1-3 ligger det forventinger om at læreren skal tilpasse opplæringen til den enkelte elevs læreforutsetninger, samtidig som opplæringen skal tilpasses mangfoldet av elever i den sammensatte klassen. I tilrettelegging og realisering av tilpasset opplæring, er det av betydning å bruke varierte undervisningsmetoder, læremidler og organiseringsformer som åpner for å tilpasse opplæringen (Holmberg et al., 2015). I læreplanens generelle del understrekes det også at læreren har et ansvar om å tilpasse fagstoff til den enkelte elevs fagnivå. Dette vil si at læreren trenger kunnskap om den enkelte elevs faglige ståsted, læringspotensial og miljøfaktorer som påvirker elevens læring, for å være i stand til å legge til rette for tilpasset opplæring.

Læreren må derfor kartlegge elevenes læreforutsetninger og opplæringsbehov for å få viktig informasjon om den enkelte elevens utviklingsnivå, forutsetninger og behov. Dette danner grunnlaget for å differensiere opplæringen innholdsmessig og metodisk, og gir læreren innsikt i hvilke arbeidsmåter som møter den enkeltes behov. For at den enkelte elev skal kunne utvikle seg i samsvar med læringsmålene, må læreren koble elevens læreforutsetninger til kompetansemålene i hvert enkelt fag (Buli-Holmberg, 2015). En dynamisk kartlegging vil også hjelpe læreren til å rette oppmerksomhet mot å undersøke hva som stimulerer elevenes læringsprosess og læringsutbytte, og dermed også hvordan læreren kan hjelpe eleven til å utnytte sitt fulle læringspotensial. Dette kan ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted være å hjelpe eleven fra det aktuelle nivå, til den proksimale (mulige) utviklingssonen (Vygotsky, 1978, sitert i Buli-Holmberg, 2015).

Lærerens oppmerksomhet skal ikke bare rettes mot den enkelte elevens læringsprosess, men også mot utvikling av læringsmiljø. Tidligere var elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet i mindre grad ansett som viktig for å fremme selve læringsprosessen, men i den senere tid har forskning dokumentert at det er en nær sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og elevens læring (Stray & Stray, 2014). For å fremme elevenes læring, må læreren utvikle differensierte relasjoner til elevene i klassen. Lærerens henvendelser og kommunikasjon til hver enkelt elev vil variere ut fra signalene og behovene elevene uttrykker gjennom samspill og tilbakemeldinger til læreren. I tillegg vil et differensiert relasjonsperspektiv kreve at læreren har kunnskap om den enkelte elev, ikke bare faglig nivå og læreforutsetninger, men også sosiale forhold og utviklingshistorie (Stray & Stray, 2014).

Kort oppsummert blir det tydelig at lærerne har en viktig rolle når det kommer til tilpasset opplæring. Det kommer også tydelig frem at det er en jobb som krever mye av lærerne. De skal blant annet kartlegge og evaluere hver elevs læreforutsetninger og læringspotensial, tilrettelegge for tilpasning ved å tilby varierte undervisningsmetoder, læremidler og organiseringsformer, samtidig som de skal bygge relasjoner og legge rette for et godt læringsmiljø.

2.4 Skolekultur for tilpasset opplæring

Som nevnt er tilpasset opplæring er et dynamisk begrep som endrer seg ut fra de forskjellige lærerplandokumentene, noe som betyr at lærere må endre praksis i tråd med endringene. Selv om forpliktelsen om tilpasset er nedfelt i opplæringsloven, så ligger det ingen nasjonale

føringer om hvordan tilpasset opplæring skal utføres i praksis. Det blir dermed opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer å bruke skjønn for å finne ut hvordan dette skal gjøres, noe som kan føre til svært ulike praksiser. Her viser det seg at skolens samarbeidskultur kan være utslagsgivende i arbeidet med tilpasset opplæring.

Lærersamarbeid betraktes som en nødvendighet i skolens arbeid mot å utarbeide en stadig bedre praksis rundt tilpasset opplæring. Et overordnet prinsipp i læreplanens overordnede del er at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Opplæringsloven). Dette betyr at alle lærere skal samarbeide og bidra til at elevene utvikler seg i et fellesskap, og bidra til at alle elever utvikler seg i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2015).

I læreplanens overordnet del (3.5) står det at skolen er forpliktet til å samarbeide om, og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen, som herunder er blant annet er undervisning og tilpasset opplæring. Skoleeiere, skoleledere og lærere har i arbeidet med dette et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen.

Videre beskriver læreplanen at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. «En god skoleledelse kjennetegnes ved en ledelsesfaglig aksept og forståelse for pedagogiske og andre utfordringer lærerne står overfor» (LK20). En god ledelse kjennetegnes også ved at det prioriteres utvikling av samarbeid i organisasjonen, og at skolens ledelse har som ansvar å gi retning for, å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling (LK20). Hvis lærere i fellesskap får mulighet til å reflektere over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, vil de i større grad ha mulighet til å utvikle en rikere forståelse av hva som kjennetegner god pedagogisk praksis rundt tilpasset opplæring.

En god samarbeidskultur kjennetegnes av at profesjonsfellesskapet er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen har som ansvar å aktivt bidra i det profesjonelle læringsfellesskapet for å kunne videreutvikle skolen. Dette krever imidlertid velutviklede strukturer for samarbeid fra skoleeiers og skoleleders hold, for blant annet å legge til rette for støtte og veiledning mellom kollegaer (LK20).

2.5 Individualistisk og samarbeidende skolekultur

Når det snakkes om ulike skolekulturer, kan disse ifølge Buli-Holmberg (2015) kategoriseres i to ytterpunkter: en individualistisk og en samarbeidende skolekultur. Begge har sine særegne kjennetegn når det kommer til for eksempel lederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid,

som alle preger arbeidet om tilpasset opplæring. De forskjellige karakteristikkene må sees på som en idealtypisk modell, mens det i praksis ofte være snakk om en god blanding av disse kjennetegnene. Likevel har skolene en tendens til å helle mot enten den ene eller den andre skolekulturen. Det som kjennetegner den individualistiske skolekulturen er at fokuset først og fremst på den enkelte lærer, eller den enkelte elev. Rektor ser på lærerne som en mikstur av personer med ulik erfaring og kompetanse, som gjennom selvstendig arbeid skal planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring. Lærerne jobber i stor grad individuelt og til dels alene om å finne måter å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Tilpasset opplæring kan dermed fort bli en lang rekke med «mini-prosjekter» innad skolen (Buli-Holmberg, 2015).

I den samarbeidende skolekulturen, er samarbeid gjennomgående i alle ledd. Rektor ser på lærerne er et team som skal utnytte hverandres kompetanse til å finne løsninger om tilpasset opplæring i praksis, og det legges til rette for samarbeid og koordinering mellom lærerne (Buli-Holmberg et al. 2015).

Det kan ifølge forskning se ut til at det er den individualistiske skolekulturen som er mest fremtredende. Buli-Holmberg, I. amauensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, har deltatt i en forskergruppe som har studert kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring i tilknytning til Kunnskapsløftet (06). Hun sier at selv om det helt klart finnes mange engasjerte og samvittighetsfulle lærere som gjør sitt beste, når det sjeldent over noe mer enn disse enkeltlærernes engasjement innad skolen. Arbeidet med tilpasset opplæring *krever* en samarbeidskultur –og det krever en skoleledelse som streber etter å engasjere personalet til å se på tilpasset opplæring som et lagarbeid. For å nå det målet, må det utvikles felles strategier og en felles forståelse hva tilpasset opplæring innebærer (Buli-Holmberg et al. 2015).

2.6 Ideologi og praksis

Det har i årrekker blitt dokumentert usikkerhet rundt begrepet tilpasset opplæring, både som ideologi og hvordan det skal settes ut i praksis. Allerede i evalueringen av 97 kom det frem at både lærere og skoleledere var usikre på hva tilpasset opplæring er, og hvordan den skal gjennomføres i praksis. Det samme finner vi i Bachmann og Haugs forskning på tilpasset opplæring i 2009, hvor det på at det er stor avstand mellom tilpasset opplæring som ideologi, og tilpasset opplæring i praksis. Bachmann og Haug konkluderte med at på et generelt plan var det stor enighet om begrepet, men da det kom til praktiseringen av det, økte usikkerheten og forståelsen varierte mye (2006). I artikkelsamlingen «Kompetanse for tilpassa opplæring» skriver Dalhaug Berg og Nes at «omgrepet tilpassa opplæring er slett ikkje klart, enda så

sentralt det er i den nye læreplanen og enda så lenge det har versert i norsk skole. [...] noko som kanskje først og fremst skuldast at omgrepet er politisk – og ikkje fagleg – skapt» (Dalhaug Berg & Nes, 2007). I innstillingene til Midtlyng-utvalget i 2009 blir dette atter en gang bekreftet, og det trekkes frem at lærerne føller at de står alene, og at det oppleves som vanskelig å snakke om tilpasset opplæring fordi de er redd for å bli tatt for å være motstander av tilpasset opplæring (NOU 2009:18).

Eirik S. Jenssen (2012) konkluderer i sin doktorgradsavhandling om tilpasset opplæring i norsk skole, blant annet med at en felles forståelse om tilpasset opplæring ikke er ensbetydende med en vellykket felles praksis. Han viser til at selv om lærere og skoleledere har en nærmest identisk beskrivelse av hva tilpasset opplæring er, og at beskrivelsen nesten ordrett gjenspeiler lovteksten, hevder han at ulikhetene om hvordan tilpasset opplæring faktisk utøves, først blir synlige når de går dypere inn i begrepet, og skal beskrive, begrunne og forklare hvordan de utøver tilpasset opplæring i praksis (Jenssen, 2012).

Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen og Kjell Skogen gjennomførte fra 2007 til 2014 et forskningsprosjekt på tilpasset opplæring i lys av Kunnskapsløftet. Her kommer det frem at lærerne er usikre på Kunnskapsløftets intensjoner når det gjelder tilpasset opplæring, og spørsmålet om hva som skiller tilpasset opplæring og spesialundervisning melder seg. Alle elever skal ha undervisning, altså en felles undervisning. -Så skal de som strever få tilpasset undervisning slik at de kan følge klassens progresjon på en tilfredsstillende måte. De som ikke klarer å følge klassens progresjon, skal få spesialundervisning. Lærerne opplever med dette en avstand mellom ideal og muligheter, for selv om de forstår intensjonene med tilpasset opplæring og spesialundervisning, er forutsetningene til å gjennomføre dem ikke til stede (Buli-Holmberg et al., 20014).

Her kommer det tydelig frem at hvordan å forstå og praktisere tilpasset opplæring har vært en utfordring i årrekker. Med innføringen av Kunnskapsløftet ser det ut til at tilpasset opplæring ble ytterligere problematisert, noe som er videreført i Fornyelsen av Kunnskapsløftet (2020).

2.7 Ny opplæringslov

Dagens opplæringslov er 25 år gammel og har nesten årlig gjennomgått endringer siden den ble vedtatt i 1998. Behovet for en ny opplæringslov meldte seg, og noen av formålene for ny opplæringslov, var å gjøre en ny vurdering for hvilke nasjonale regler det er behov for, samt å gjøre loven så tydelig og oversiktlig som mulig (Regjeringen). 22. september 2017 ble det ved kongelig resolusjon oppnevnt et opplæringslovutvalg for å revidere opplæringsloven. Utvalget

la frem sine utredninger og forslag til ny lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæring. Departementets forslag til ny opplæringslov ble i august 2021 sendt inn, og bygger på opplæringslovutvalgets utredning (NOU 19:23), som skal tre i kraft høsten 2024.

Opplæringslovutvalget som ble oppnevnt for å revidere den nye opplæringsloven (NOU 19:23) foreslo ei endring i ordlyden på begrepet tilpasset opplæring. Diverse høringsinstanser pekte på problematikken i dagens begrep, som implisitt legger føringer om at hver enkelt elev har krav på hver sin tilpassede opplæring. Begrepet ble foreslått byttet ut med «universell læring», med begrunnelse i at begrepet i større grad gir implikasjoner for ei opplæring til den enkelte gjennom ordinær undervisning (NOU 19:23).

24.03.2023 kom tilrådingene fra Kunnskapsdepartementet, Prop. 57 L (2022-2023). Mange av dagens regler blir videreført i den nye loven, men det ble foreslått at loven om tilpasset opplæring §1-3, skal få ny ordlyd. Per i dag står det at «plikta til å gi tilpassa opplæring inneber at opplæringa – innanfor eit fellesskap – skal leggjast til rette på ein slik måte at alle elevar skal få så godt utbytte av opplæringa som mogleg». I den nye loven blir det foreslått at tilpassa opplæring «vil seie at elevane skal få eit tilfredsstillande utbytta av opplæringa uavhengig av funksjonsnivå, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine». Hva som er et «tilfredsstillende utbytte av opplæringa», mener opplæringslovsutvalget er ei skjønsmessig vurdering som skal gjøres med utgangspunkt i faglig-pedagogisk kunnskap og erfaring. Vurderingane skal være et lovbunden skjønn, som statlige tilsynsmakter og domstolen kan overprøve (Prop. 57 L, 2022-2023).

Departementet valgte å også å beholde dagens begrep, med støtte av flertallet av høringsinstansene. Begrunnelsen var at dagens begrep allerede er godt innarbeid, og begrepet «universell» ikke ville føre til tydeligere forståelse av innholdet i pliktene enn hva det er per i dag (Prop. 57 L).

2.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet belyst det jeg ser på som relevant teori og forskning på feltet knyttet til mitt fagfelt. Jeg har gjort rede for ulike forståelser av begrepet tilpasset opplæring, og sett begrepet i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Jeg har også adressert lærerens og skolelederens rolle i arbeidet med tilpasset opplæring, og sett på ulike samarbeidskulturer for tilpasset opplæring. Videre har jeg problematisert begrepet tilpasset opplæring som ideologi, og pekt på hvordan begrepet over tid har skapt usikkerhet i hvordan det skal forstås og praktiseres.

Teorien og forskningen danner grunnlaget for drøftingen av funnene i det innsamlede datamaterialet i kapittel 5.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere mitt valg av metode og beskrive gjennomføringen av mitt prosjekt. Kapitlet er bygd opp i avsnitt hvor jeg beskriver de ulike metodene og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt, for så å forklare fremgangsmåte når det gjelder utarbeiding av intervjuguide og valg av informanter. Jeg skal også redegjøre hvordan hele prosessen har forgått, og hvordan jeg har forsøkt å ivareta validiteten og reliabiliteten i oppgaven min, og kommentere eventuelle svakheter i forhold til dette. Til slutt skal jeg presentere informantene, og beskrive transkriberings- og analyseprosessen.

Jeg skal nå gjøre rede for og begrunne de valgene jeg har tatt som danner grunnlaget for mitt valg av metode, på bakgrunn av min problemstilling: «Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser de opplæringen i praksis».

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Metode er et redskap og fremgangsmåte vi benytter oss av for å innhente forskningsdata. Dette gjøres gjennom enten en kvalitativ eller kvantitativ metode, alt avhengig av hvilken forskning vi skal foreta oss. Valg av metode handler ikke om at den ene forskningsdesignen er bedre enn den andre. Det er selve målet med studien og problemstillingen som er avgjørende for om en velger kvalitativ eller kvantitativ metode. Det betyr med andre ord at vi ikke kan velge metode før vi har bestemt og formulert problemstillingen. Det er metoden som skal gi svar på problemstillingen, ikke omvendt (Krumsvik, 2014).

Den kvalitative metoden har som hovedmål å undersøke ulike sosiale fenomener, og avdekke mønstre i menneskers forståelser og praksiser, sett ut fra konteksten de oppstår i. En kvalitativ studie undersøker og beskriver hva mennesker gjør i en autentisk kontekst, og hvilke tanker mennesket har om det. Det sentrale er å studere virkeligheten og hvordan den fremstår i all sin kompleksitet (Krumsvik, 2014). For å undersøke forståelse av sosiale fenomener, kan vi benytte for eksempel intervju eller observasjon (Krumsvik, 2014). En kvalitativ metode innebærer med andre ord en nær kontakt mellom forsker og personer.

Kvantitative metoder handler om å samle inn data som kan tallfestes eller måles, i motsetning til kvalitativ metode, hvor opplevelse står sentralt. Datamaterialet blir samlet inn i målbare enheter, sånn at tallene kan gi oversikt i form av for eksempel statistikk, gjennomsnitt eller prosent. Den kvantitative metoden fordrer dermed en viss bredde i populasjonen (Thrane, 2018). Både kvalitative og kvantitative metoder kan altså på hver sin måte innhente

informasjon som gjør at vi får en bedre forståelse av samfunnet vi lever og samhandler i, forskjellene ligger i selve datainnsamlingsmetodene (Dalland, 2017).

3.1.1 Redegjørelse for valg av kvalitativ tilnærming og forskningsintervju

Nærheten til forsøkspersonene i den kvalitative metoden, gir forskeren muligheter og tilgang til kunnskap en ellers ikke ville kunne fått tak i. Metoden tillater oss å gå i dybden på fenomenene, og undersøke for eksempel årsakssammenhenger. Kvantitative metoder holder derimot en viss distanse mellom forskeren og forskningspersonene, og objektiverer på den måten prosessene gjennom for eksempel spørreundersøkelse. Dette gjør at enkelte kvantitative metoder kun gir overflatekunnskaper. Mens de kvalitative metodene gir dybdekunnskaper, har de kvantitative metodene en fordel i at de kan studere store populasjoner (Krumsvik, 2014). Her kommer de kvalitative metodene til kort.

De kvalitative metodene stiller strengere krav til forskeren selv og sin fagkunnskap og forforståelse, både i forkant av, og under datainnsamlingsmetoden, enn de kvalitative metodene. Nå kan det diskuteres om forskerens nærhet og subjektivitet til forsøkspersonene og datamaterialet er en styrke eller en svakhet, men i forskningssammenheng legges det mest vekt på fordelene dette gir (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Noen kvaliteter lar seg måles og tallfestes, andre ikke. Opplevelser og tanker er ikke målbare for telling, for eksempel. Når jeg skal undersøke hvordan lærere praktiserer tilpasset opplæring, blir det vanskelig å komme med et godt beskrivende resultat ved kvantitativ metode. Da må i så fall problemstillingen endres. Da ville spørsmålet «I hvilken grad praktiserer du tilpasset opplæring?» være en måte å kunne fremstille frekvensen av tilpasset opplæring i praksis (Nyeng, 2012).

Problemstillingen min er formulert på den måten at en kvantitativ metode ikke vil være passende. Kort oppsummert har kvantitativ metode som mål å kartlegge *at noe skjer*, og kvalitativ metode avdekke *hvorfor noe skjer* (Krumsvik, 2014). Siden det ikke er mulig eller hensiktsmessig å telle eller måle hvordan lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring, vil en kvantitativ metode være uegnet i min sammenheng (Nyeng, 2012). I tillegg krever problemstillingen min at jeg har en nær kontakt med informantene og innsamling av data, noe som er en forutsetning i kvalitative metoder (Thagaard, 2018).

På bakgrunn av ordlyden og formålet med problemstillingen, ble prosjektet mitt trukket mot den kvalitative metoden og tankegangen. I kommende underkapittel skal jeg presentere og begrunne hvilke filosofiske forutsetninger som danner grunnlaget for min undersøkelse, og som har påvirket de valgene jeg tatt når det kommer til valg av metode, utarbeiding av intervjuguide og analytiske fremgangsmåter.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Det sies ofte at vitenskapen i vår tid har overtatt religionens rolle. Det vitenskapen viser, tror vi på, akkurat som vi tidligere trodde på at Guds ord var den absolutte sannhet (Thurén, 2022). Vitenskapsteori har som siktemål å komme frem til en sannhet, og finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten. Men vitenskapen kan også forandre seg. Vi tror for eksempel ikke lengre at jorden er flat – Og siden vitenskapen stadig gjør fremskritt, kan det bety at vi aldri kan vite noe helt sikkert. Spørsmålet er om vi i det hele tatt kan vite noe som helst, eller alle såkalte sannheter relative? Thurén (2022) sammenfatter dette problemet i to selvsagte utsagn, som til sammen danner et paradoks:

- Vitenskapen søker sannheten.
- Vitenskapen er i stadig utvikling.

Vi må derfor være bevisste på at vi sjeldent eller aldri kan vite noe helt sikkert. Nye oppdagelser og erfaringer kan føre til at vi må endre eller oppgi tidligere oppfatninger. Å tenke vitenskapelig, er å se på virkeligheten som den (sannsynligvis) er, og ikke som man selv vil at den skal være (Thurén, 2022). I diskusjonen om hva som er sannhet og om sannhet er relativ, og hvordan vi forstår verden, kan vi trekke frem de filosofiske perspektivene ontologi og epistemologi.

Den kvalitative forskningen bygger på noen grunnleggende filosofiske forutsetninger (Nilssen, 2021). Den ontologiske forutsetningen er at det eksisterer mange virkeligheter, og at *virkeligheten* blir konstruert av de enkelte som er som er deltakende i forskningssituasjonen. At det finnes mange virkeligheter, betyr at forskning kan gi oss noen svar, men ikke *svaret*. Den epistemologiske forutsetningen er at *kunnskap* blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskingsdeltakerne (Nilssen, 2021). Min studie er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som har disse ontologiske og epistemologiske forutsetninger som utgangspunkt:

- Den ontologiske forutsetningen er at virkeligheten blir konstruert gjennom sosiale prosesser.

Virkeligheten betraktes som samfunnsskapt i den betydning av vi forstår den på bakgrunn av ulike sosiale faktorer (Tjora, 2018). Det vil si at jeg og forskningsdeltakere kan ha ulik oppfatning av virkeligheten. I min undersøkelse vil forståelsen av fenomenet tilpasset opplæring være subjektivistisk og flerdimensjonal, fordi lærerne og jeg kan ha mange ulike oppfatninger om innholdet i det samme fenomenet. Det betyr at flere fortolkninger av begrepet er mulig, og at det ikke finnes en enkelt sannhet.

- Den epistemologiske forutsetningen er at all kunnskap er sosialt konstruert og kontekstavhengig.

Det vil si at vår forståelse av verden er påvirket av de sosiale og kulturelle forholdene som vi er en del av, og at kunnskap derfor ikke kan være objektiv og universell. Kunnskap blir konstruert i samhandling mellom forskerne og deltakerne. I min undersøkelse vil det si at lærernes kunnskap om fenomenet tilpasset opplæring er et resultat av flere faktorer som for eksempel utdanning, skolens samarbeidskulturer og samarbeidsstrukturer. Det vil si at hvordan lærerne forstår og praktiserer tilpasset opplæring kan variere fra lærer til lærer, skole til skole, og elev til elev.

Før jeg skal redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted, skal jeg gjøre rede for hvordan Vivien Burr (2015) reflekterer over kompleksiteten, rikdommen og fordelene ved sosialkonstruktivismen, og begrunne hvorfor jeg definerer meg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.

3.2.1 Sosialkonstruktivisme

Vivien Burr hevder det er ingen spesifikk kjennetrekke som kan sies å identifisere en sosialkonstruktivistisk posisjon. Inspirert av Gergen, (1985) sier hun at kan vi løst tenke på sosialkonstruktivisme hvor enhver tilnærming bygger på en eller flere av følgende grunnforståelser. Hun beskriver det som "ting du absolutt må tro på for å være sosialkonstruksjonist». Hun har utarbeidet en modell for sosialkonstruktivismen som samler og beskriver hva som kjennetegner disse grunnforståelsene (Burr, 2015).

Første kjennetegn omhandler å innta et kritisk blikk til den «tatt for gitte»-kunnskapen for hvordan verden forstås, inkludert oss selv. Dette inviterer oss til å være kritiske til ideen om at våre observasjoner av verden uproblematisk gir oss dens sanne natur, og til å utfordre synet om at konvensjonelt språk er basert på objektiv, ikke forutinntatte observasjon av verden.

Sosialkonstruktivismen oppfordrer oss til å alltid være mistenksomme overfor våre antakelser om hvordan verden ser ut til å være ved første øyekast (Burr, 2015).

Kjennetegn nummer to handler om at hvordan mennesker forstår verden er relatert til den historiske og kulturelle konteksten. Det vil si at hvordan vår forståelse av verden er, er relativ og avhenger av tid og sted. Forståelsene vil være et produkt av de kulturelle situasjonene vi befinner oss i, og er bundet til en kontekst (Burr, 2015).

Tredje kjennetegn er tanken om at menneskers forståelser er et produkt av sosial samhandling og interaksjon mellom mennesker, og dette former vårt sannhetsbilde. Det er gjennom den daglige interaksjonen mellom mennesker i løpet av det sosiale livet at våre versjoner av kunnskap blir konstruert. Derfor er sosiale samhandlinger av alle slag, og spesielt språk, av stor interesse for sosiale konstruksjonister. Det er de sosiale prosessene som foregår mellom mennesker i løpet av deres hverdag, som blir sett på som grunnlaget for hvordan kunnskap konstrueres (Burr, 2015).

Siste kjennetegn omhandler at kunnskap og sosiale handlinger henger sammen. De konstruerte forståelsene påvirker ulike sosiale handlinger, og disse forhandlede forståelsene kan komme frem i en rekke forskjellige former. Vi kan derfor snakke om mange mulige sosiale konstruksjoner av verden. Men hver konstruksjon fører også med seg, eller inviterer til, en annen type handling fra mennesker. Våre konstruksjoner av verden er knyttet til maktforhold, fordi de har implikasjoner for hva det er tillatt for forskjellige mennesker å gjøre, og for hvordan de kan behandle andre (Burr, 2015). Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming kan lærernes holdninger ses som konstruert gjennom ulike sosiale prosesser og kontekster. Forståelsen av hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres, er ikke bare noe som «eksisterer», men konstrueres gjennom sosialiseringprosessen i den sosiale verden og kulturelle konteksten lærerne befinner seg i (Thagaard, 2018). Hvordan andre lærere og ansatte i miljøet rundt læreren kommuniserer, handler og uttrykker sine holdninger til tilpasset opplæring, kan påvirke og forme de enkelte lærernes egne holdninger. Hvilke forståelser lærerne har konstruert kan knyttes til skolekulturen de jobber i, og de forståelsene kan presentere et utgangspunkt for sosiale handlinger (Burr, 2015; Thagaard, 2018). På lik linje vil kunnskapen som frembringes i denne oppgaven være konstruert i samtalen og relasjonen mellom lærerne og meg som forsker (Sparkes & Smith, 2014c, s. 13).

På bakgrunn av dette, definerer jeg meg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Det som er grunnleggende for sosialkonstruktivismen er at virkeligheten sees på som en sosial

konstruksjon, hvor blant annet språk og kommunikasjon er avgjørende for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming kan lærerens forståelse og praksis av tilpasset opplæring ses som konstruert gjennom ulike sosiale prosesser og kontekster. En sosialkonstruktivistisk tilnærming i denne oppgaven kan gi en detaljert forståelse av hva som ligger til grunn for lærerens forståelse av tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring i praksis. Videre vil kunnskapen som frembringes i denne oppgaven være konstruert i intervjuet mellom informantene og meg som forsker (Sparkes & Smith, 2014c).

3.3 Redegjørelse for valg av vitenskapsteoretisk ståsted

I arbeid med fortolkende oppgaver, er hermeneutikk og fenomenologi de mest fremtredende tilnæringsmåtene, hvor begge har som mål å utvikle ny anvendbar kunnskap (Krumsvik, 2014). Det betyr at problemstillingen må være praksisrelatert, med nettopp den hensikt i å utvide og utvikle ny kunnskap. Jeg skal først redegjøre kort hva som kjennetegner fenomenologi og hermeneutikk, og deretter reflektere rundt hvilke eventuelle styrker og svakheter de har i forhold til prosjekt, og til sist, begrunne mitt valg av vitenskapelig ståsted.

Fenomenologi som tolkningstradisjon har som mål å forstå sosiale fenomener ut fra hvordan de oppfattes av aktørene selv, via deres synspunkter og beskrivelser av verden (Jacobsen et al, 2020). Fenomenologiske studier beskriver altså «den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring med et fenomen» (Giorgi, 1985, Moustakas 1994, sitert i Postholm, 2010), og tradisjonelt sett har fenomenologiske studier studert flere individer som har opplevd og erfart det samme fenomenet (Creswell, 1998, sitert i Postholm, 2010).

I fenomenologien står derfor spørsmålene om «pålitelighet», «objektivitet» og «autentisitet» sterkt. Er undersøkelsen konsekvent gjennomført? Er funnene frie for forutinntatthet? Har forskeren funnet frem til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer (Postholm, 2010)? Det er derfor viktig å legge til side sine egne forforståelser og erfaringer om emnet i en fenomenologisk, eller, sette de i parentes, som Giorgi og Spinelli beskriver. I møte med et tekstmateriale vil dette si å legge bort forforståelsen for å finne fenomenenes opptreden gjennom koding og kategorisering. Målet er å finne data som viser en felles konsensus om et og samme fenomen (Jacobsen et al., 2020).

I likhet med fenomenologiske analyser har hermeneutikken også som mål å forstå aktørens mening med handlinger sett i sammenheng med blant annet aktørens intensjoner, men er ikke like sterkt tilknyttet aktørens egne forståelser eller hverdagsliv. Hermeneutikk som tolkningstradisjon legger større vekt på forskerens fortolkning av aktørene og deres synspunkter, og at innsikten i intensjonene utvikles i et samspill mellom aktørene selvforståelse og forskerens fortolkning av denne forståelsen. I hermeneutiske analyser vil forskerens forforståelse, som tidligere erfaringer og eksisterende kunnskap, være et viktig grunnlag for hvordan datamaterialet blir tolket og forstått (Grønmo, 2016).

Noe som skiller de to tilnæringsmåtene fra hverandre, er altså hvordan de ser på forskerens forforståelse. Mens fenomenologene er opptatt av å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden ut fra et subjektivt og egenerfart ståsted, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det viktig å tenke på at det er teksten som skal tolkes, ikke forfatterens hensikter med teksten.

På en måte kunne det vært en styrke å ikke ha forforståelse i form av forventninger eller forhåpninger om hva jeg kommer til å finne ut av i undersøkelsen, eller ikke å ha sterke meninger om det bestemte fenomenet. Dette fordi forforståelsen kan gjøre det vanskelig for meg å inneha en kritisk refleksjon til mitt eget arbeid, og mulighet er til stede for at jeg leter etter allerede kjente erfaringer i forskningsmaterialet. På denne måten kan forforståelsen gjøre at jeg går glipp av viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette, kunne en fenomenologisk tilnæringsmåte vært en styrke i forhold til mitt prosjekt.

Jeg vil poengtere at hermeneutikk og fenomenologi ikke er strake motsetninger, noe som betyr at forskeren ikke trenger å velge enten den ene eller den andre tilnæringsmetodene. Det kommer an på hva han eller hun er ute etter å finne ut av: Dersom forskeren er ute etter et mer dyptgående og helhetlig bilde av datamaterialet, som på samme tid tar konteksten og helheten av erfaringene i betraktning, kan det være fordelaktig å bruke en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi. Dette kan for eksempel være hensiktsmessig dersom formålet er å finne gjennomgående fenomener i datamaterialet, mens det samtidig er interesse for å prøve å finne en mening i det som blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Årsakene til at jeg ikke valgte en fenomenologisk tilnærming er blant annet at jeg ikke har et fenomen å studere. I tillegg ligger min forforståelse av tilpasset opplæring til grunn for valg av tema og problemstilling, og dermed ble denne oppgaven trukket mot en hermeneutisk

tilnærming til datamaterialet. Min forforståelse er også en nødvendighet i alle ledd av min oppgave: i utarbeidelse av intervjuguide, under selve intervjuet, og i transkriberingen av datamaterialet og til slutt i drøftingsfasen.

3.4 Hermeneutikk

Selve begrepet hermeneutikk stammer fra det greske ordet «hermeneuein» som betyr å tolke eller å fortolke. Tradisjonelt sett var hermeneutikken i all hovedsak brukt av teologer og filologer i forbindelse med å tolke og forstå tekster, herunder spesielt bibelske tekster (Kleven & Hjordemaal, s. 2018). Friedrich Schleiermacher løsrev hermeneutikken fra dens opprinnelige binding til teologiske og klassisk-filologiske tekster, ved å legge mer vekt på teori om hva forståelse egentlig er (Kleven & Hjordemaal, 2018). Fra å være metodiske teknikker i tolkning av tekster, ble hermeneutikken nå også en vitenskapsfilosofi som inneholder refleksjoner over hva det vil si å nå frem til en forståelse av verden, og en ide om at tekstene er et resultat av forfatterens liv og psyke (Thisted, 2010).

Hans-Georg Gadamer har en stor rolle i utviklingen av nyhermeneutikken, og han hadde en annen oppfattelse av forforståelsens og fordommenes betydning enn de tidligere hermeneutikerne. Han mente at forforståelsen leseren har, legger grunnlaget for hvordan teksten tolkes. Denne forforståelsen vil prege fortolkningsprosessen, ved at en kontinuerlig beveger seg mellom å gå inn i teksten, og det å vende tilbake til egne referanserammer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Å ha en forforståelse er en nødvendighet for at forståelse i det hele tatt skal være mulig – uten ideer om hva vi skal se etter, ville vi heller ikke vite hva vi skal rette oppmerksomheten mot (Gilje & Grimen, 1993). Det forutsettes derfor at fortolkeren legger sine eventuelle fordommer til side i tolkningsprosessen.

I en hermeneutisk tilnærming til en intervjuundersøkelse vil forkunnskapene og erfaringene forskeren har, legger føringer for både problemstilling, forskningsspørsmål og utarbeidning av intervjuguiden. Det samme gjelder oppfølgingsspørsmålene. Meningsinnholdet i intervjuene blir til ved hjelp av forskerens forforståelse – fordi uten forståelse, ingen forståelse (Gilje og Grimen 1993). Dette kan med andre ord også bety at forskerens eventuelle mangel på forkunnskaper og erfaringer kan legge begrensinger på funnene.

Underveis i intervjuene og i fortolkningsarbeidet vil forskeren bygge seg opp mer og mer kunnskap som fører til at han kan forstå noe på en ny måte. Forståelsen er altså en sirkulær prosess – og det er dette som kalles den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003, sitert i

Lindseth, 2021). På bakgrunn av dette er det viktig å forklare fremgangsmåten av analysen av datamaterialet, som for eksempel å vise til eventuell ny litteratur som har blitt lest, eller tanker/konklusjoner underveis.

Jeg skal analysere og tolke de ulike informantenes individuelle erfaringer for å få en dypere forståelse. Alle lærerne har i løpet av sin fartstid i skolen gjort seg opp sine erfaringer og fortolkninger om tilpasset opplæring. Derfor kan det tenkes at de individuelle forståelsene og praksisen av tilpasset opplæring er forskjellig fra lærer til lærer, og det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke. En hermeneutisk tilnærming til min oppgave handler om at jeg, på bakgrunn av min forforståelse, skal tolke de forskjellige lærernes sine subjektive forståelser og praksis rundt begrepet tilpasset opplæring.

Det betyr at det er viktig at jeg og informantene har felles kjennskap til begrepene som brukes, og at vi «snakker samme språk». Dette vil i praksis si at språket mitt og hvordan jeg ordlegger meg er avgjørende, både i intervjusituasjonen og i kommunikasjonen mellom meg og intervjupersonene, vil legge premisser for forskningsprosessen og de konklusjonene jeg ender opp med (Krumsvik, 2014).

3.5 Analytisk metode

Analytisk metode er teknikker vi kan bruke for blant annet å undersøke fenomener eller finne ny kunnskap. Begrepene induktiv og deduktiv brukes ofte i denne forbindelse. Jeg skal nå redegjøre for de forskjellige analytiske tilnæringsmetodene, og begrunne mitt valg av analytisk perspektiv.

Ved bruk av en induktiv tilnærming samler forskeren inn data gjennom for eksempel et intervju, for så å utvikle en teori, eller i mitt tilfelle, en konklusjon basert på datamaterialet. Det vil si å la datamaterialet bestemme hva som er viktig og mindre viktig, for deretter å la konklusjonen formes av funnene i datamaterialet. I en deduktiv tilnærming starter forskeren med en teori eller hypotese om et fenomen, og bruker så intervjuene for å teste denne teorien. Dette betyr å stille informantene spørsmål for å se om deres svar støtter eller motsier teorien, og deretter endre teorien eller hypotesen i henhold til dette (Bratberg, 2021).

Begge tilnærmingene har sine styrker og svakheter, og valget mellom dem avhenger av hva som er formålet med analysen av intervjuene. Induktiv tilnærming er nyttig dersom målet er å utforske et ukjent område, mens deduktiv tilnærming er mer egnet når man ønsker å bekrefte eller teste en eksisterende teori. En styrke med induktiv tilnærming er at en kan være åpen og

fleksibel i analysen, noe som gir oss muligheten til å utforske ukjente områder og danne nye teorier. En annen styrke er at tilnærmingen har legger hovedvekt på datamaterialet som er samlet inn, og sørger for at resultatene er relevante for dette materialet. En svakhet er at induktiv tilnærming kan være ustrukturert og uoversiktlig, og det kan være utfordrende å finne mønstre eller konklusjoner i det store datamaterialet (Bratberg, 2021).

Styrker med en deduktiv tilnærming er at det tas utgangspunkt i teoretiske modeller og hypoteser, noe som gir et solid teoretisk fundament for analyse og konklusjoner. I tillegg gir en deduktiv tilnærming en strukturert tilnærming til analyse, som gir en klar metodikk for å samle inn og analysere data. Svakheter her er at deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teoretiske modeller, og kan derfor rette mindre oppmerksomhet mot det konkrete datamaterialet og fenomenet som undersøkes. Deduktiv tilnærming er også ofte strenge og formelle, og innebærer en systematisk og logisk tilnærming til dataanalyse - noe gir mindre rom for å utforske uventede eller nye fenomener (Kvale & Brinkmann, 2017).

For å få svar på min problemstilling, «hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser de opplæringen i praksis», vil en kombinasjon av disse to tilnærmingene gi en mer fullstendig og nyansert forståelse enn ved bruk av bare en av dem. En abduktiv tilnærming med utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapsteoretisk standpunkt vil derfor være en hensiktsmessig metode når jeg ønsker å undersøke subjektive aspekter ved hvordan lærere forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan de tilpasser opplæringen i praksis.

I en abduktiv tilnærming samler forskeren inn empiri om et bestemt fenomen, slik som i en induktiv tilnærming, men tar også hensyn til eksisterende teori og kunnskap, slik som i en deduktiv tilnærming, og bruker så denne kunnskapen til å formulere hypoteser om hvorfor funnene er som de er, eller være årsaken til funnene (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg ønsker med denne oppgaven å undersøke hvordan lærere forstår begrepet «tilpasset opplæring» på bakgrunn av opp av prinsippets intensjon, formulering og innhold i opplæringsloven, og hvordan lærerne løser dette i praksis innenfor de rammene de har tilgjengelige. Som nevnt innledningsvis, får lærerne stadig kritikk for at det er et sprik mellom lærernes forståelse av begrepet og deres praksis, og at lærerne ikke lykkes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Siden det allerede finnes teorier og forståelser av hvordan begrepet «tilpasset opplæring» skal forstås og praktiseres, vil det være interessant å teste eller bekrefte disse teoriene gjennom intervjuene med lærerne. Ved å stille spørsmål om hvordan lærerne forstår og praktiserer

tilpasset opplæring, vil jeg kunne samle inn data som eventuelt kan bekrefte eller motsi eksisterende teorier.

Samtidig vil en induktiv tilnærming være nyttig for å utforske nye eller uventede aspekter av begrepet "tilpasset opplæring", og for å utvikle nye forståelser basert på dette datamaterialet. Ved å la lærerne fortelle om sine erfaringer, synspunkter og praksis, vil jeg kunne utforske nye aspekter av tilpasset opplæring og danne meg en bredere forståelse av dette begrepet.

I tillegg vil en kombinasjon av metoder gi mulighet for å bekrefte eller utfordre antakelser om praktisering av tilpasset opplæring. Dette vil igjen gi meg en grundigere og nyansert forståelse av hvordan lærere tilpasser opplæringen i praksis, og hvorfor de gjør som de gjør. Samtidig drar den hermeneutiske delen av perspektivet med seg verdien av fortolkning, og en erkjennelse av at mine allerede levde erfaringer, lest teori og generell forforståelse vil påvirke resultatene i prosjektet.

Etter å ha jobbet i tolv år som lærer, har jeg opparbeidet meg erfaringer og forståelser rundt praktisering av tilpasset opplæring. Jeg har også kjennskap til utfordringer og dilemmaer knyttet til tilpasset opplæring. Som adjunkt og studentforsker, er det viktig å være bevisst min egen forforståelse, og hvordan dette er med på å påvirke intervjuet og tolkningen av datamaterialet da det kan legge begrensninger på hva jeg legger merke til og ikke. Viktig informasjon kan gå tapt, dersom jeg ikke har et «åpent sinn» i møte med informanter og i observasjonssituasjoner. Hvis jeg går inn i en situasjon, eller leser en tekst med en idé om hva jeg skal finne, er sjansen stor for at jeg tolker innholdet i den retningen jeg ønsker. Det kan derfor være hensiktsmessig å etablere min bakgrunn og forforståelse i selve oppgaven, slik at en eventuell mottaker av min undersøkelse får innsyn i dette.

3.6 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er den mest anvendte metoden i kvalitativ forskning. Det finnes flere forskjellige kvalitative intervjuer, blant annet semistrukturert og strukturert, som begge har sine fordeler og ulemper. Jeg velger å bruke et semistrukturert intervju. Årsaken til det er i stor grad fordi intervjuguiden i det semistrukturerte intervjuet fungerer som ei godt gjennomtenkt skisse over tema, emne og spørsmål, men samtidig finnes det mulighet for at jeg kan gjøre endringer underveis, i for eksempler rekkefølgen på spørsmålene, eller oppfølgingsspørsmål. Det er en fordel å ha anledning til å stille oppfølgingsspørsmål dersom et svar på et spørsmål inspirerer til det, og det vil også gjøre at intervjuet fremtoner seg mer som en flytende samtale, enn et slags avhør (Krumsvik, 2014).

I det strukturerte intervjuet har vi ikke denne muligheten, fordi det er bestemt på forhånd hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan spørsmålene skal formuleres og i hvilken rekkefølge de skal stilles. På grunn av det strenge kravet til å følge de forhåndsbestemte spørsmålene, kan jeg som intervjuer risikere å sitte igjen med ubesvarte spørsmål. Det strukturerte intervjuet stiller med andre ord sterke krav til utforming av spørsmål for å unngå nettopp den risikoen (Kleven & Hjordemaal, 2018). En annen ulempe med et strukturert intervju er at situasjonen kan få et upersonlig preg og føles som et avhør, og at du ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

En fordel med strukturerte intervju er at du kan stille alle informantene de samme spørsmålene, få sammenlignbare svar, samt et innslag av kvantitative data (Kleven og Hjordemaal, 2018). Å sammenligne eller å generalisere dataene er ikke det som er hensikten med mitt prosjekt, noe som er ytterligere en årsak til at jeg velger et semistrukerert intervju.

Ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder, kunne jeg ha fått kartlagt de ulike lærernes forståelse og praksis rundt tilpasset enda bedre og mer nyansert enn med en metode alene, og av den grunn vurderte jeg å bruke videoobservasjon som supplement. Å benytte flere metoder ville også bidratt til å forbedre validiteten i oppgaven min, fordi alle metoder har svakheter, men alle har ikke de samme svakhetene (Kleven og Hjordemaal, 2018). Jeg slo derimot fra meg å bruke videoobservasjon fordi det ved triangulering er en viss risiko for at det informantene beskriver at de gjør, av ulike årsaker ikke er samsvar i samsvar med det de faktisk gjør i praksis. Mathison (1988, sitert i Krusmvik, 2014) kaller dette for *tidvis konvergens*, som betyr tidvis uoverensstemmelse med datafunn, og *tidvis kontradiktoriske*, altså tidvis motstridende datafunn.

At funnene i intervju som metode og funnene i videoobservasjon som metode ikke harmonerer, betyr nødvendigvis ikke at designen er svak, eller at informantene fremstiller seg annerledes enn hva de ville dersom de ikke ble filmet og observert – det kan rett og slett være at det ikke alltid er like enkelt å oversette ord til handling (Krusmvik, 2014). Å avdekke en mulig avstand mellom teori og praksis, er ikke min oppgaves anliggende. Min intensjon er heller ikke å vurdere eller evaluere lærernes praksis. Nå har jeg ingen garanti for at lærerne faktisk praktiserer tilpasset opplæring slik de sier at de gjør, men jeg må gå inn i intervjuet i den tro at informantene har evne og vilje til å gi ærlige svar (Kleven og Hjordemaal, 2018). I tillegg handler min problemstilling handler om å få tilgang til lærernes egne tanker og erfaringer om tilpasset opplæring, mens ved en eventuell observasjon hadde fått jeg fått en subjektiv framstilling av situasjonen (Thagaard, 2018).

I en hermeneutisk tilnærming til en intervjuundersøkelse vil forkunnskapene og erfaringene forskeren har, legger føringer for både problemstilling, forskningsspørsmål og utarbeiding av intervjuguiden. Det samme gjelder oppfølgingsspørsmålene. Meningsinnholdet i intervjuene blir også til ved hjelp av forskerens forforståelse. Dette kan som nevnt innledningsvis, bety at forskerens eventuelle mangel på forkunnskaper kan legge begrensinger på funnene (Gilje og Grimen, 1993).

Underveis i intervjuene og i fortolkningsarbeidet vil forskeren bygge seg opp mer og mer kunnskap som fører til at vi kan forstå noe på en ny måte. Som nevnt i kapittel 2, er forståelsen altså en sirkulær prosess – og det er dette som kalles den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003, sitert i Lindseth, 2021).

Hermeneutikken har også innslag av heuristikk. Heuristikker er kognitive snarveier som hjelper oss til å forstå komplekse situasjoner på en enkel måte (Magnussen & Teigen, 2020). Det er erfaringsbaserte antagelser vi alltid har med oss, som gir oss referanser vi trenger for å forstå et fenomen. Dette kan være hverdagslige, akademiske eller yrkesfaglige antagelige erfaringer, som kan gi referanser vi trenger å forstå i kommunikasjon med andre, som for eksempel begreper og formuleringer (Bratland, 2021).

Kort oppsummert har min undersøkelse et teoretisk fundament i et konstruktivistisk paradigme med forankring i sosiokulturell teori, og en abduktiv tilnærming til analyse av det kvalitative datamaterialet. Analysen skal gjøres med utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningspraksis.

3.6.1 Utvikling av intervjuguide

Tidligere har jeg gjort rede for sosialkonstruktivismen som mitt teoretisk rammeverk. -Men sosialkonstruktivisme kan være både en teori og en metodologi. Som teori hevder sosialkonstruktivismen at virkeligheten er samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på ulike måter, og at det er den sosiale interaksjonen over tid som frembringer denne virkeligheten (Tjora, 2018). Som metodologi, legger sosialkonstruktivismen vekt på at mennesket er et sosialt produkt, men retter oppmerksomheten mot å forstå *hvordan* dette perspektivet er konstruert i den sosiale interaksjonen. Sosialkonstruktivisme kan derfor bli brukt som en tilnærming i for eksempel i kvalitativ forskning, for å få en dyptgående forståelse av fenomenet som undersøkes (Berger & Luckman, 2000).

Jeg utarbeidet min intervjuguide med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming som legger følgende føringer på et semistrukturert intervju (Berger & Luckman, 1967):

1. Intervjuet bør være fleksibelt, slik at forskeren får mulighet for å utforske subjektets opplevelse av fenomenet på en grundig måte.
2. Intervjueren bør være bevisst på sin rolle og ikke påvirke informantens svar ved å stille ledende spørsmål.
3. Intervjuet bør vektlegge det å forstå informantens perspektiv og opplevelse av fenomenet, og ikke på å bekrefte eller avkrefte en teori eller hypotese.
4. Intervjuet bør være basert på relasjoner og dialog mellom intervjueren og informanten, og ikke bare på å få svar på spørsmål.
5. Intervjuet bør være basert på å forstå hvordan informantens opplevelse av fenomenet er konstruert gjennom sosiale relasjoner og kulturelle kontekster.
6. Intervjuet kan inkludere å be informanten om å reflektere over sine erfaringer og meninger, og å utforske hvordan deres perspektiv kan ha endret seg over tid.

En intervjuguide har som hensikt å lede forskeren gjennom intervjuet og fungerer derfor som et slags manuskript (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt overnevnte punkter deler jeg intervjuguiden i fem deler, med tre hovedkategorier.

Første del er introduksjonsspørsmål. Dette er spørsmål om informantens alder, utdanning, fartstid i skolen, hvilket trinn informanten jobber på, og hvilke fag læreren underviser i. Disse spørsmålene er ikke knyttet opp mot problemstillingen min, men de fungerer som en fin inngangsport til resten av intervjuet, da det å starte med enkle spørsmål kan bidra til å skape trygghet i intervjusituasjonen. Samtidig får jeg kjennskap til informantens bakgrunn som danner konteksten for praksisen læreren gir (Thagaard, 2018).

Første hovedkategori inneholder spørsmål som skal fange opp lærerens forståelse av opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring og prinsipper for skolens praksis om undervisning og tilpasset opplæring, og hvordan de forstår at dette skal gjøres i praksis. Jeg har kalt første kategori «Lærerens forståelse av tilpasset opplæring».

Andre hovedkategori, «Praksis og erfaring», har som mål å svare på andre del av problemstillingen min: hvordan lærerne tilpasser opplæringen i praksis til den enkelte elev i fellesskapet. Her ønsker jeg også å undersøke om eventuelle utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, og hva lærerne mener er nøkkelfaktorer for å lykkes med tilpasset opplæring. I

teorikapittelet beskriver jeg at jeg gikk inn i studien med et sosialkonstruktivistisk rammeverk. Jeg ønsket derfor også å få en forståelse av hva som ligger til grunn for lærerens forståelse av tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring i praksis. I tillegg ville jeg undersøke hvordan tilpasset opplæring konstrueres gjennom sosiale relasjoner og kulturelle kontekster, samt utforske hvordan perspektivet på tilpasset opplæring kan ha endret seg over tid.

Tredje hovedkategori handler om skolekultur, og har som mål å undersøke hvilken kultur for samarbeid og tilrettelegging skolen har når det gjelder det pedagogiske arbeidet med tilpasset opplæring.

Avslutningsvis ønsket jeg å undersøke hva lærerne selv, som er underlagt opplæringslovens prinsipp om tilpasset opplæring, tenker om fremtiden og tilpasset opplæring i norsk skole, og om det er noe i forhold til organiseringen rundt tilpasset opplæring på egen skole de ville ha endret dersom de hadde mulighet til det.

3.6.2 Pilotintervju og erfaringer

Før jeg avtalte møte med informantene, gjennomførte jeg et par pilotintervju på noen kollegaer. Dette for å avdekke eventuelle mangler, uheldig formulerte spørsmål, teste lydopptaker, men også for å kunne anslå for informantene omtrent hvor lang tid intervjuet kommer til å ta. Sistnevnte kan være en utslagsgivende faktor for å få informantene til å delta eller ikke. Det kan være av betydning for informantene å vite om det innebærer å må sette av 20 eller 60 minutt i en ellers travel hverdag, for å delta på prosjektet mitt.

Pilotintervjuene var en viktig erfaring i forhold til selve intervjusituasjonen. Jeg opplevde at jeg var litt for opptatt av at oppfølgingsspørsmålene mine ikke skulle påvirke intervjuobjektens svar, og dermed fikk pilotintervjuene en mer avhørspregnet stil enn ønskelig. Erfaringen jeg satt igjen med etter pilotintervjuene, var at jeg måtte være mer bevisst på min rolle som intervjuer i møtet med informantene. Pilotinformantene fikk ikke spørsmålene på forhånd, og jeg fikk inntrykk av at de syntes det var vanskelig å på stående fot svare på enkelte spørsmål. Jeg bestemte meg på bakgrunn av pilotintervjuene at jeg skulle tilby å gi informantene spørsmålene på forhånd. Det kan være fordeler og ulemper med å gi ut spørsmålene på forhånd: Jeg kunne risikere å få fabrikkerte svar, og at informantene «leste seg opp» på emnet i forkant, og ga svar som ikke stemmer overens med hva de faktisk legger

i begrepet, og hva de gjør i praksis. Likevel anså jeg at det kunne være hensiktsmessig at informantene har fått tid til å tenke over hva de faktisk gjør i praksis.

Det skulle etter hvert vise seg at jeg ikke utnyttet mulighetene pilotintervju har å by på. Jeg var mer opptatt av å øve på min rolle i selve intervjusituasjonen, enn å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden bidro til å få et grundig og nyansert bilde av det jeg hadde som hensikt å finne ut av. Dette ville vært unngått dersom jeg transkriberte og studerte datamaterialene fra pilotintervjuene. Jeg kommer nærmere tilbake til dette under kapitlet «Gjennomføring av intervju» og i diskusjonen om oppgavens validitet og reliabilitet.

3.7 Valg av informanter

Så snart jeg fikk godkjennelse fra NSD, gikk jeg i gang med å etablere kontakt med de aktuelle informantene. Jeg valgte informanter ut fra en blanding av to typer forskjellige strategier, en strategisk utvelgelse og en variasjonsutvelgelse. En strategisk utvelgelsesstrategi går ut på å velge informanter som oppfyller enkelte kriterier (Johannessen et al., 2010), og en variasjonsutvelgelse har som hensikt å fange opp ulike erfaringer, meninger, argumenter, oppfatninger og perspektiver (Jacobsen, 2005).

Jeg gikk inn for å komme i kontakt med lærere med ulik fartstid i skolen, fra nyutdannede lektorer til lærere nær pensjonsalder. Det var også av ønske å intervjuere lærere av begge kjønn, og lærere fra både barneskoletrinnene og ungdomsskoletrinn. For å få bredde og variasjon når det kommer til å undersøke hvordan tilpasset opplæring eventuelt konstrueres gjennom sosiale relasjoner og kulturelle kontekster, ønsket jeg å intervjuere lærere fra seks forskjellige skoler. Det hadde vært interessant å intervjuere enda flere lærere, men på bakgrunn av tidsbegrensning og teoretiske anbefalinger (Postholm, 2010), anser jeg det som viktigere å ha få informanter slik at datamaterialet blir håndterbart i forhold til tiden jeg har til rådighet.

Jeg tok selv kontakt med lærerne via e-post, og sendte dem et informasjonsskriv om mitt prosjekt. Etter noen avslag, måtte jeg ty til fjerne bekjentskaper og fikk til slutt positiv respons og samtykke fra fem lærere fra fem forskjellige skoler. Jeg fikk derimot ikke samtykke av noen mannlige lærere. Her kommer en presentasjon av de fem informantene.

3.8 Presentasjon av informanter

Lærer A

Lærer A er en kvinne med allmennlærerutdanning, og har jobbet i skolen i 12 år. Hun jobber på ungdomstrinnet på en 1-10 skole, og underviser nåværende skoleår i fagene matematikk, KRLE og Kunst & håndverk på tiende trinn. Hun var den første jeg intervjuet, og intervjuet bærer noe preg av å være et avhør da jeg var noe tilbaketrukket i redsel for å stille ledende spørsmål. Det resulterte at jeg stilte ingen oppfølgingsspørsmål. Denne informanten fikk færre spørsmål enn de resterende informantene. Intervjuet tok ca. 15 minutt.

Lærer B

Den neste jeg intervjuet var også en kvinne, utdannet førskolelærer med PAPS 1 og 2. PAPS står for pedagogisk arbeid på småskoletrinnene, og er et videreutdanningstilbud for førskolelærere og allmennlærere som ønsker å arbeide på småskoletrinnet. Hun har dermed adjunktkompetanse på småskolepedagogikk. Hun har 27 års erfaring som lærer, og jobber for tiden på tredje trinn på en ren barneskole. Lærer B, som jeg valgt å kalle henne, har alle fag, bortsett fra engelsk. Også i dette intervjuet hadde jeg en passiv rolle. Dette intervjuet tok ca. 20 min.

Lærer C

Det tredje intervjuet og med den tredje informanten, Lærer C, har femårig lærerutdanning, 5-10, inkludert master i tilpasset opplæring, og har fem års erfaring. Hun jobber for tiden på en ren ungdomsskole, henholdsvis på niende trinn. Hun innehar kompetanse norsk og musikk, men underviser i tillegg i fagene KRLE og samfunnsfag. Nå begynte jeg å bli tryggere i intervjusituasjonen, og stilte ikke-ledende oppfølgingsspørsmål des om det trengtes, og oppklarende spørsmål, dersom det var nødvendig. Denne læreren takket nei til å få intervju spørsmålene på forhånd. Dette intervjuet tok ca. 35 minutter.

Lærer D

Den fjerde læreren, en kvinnelig allmennlærer med kompetanse i tysk og historie. Hun har jobbet i skolen i 24 år, og jobber for tiden på en 1-10 skole. Hun er faglærer i norsk, KRLE, tysk på tiende trinn. Nå er jeg som intervjuer avslappet i situasjonen og stilte oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål. Intervjuet tok ca. 30 min.

Lærer E

Femte, og siste intervju var med en kvinnelig adjunkt med opprykk, med tilleggsutdanning i norsk og engelsk. Hun var ferdig utdannet i 2013, men har jobbet i skolen siden 2010, og har dermed 13 års erfaring fra skoleyrket. Hun jobber på en ungdomsskole, og underviser på åttende og niende trinn i fagene norsk, engelsk og samfunnsfag. Intervjuet tok i underkant av 30 minutter.

3.9 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass for å gjøre det mest mulig praktisk og enkelt for lærerne. Etter å ha jobbet som lærer i 12 år i en relativt liten by, og etter å ha hatt barn i skolen i 11 år, er jeg på hils med alle informantene, og vi snakker litt om løst og fast mens vi går inn på musikkrommet for å utføre intervjuene. Av erfaring vet jeg at musikkrom pleier å være noe lydisolert, så jeg forhørte meg med lærerne på forhånd om vi kunne bruke skolens musikkrom til intervjuet, noe vi kunne. Da vi var kommet oss på plass, startet jeg med å takke for at de var positive til å delta på mitt prosjekt. Deretter presenterte jeg prosjektet mitt, og repeterte problemstillingen og hensikten med mitt prosjekt. Jeg informerte også om at det er en viss fare for at de kan bli gjenkjent i oppgaven, dersom noen kollegaer så eller skjønnte at jeg intervjuet dem, og tilfeldigvis også visste at jeg holder på med en masteroppgave.

Jeg la stor vekt på at min intensjon ikke er å vurdere eller evaluere god eller dårlig praksis, men å få innblikk i hvordan lærerne forstår og praktiserer prinsipper for tilpasset opplæring, og hvordan det jobbes med tilpasset opplæring på skolen. I fare for at intervjuet skulle oppfattes som en kunnskapstest, hadde jeg en muntlig introduksjon til enkelte spørsmål for å ufarliggjøre dem. Jeg ville ikke risikere at lærerne følte de måtte forsvare egen praksis, men at spørsmålene heller kunne sees på som hjelp til å huske på hva de gjør i praksis i forhold til tilpasset opplæring. Fire av fem lærere fikk etter eget ønske tilsendt spørsmålene på forhånd.

Jeg var bevisst på å ikke skulle påvirke lærerne ved å legge føringer for mine synspunkt og erfaringer, noe som var litt utfordrende siden jeg har et stort engasjement rundt emnet. Dette førte til at intervjuene ikke fikk det samtalepreget som jeg i utgangspunktet ønsket, og som var en av årsakene til at jeg valgte et semistrukturert intervju. Felles for alle intervjuene var at etter at intervjuet var ferdig, og lydopptakeren var slått av, endte vi opp med å ha en engasjert samtale om emnet.

Det var store variasjoner i hvor utfyllende lærerne svarte på de forskjellige spørsmålene, men her kommer min rolle som intervjuer inn. I de første intervjuene hadde jeg en litt for passiv rolle, noe som resulterte mer i et strukturert intervju enn et semistrukturert intervju. Disse intervjuene ble markant kortere enn de resterende. Jeg kommer tilbake til konsekvensene av dette når jeg redegjør for oppgavens reliabilitet og validitet.

Jeg startet transkriberingsprosessen parallelt med gjennomføringen av intervjuene, og det viste seg raskt at pilotintervjuene var et viktigere ledd i prosessen enn hva jeg hadde tatt hensyn til. Da jeg transkriberte det første intervjuet oppdaget jeg umiddelbart at jeg hadde en noe svak intervjuguide. Jeg fikk ikke fanget opp det nyanserte og helhetlige bilde av det min problemstilling hadde som mål å undersøke. Jeg så meg derfor nødt til å gjøre endringer i intervjuguiden før jeg gikk i gang med de resterende intervjuene, og jeg måtte også ta stilling til om jeg skulle forkaste datamaterialet fra dette intervjuet. Dette vil også bli problematisert i neste kapittel, «Validitet, reliabilitet og generalisering».

3.10 Validitet, reliabilitet og generalisering

Nå skal jeg gjøre rede for hva validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er i kvalitative studier, og drøfte styrker og svakheter i min studie knyttet til dette.

Validitet

For å skape validitet i kvalitative studier, er det viktigere med mangfold i informasjonen, og at forskeren er i stand til å analysere resultatet av informasjonen, enn utvalgets størrelse. Det vil si at jeg må ha et tilstrekkelig antall informanter, slik at datamaterialet kan bli skikkelig analysert. Det er med andre ord «viktigere å jobbe grundig med få informanter, enn overfladisk med mange», men antallet må likevel være stort nok for å få variasjon i responsene (Lincoln & Cuba, 1985, sitert i Postholm, 2010).

I kvantitativ forskning handler validitet om vi har målt det vi skal måle, mens i kvalitativ forskning handler validitetsbegrepet om vi har undersøkt det vi hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014). For å sikre at jeg faktisk undersøker det jeg ønsker å undersøke, er det viktig med gode og gjennomtenkte intervju spørsmål, slik at jeg får fanget opp de fenomenene problemstillingen min har som mål å finne ut av. For å unngå fallgruver knyttet til validitet, er det lurt å gjennomføre pilotintervjuer, nettopp for å se om spørsmålene er relevante eller ikke.

Her gikk jeg i en fallgruve. På tross av at jeg hadde to pilotintervjuer, så jeg meg nødt til å endre intervjuguiden etter første ordentlige intervju. Jeg valgte likevel å bruke materialet jeg satt igjen med etter intervjuet med Lærer A, fordi det var utfordrende å finne villige informanter. At jeg har brukt et materiale fra et intervju hvor informanten ikke har fått muligheten til å besvare de samme spørsmålene som de andre informantene, forårsaker en skjevhet i datamaterialet mitt. Dette påvirker datainnsamlingen og fører til unøyaktige resultater, og svekker dermed validiteten i oppgaven. Dette kunne ha vært unngått hvis jeg: 1. La mer arbeid i utarbeiding av intervjuguide, eller 2. Forkastet datamaterialet fra det første intervjuet.

Lærdommen jeg sitter igjen med etter denne prosessen, er at jeg ikke utnyttet verdien av å utføre pilotintervjuene i den grad det var tiltenkt, og at jeg ikke utarbeidet intervjuguiden godt nok i forhold til problemstillingen. Dersom jeg skal gjøre et lignende prosjekt i fremtiden, vil jeg vie mer tid til utarbeiding av intervjuguide i forhold til hva jeg ønsker å få svar på, i tillegg til å grundigere utforske datamaterialet som kommer frem av pilotintervjuene.

Reliabilitet

I kvantitativ forskning, betyr reliabilitet at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas – men dette kan være utfordrende i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning er det problematisk å følge de tradisjonelle kravene knyttet til reliabilitet, siden møtet mellom forsker og informant alltid er en unik og situasjonsbetinget (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99).

Reliabilitet betyr egentlig «pålitelighet», men i tradisjonell forskningslitteratur forstås begrepet som at god reliabilitet betyr at data er i liten grad påvirket av andre tilfeldige målefeil. -Men dette gir ingen garanti for det finnes andre mulige feilkilder (Kleven og Hjordemaal, 2014, s. 99). Reliabilitet handler om en kritisk vurdering om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begreper knyttet til god reliabilitet er konsistens og troverdighet til forskningsresultatene.

For å unngå metodiske fallgruver rundt reliabiliteten, og begrense antall begrensede feilkilder, kan jeg overført til mitt prosjekt ha disse tre punktene i bakhodet (Krumsvik, 2014, s.158-159)

1. Reliabilitet til meg som intervjuer: Stiller jeg ledende spørsmål?

2. Reliabilitet til meg som intervjuer: Stiller jeg oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart?
3. Reliabilitet i transkripsjonen: Er resultatene påvirket av min subjektivitet?

I følge Thagaard (2018) handler reliabilitet om forskerens evne til å skille mellom hva som er hans subjektive oppfattelse av informasjonen og informasjonen sånn som den fremstår i sin autentisitet. Dette kan være å stille oppklarende spørsmål dersom det råder tvil om hva informanten mener, eller dersom jeg som intervjuer er usikker på om jeg har forstått eller misforstått hva som blir sagt. For å styrke reliabiliteten er det ekstra viktig at intervjuer og intervjupersonene har felles forståelse for fagspråk og eventuelle metaforer. For å unngå fallgruver kan det være hensiktsmessig å foreta pilotintervjuer for å øve på det å stille oppfølgingsspørsmål og oppklaringssspørsmål.

For å summere opp, så ser vi at validitet og reliabilitet har en klar sammenheng. Stiller jeg for eksempel ledende eller uklare intervju spørsmål, svekker det både reliabiliteten og validiteten i oppgaven min (Krumsvik, 2014, s. 133). Det samme gjelder dersom jeg stiller for få oppfølgingsspørsmål. På bakgrunn av dette, stiller reliabilitetsprinsippet og validitetsprinsippet store krav til meg som intervjuer, både i forberedelse av intervjuet, under selve intervjuet og i transkriberingen av intervjuet.

At datamaterialet fra Lærer A er basert på en ufullstendig intervjuguide, samt at jeg hadde en nokså passiv rolle under de første intervjuene, og er noe som står i fare for å svekke både validiteten og reliabiliteten i min oppgave.

Generalisering

I kvantitativ forskning dreier generalisering seg kort fortalt om allmenngjøring: å studere og sammenligne enkelttilfeller til vi kommer frem til et allmennebegrep eller en allmenn regel eller lov (Krumsvik 2018, s.159). I kvalitativ forskning handler generalisering mer om å kunne overføre funnene fra en studie til andre sammenlignbare situasjoner eller grupper, og å kunne trekke mer allmenne konklusjoner.

Min undersøkelse har ikke som mål å si noe om hvordan alle lærere i en gitt by, eller i Norge for den saks skyld, forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Til det har jeg alt for få informanter. Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, er små og formålstjenlig utvalg, og dette gjør det umulig å generalisere. På bakgrunn av dette er

generaliseringsprinsippet i begrepets rette forstand problematisk i kvalitativ forskningssammenheng. Målet med kvalitativ forskning er ikke å generalisere forskningsresultatene, men heller å gi en så presis beskrivelse av de utvalgte informantenes forståelse av temaet som mulig (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Norman Denzin (Denzin, 1983, sitert i Nadim, 2015) ser på kvalitativ forskning som «en ideografisk redegjørelse som omhandler det som er konkret, individuelt, partikulært eller unikt». Med utgangspunkt i et slikt syn på kvalitativ forskning blir spørsmålet om generalisering irrelevant, fordi funnene ses som unike for hver studie. Denzin hevder altså at kvalitativ forskning ikke kan og bør ha som mål om å si noe ut over det som faktisk er studert. Dette synet kan relateres til min oppgave fordi å gjenta et semistrukturert intervju på samme måte, vil av flere årsaker være vanskelig, om ikke umulig.

Swinton og Mowat (2006) peker derimot på at generalisering i kvalitativ forskning heller bør sees på som «identifikasjon» og «resonans», og at resultatene skal kunne være gjenkjennbare av andre i samme situasjoner, og være med på å kaste lys på andre/nye problemstillinger i det forskningsmiljøet prosjektet ble utført i (Swinton & Mowat, 2006). I kvalitativ forskning er det altså mer vanlig å snakke om «overføring av forskningsresultater» enn uttrykket «generalisering» (Kleven & Hjordemaal, 2019). Ut fra denne teorien, kan resultatene fra min undersøkelse være interessante for andre lærere og skoleledere som eventuelt leser oppgaven min.

3.11 Forskningsetikk

I kvalitativ forskning kan vi havne i ulike etiske dilemmaer knyttet til etiske aspekter, som vi ikke vil møte på i kvantitativ metode. Dette er fordi det er mennesker vi studerer i kvalitative metoder, og vil sitte på data som kan knyttes direkte til informantene. Ett dilemma er at skole- og læremiljøet i byen min ikke er så stort, og kan være gjennomsiktig dersom for eksempel andre kollegaer på den aktuelle skolen leser oppgaven min. Det er derfor er det viktig at jeg etterstreber at informantene ikke skal kunne gjenkjennes på noen måte, noe som stiller strenge krav til anonymitet, konfidensialitet og personvern. Forsøkspersonene må få nødvendig informasjon for å bli kjent med følgene av å delta i forskningsprosjektet, og hensikten med forskningen, og de må gi skriftlig samtykke for å delta (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Det var derfor viktig å så tidlig som mulig problematisere det i forskningsprosessen, og informere om det i søknaden til NSD.

For å gjennomføre et forskningsprosjekt må forskeren søke om tillatelse fra NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. NSD vurderer om forskningsprosjektet er forsvarlig i henhold til forskningsetiske regler (Krumsvik, 2014, s. 136). Jeg fikk godkjenning fra NSD, og da jeg hadde gjennomført intervjuene, ble informantene umiddelbart anonymisert.

Når det kommer til personvern, klassifiseres min oppgave til gul beskyttelseskategori. Det betyr at dataene må beskyttes og kan ikke bli lagret på private enheter. Lydopptakene ble gjort med Nettskjema-diktafon appen, som fungerer slik at lydopptakene ikke lagres på mobilen, men sendes direkte til Nettskjema. Dataene ble lagret i One-Drive hos Nord Universitet med Feide-innlogging. Når dataene var transkribert og overført til ekstern lagringsenhet, slettet jeg opptakene. Øvrige data slettes når masteroppgaven blir godkjent.

Et etisk dilemma når det gjelder intervjuetikk, er at transkribert muntlig tale kan gi inntrykk av en usammenhengende og forvirret tale, som igjen kan oppfattes som et tegn på lavt intellektuelt nivå. Gjengir jeg intervjuene i transkripsjonsform, kan det føre til at informantene føler seg uthengt, misforstått og stigmatisert (Krumsvik, 2014, s. 136). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å fremstille funnene i fortellende form i oppgaven min. Sitater og utdrag fra datamaterialet vil bli fremstilt på bokmål og ikke på dialekt, for å sikre anonymitet.

3.12 Transkriberingsprosessen

Jeg skal nå beskrive hvordan jeg gikk frem i arbeidet med datamaterialet. Dette arbeidet bestod av transkribering og tolking av lydopptakene, koding og kategorisering

Transkribering vil si å omforme intervju til skriftlig form. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, men av hensyn til anonymiteten valgte jeg å oversette dialektene til bokmål. Mens vi transkriberer, er vi underlagt endel begrensninger som kan være vanskelig å overholde. Vi må være tro mot alt som kommer frem av intervjuet, samtidig som vi ikke må redusere intervjuet til bare gjelde de uttalte ordene som er tatt opp på lydopptak. Det er mye kommunikasjon som blir formidlet gjennom taushet, tenkepauser, i sukk og av kroppens fremtoning generelt, som vi går glipp av ved ordrett transkribering (Callewaert et al., 2007). Albert Mehrabian viser i boka «Silent Messages» til at i en gjennomsnittlig samtale utgjør ord kun 7 prosent av kommunikasjonen. 38 prosent består av tonefall og andre lyder som for eksempel kremt, og hele 55 prosent er nonverbal kommunikasjon (Velferdsetaten, 2018). Jeg valgte derfor å registrere tenkepauser (...), latter og sukk, men utelot uttrykk som «eee» og «emm». Da råutkastet av transkriberingen var ferdig, begynte jeg jobben med å formulere

ytringene til en skriftlig og mer sammenhengende form. I denne jobben utelot jeg typiske muntlige ord som «liksom» og «typ» (Dalland, 2017), mens jeg passet likevel på å beholde meningsinnholdet i teksten.

Jeg måtte til tider fortolke meningsinnholdet på grunn av ufullstendige setninger eller uklare formuleringer. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningspraksis. I en hermeneutisk tilnærming skal forforståelsen ikke legges bort, men heller tydeliggjøres i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Som nevnt tidligere, blir meningsinnholdet i intervjuene til ved hjelp av forskerens forforståelse, for uten forforståelse er det ingen forståelse.

På bakgrunn av mine kunnskaper innen pedagogikk, didaktikk og erfaring fra undervisning og skole generelt, kunne jeg tolke mesteparten av ytringene. Her kommer heuristikken inn. Tidvis brukte lærerne begreper og formuleringer som ville vært vanskelig å forstå dersom jeg ikke hadde den kunnskapen og erfaringen jeg har. For eksempel ytringen «*Jeg tenker på tilpasset opplæring som at hver elev skal ha mulighet til å arbeid med fagstoff som er innenfor deres område, at det ikke skal være for høyt og at det ikke skal være for lett*». Hadde jeg ikke hatt kunnskap om Vygotskys teori om utviklingssoner, ville jeg kanskje hatt vansker med å forstå hva læreren mente med dette. Dette betyr at mine eventuelle mangel på forkunnskaper og erfaringer ville satt begrensinger i analyseprosessen (Gilje & Grimen, 1993). Noen få utsagn måtte utelates fra datamaterialet fordi de var så usammenhengende og krevde såpass mye tolking at jeg sto i fare for å overtolke meningsinnholdet. Enkelte ganger kommer jeg med forklaringer i parentes, hvis lærerne sier noe som kan oppfattes som utydelig, som for eksempel dersom de henviser til «det» eller «dette».

Når lærerne henviser til begrepet «metode», ble det avklart med informantene at det innebærer en fellesbetegnelse som omhandler både spesifikke metoder, undervisningsformer og ulike fremgangsmåter (Pettersen, 2005), som for eksempel foraktivering, klasseromsdiskusjoner, samarbeidsmetoder, ulike lesestrategier, altså ulike måter å presentere og jobbe med fagstoffet på. Når lærerne snakker om variasjon i undervisningen, eller variert undervisning, har jeg på bakgrunn av min egen erfaring i klasserommet, og «lærerspråket», tolket det som at de varierer mellom forskjellige metoder.

Jeg ble i denne transkriberingsprosessen bevisst på utviklingen av min rolle som intervjuer; de første intervjuene var markant kortere og mindre utfyllende enn de siste, fordi jeg ble mer og mer trygg i situasjonen, og fikk mer og mer erfaring i å stille oppklaringsspørsmål, og ikke-

ledende oppfølgingsspørsmål. Dette gjør at kvaliteten på de siste intervjuene skiller seg markant ut fra de første, noe som kan påvirke resultatene i forskningen min i den forstand at det kan skape en skjevhet i datamaterialet mitt.

I kapitlet «Gjennomføring av intervju» beskriver jeg at jeg oppdaget mangler i intervjuguiden etter transkriberingen av det første intervjuet. Dette har jeg problematisert og gjort rede for i kapitlet om validitet og reliabilitet.

3.13 Analyse av datamaterialet

Formålet med oppgaven var å undersøke læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring, for så å fortolke datamaterialet både i lys av teori og for å skape nye teoretiske ideer, ved bruk av abduktiv metode og en hermeneutisk fortolkningspraksis. Jeg skal nå beskrive gjennomføringen av analyseprosessen.

Det er flere måter å analysere data på, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2017) fem analysetrinn. Det første trinnet er å lese teksten for å få en helhetlig forståelse av historien til informantene. Dette gjør at forskeren får en god oversikt over fenomenet som skal undersøkes. Neste trinn er å finne og identifisere meningene som informantene uttrykker. På trinn tre skal tekstene studeres, og meningene fra informantens forståelse og erfaring trekkes ut og sammenfattes, og blir til en meningsfortetting av den opprinnelige teksten. Meningsfortetting er, som nevnt tidligere, å forkorte uttalelser. Deretter skal meningene kategoriseres og tematiseres. På trinn fire skal meningene til informantene undersøkes i lys av problemstillingen, og på trinn fem skal hovedtemaene tolkes på bakgrunn av forskerens forforståelse, teori og forskning for så å bli beskrevet i en ny tekst (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det første trinnet handler om å bli kjent med datamaterialet, å lese hele teksten for å helhetlig forståelse av det informantene sier, for å få oversikt over fenomenene som studeres. Mye av denne jobben ble gjort allerede i transkriberingsfasen. Når det gjelder å bli kjent med datamaterialet, er det en fordel å transkribere selv, istedenfor å bruke eventuelle transkriberingsprogrammer.

Det andre trinnet går ut på å identifisere informantenes meninger. I denne delen av prosessen valgte jeg å støtte meg til dataprogrammet NVivo. Fordelene med å bruke et dataprogram i denne fasen er at det forenkler håndteringen av store empiriske materialer. NVivo er et

dataprogram som er designet for å holde styr på for eksempel skriftlig kildemateriale, intervjuer, bakgrunnsopplysninger om intervjupersonene og koding av intervju (Figur 1).

Figur 1. Oversikt over kasus (Figur hentet fra NVivo).

Name	Codes	References	Modified On	Modified By	Classification
Lærer A		28	12.03.2023 12:05	ML	
Lærer B		47	12.03.2023 12:05	ML	
Lærer C		57	12.03.2023 12:05	ML	
Lærer D		43	12.03.2023 12:05	ML	
Lærer E		45	12.03.2023 12:05	ML	

Programmet gir også muligheten for å arbeide mer systematisk og oppnå bedre utnyttelse av materialet ved hjelp av koder (Binderkrantz & Bøgh Andersen, 2011). Koding og kategorisering er den primære aktiviteten i den kvalitative analyseprosessen, og en kvalitativ analyse handler om å «Reducing data without losing its meaning» (Adu, 2019). Jeg startet med åpen koding i dataprogrammet NVivo.

Koding

Åpen koding betyr å møte datamaterialet med et åpent sinn, og la datamaterialet snakke for seg selv. Det vil si at i denne prosessen legges forforståelsen til side. Ideen om åpen koding er sterkt inspirert av Glaser og Strauss' forskningsmetode «Grounded Theory», hvis formål er å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet. Åpen koding betyr å sette navn på eller kode fenomener og ytringer gjennom nøye etter en grundig gjennomgang av datamaterialet.

Etter å ha fulgt noen enkle trinn i programmet, førte dette til at alle intervju spørsmålene ble listet opp som koder i programmet (figur 1). Ved å trykke på ikonet foran kodenavnet, fikk jeg frem et dokument med alle besvarelsene på det valgte intervju spørsmålet (Figur 2).

Figur 2. Teksteksempel fra en besvarelse på spørsmålet «Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring» (Figur hentet fra NVivo).

<Files\Lærer B> - § 1 reference coded [1,72% Coverage]

Reference 1 - 1,72% Coverage

Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?

Jo, at de i utgangspunktet på papiret så skal alle ha tilpasset opplæring, altså alle skal ha ei opplæring som er rett for dem ut fra det nivået du er på

Programmet tillot meg å se alle informantenes svar på hvert enkelt spørsmål, noe som gjorde det lettere å manøvrere datamaterialet. Fenomenenes fremtreden ble på denne måten veldig oversiktlig, både når det gjaldt variasjon i svarene og sammenfallende svar, og programmet var derfor til stor hjelp i analyseprosessen. Fremstillingen av kodene i programmet gjør også antall funn synbart, og jeg får kvantitativt innslag i oppgaven min.

Utvikling av kodesystem

Analysen av intervjumaterialet er gjort gjennom de forhåndsbestemte kategoriene, men også gjennom

- å studere variasjon og sammenfallende ideer som trer frem i svarene på spørsmålene.
- å gi oppmerksomhet til respons på spørsmål som det i utgangspunktet ikke var forventet skulle fremtre, men som likevel viser seg å være relevante funn.

Kodene ble i stor grad utarbeidet på bakgrunn av begreper som allerede fantes i datamaterialet, såkalte «innfødte begreper» i det som kalles «in vivo» koding (Saldâna, 2013, sitert i Tjora, 2018). For enkelte koder, fant jeg det nødvendig å opprette et memo hvor jeg forklarte hva som faller inn under kodenavnet. Det kunne være en avgrensning, eller forklaringer basert på ytringene til lærerne. Dette gjorde jeg for å lettere kunne gå tilbake å se hva jeg tenkte underveis i prosessen. Etter denne prosessen satt jeg igjen med en mengde koder som nevnt ga en tydelig oversikt over fenomenene i besvarelsene.

Kodesystemet for kategorien **Læreres forståelse av begrepet tilpasset opplæring**, ble utviklet for å kunne fange opp og utforske lærernes referanser til hva de mener ligger i begrepet tilpasset opplæring, med utgangspunkt i formuleringer fra Opplæringsloven og overordnet del i læreplanverket. Her dukket det opp uventede innspill, som for eksempel forskjellige utfordringer i praksis, dermed har jeg koder som ikke er direkte tilknyttet til forståelse av begrepet.

Kodene er knyttet til aspekter om hvordan de forstår og legger i begrepet: Gode relasjoner, kunnskap om eleven, elevenes læringsstil, variasjon i undervisning, ikke skreddersydde opplegg og det å treffe flest mulig innenfor fellesskapets rammer. Videre kodinger går på utfordringer knyttet til store elevgrupper, stort sprik i nivået i elevgruppa og få lærerressurser.

I kategorien **Praksis og erfaring med tilpasset opplæring**, ble kodene fortløpende til ut fra referanser for eksempel til hvordan lærerne tilpasser undervisningen til den enkelte, og referanser til forutsetninger for å kunne utøve tilpasset opplæring.

I den siste kategorien, **Skolekultur for tilpasset opplæring**, ble kodene ut fra referanser til lærernes opplevelse av samarbeidskultur og tilrettelegging for samarbeid rundt tilpasset opplæring fra skoleeier og skoleleders hold (se vedlegg).

Etter hvert som jeg hadde kodet ferdig funnene hvert spørsmål, gikk jeg fortløpende i gang med prosessen med meningsfortetning, og trakk ut informantenes meninger og sammenfattet ytringene til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017), mens innholdet og kodingene var ferskt i minnet. Deretter sammenfattet jeg formuleringene til en sammenhengende tekst. Å gå inn og ut av datamaterialet på denne måten, er det som kalles for den hermeneutiske spiral.

Det fjerde trinnet i Brinkmanns analysetrinn går ut på å kategorisere og tematisere meningene. Jeg hadde allerede på forhånd kategorisert intervju spørsmålene inn i kategorier (se utvikling av intervjuguide), derfor falt det naturlig å beholde de forhåndsbestemte kategoriene; «Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring», «Praksis og erfaring med tilpasset opplæring» og «Skolekultur for tilpasset opplæring». Kodene som faller inn under de forskjellige kategoriene vil bli presentert med uthevet skrift i analysekapittelet.

Til slutt undersøkte jeg funnene med utgangspunkt i min forforståelse, og på bakgrunn av teori og forskning som er presentert i kapittel 2. Her valgte jeg å gå gjennom teorikapittelet på nytt, for å se om jeg har tilstrekkelig teori og forskning til å drøfte funnene.

3.14 Forskerrollen

Miles og Hubermann (1994, sitert i Nilssen) hevder at en svakhet ved kvalitative studier, er at metoddelen ofte er tynn og at leseren i liten grad får tilgang til prosessen i hvordan forskeren kom frem til det han kom frem til. Fordi forskeren er sitt eget instrument, er det ifølge Erickson (1986, sitert i Nilssen, 2012) helt nødvendig at han beskriver sin egen analyse- og tolkningsprosess. Dette kaller han «The natural history of the inquiry». På bakgrunn av dette, har jeg forsøkt å være så grundig og redelig som mulig, og beskrive prosessen sånn at det kommer tydelig frem hvordan jeg har tenkt og gjort, og hvilke ideer som valgt og hvilke som ble forlatt. Jeg har i derfor i fremstillingen av metodekapitlet hatt et spørsmål i bakhodet:

«Har jeg lagt fra meg nok spor til at det kommer tydelig frem for mottakeren *hva* jeg har gjort, og at det jeg har funnet er troverdig?» (Inspirert av Nilssen, 2012).

3.15 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort og begrunnet de metodiske valgene jeg har tatt med utgangspunkt i teoretisk forankring og vitenskapelige betraktninger: en kvalitativ metode med et teoretisk fundament i et konstruktivistisk paradigme med forankring i sosiokulturell teori, og en abduktiv tilnærming til analysen av det kvalitative datamaterialet. Analysen skal gjøres med utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningspraksis.

I kapittel 5 skal jeg tolke og drøfte funnene opp mot teori og forskning i kapittel 1, for så å bruke denne kunnskapen til å formulere eventuelle hypoteser om hvorfor funnene er som de er, eller være årsaken til funnene. Sistnevnte på bakgrunn av min sosialkonstruktivistiske tilnærming i denne oppgaven, da jeg ønsker å undersøke hva som ligger til grunn for lærerens forståelse av tilpasset opplæring, og tilpasset opplæring i praksis. I neste kapittel skal jeg presentere det innsamlede og behandlede datamaterialet.

4. Presentasjon av empiri

Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert gjennom tre kategorier, basert på hovedkategoriene i intervjuguiden. Jeg skal nå kategorisk fremstille hovedessensen av besvarelsene.

På grunn av et stort antall intervju spørsmål, har jeg valgt å ikke fremstille ett og ett svar i sin helhet, men som nevnt, å sammenfatte svarene. Jeg vil med andre ord i ett avsnitt vise til flere læreres utsagn. For å variere i fremstillingen av materialet, sammenfattet jeg noen ytringer med egne ord, andre ytringer flettet jeg inn i teksten som sitater eller replikker, og hentet ut enkelte hele utdrag fra svarene i sin helhet i transkripsjonsform. Sistnevnte vil bli markert med innrykk og kursiv.

Funnene vil bli presentert i rangerende form, hvor jeg starter med de funnene som har flest sammenfallende treff. De forskjellige kodene jeg har brukt er markert med uthevet skrift.

4.1 Læreres forståelse av tilpasset opplæring

Første kategori omhandler første del av problemstillingen min om hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring, og første spørsmål var nettopp det: Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring. På dette spørsmålet svarte samtlige lærere enstemmig at tilpasset opplæring handler om å ta utgangspunkt i elevenes **nivå og forutsetninger**. I dette legger de blant annet at hver elev skal ha mulighet til å arbeide med fagstoff som er innenfor er i tråd med deres nivå, og at de samtidig skal ha noe å strekke seg etter ut fra forutsetningene sine. Noen nevner også at tilpasset opplæring skal skje i **fellesskap i klasserommet**, og at det er om å gjøre å **treffe flest mulig** gjennom **variasjon** i undervisningen og i bruk forskjellige av metoder. **Læringsstil**, altså hvordan elevene lærer, ble også nevnt.

«Da tenker jeg at jeg skal tilpasse undervisningen min, alle de småtingene som å skape variert undervisning som treffer hver enkelt på sitt nivå – jeg kjører ikke på med lesing hver time – jeg skal nå alle nivåene (til hver enkelt elev) i alle fall i løpet av en dag eller ei uke – det er ikke alltid man får gjort det bare i løpet av en time, å nå alle nivåene for hvordan alle lærer best, men at jeg i løper av ei uke for eksempel har samarbeidsoppgaver den ene timen, mens den andre timens sitter de å jobber stille, altså å variere i form av metoder, variere i form av hvordan elevene jobber, variere i hvordan jeg legger frem ny informasjon, ulike vurderingsformer, muntlig, skriftlig, prøver og innleveringer. I begrepet tilpasset opplæring legger jeg i stor grad

variasjon. Med nivå mener jeg behovet deres, kunnskapsnivået deres» Lærer C.

Neste spørsmål var et utdrag hentet fra Opplæringslovens overordnet del i læreplanverket, og er et av prinsippene for skolens praksis: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet). Spørsmålet var hvordan de forstår at dette skal løses i praksis. Her går svarene fra forrige spørsmål noe igjen, og samtlige lærere er enige om at tilpasningen skal skje **i fellesskap** i klasserommet. De skal ikke fordele elevene på hvert sitt klasserom med basert på nivåer, men de skal gjøre variasjoner i undervisningen innenfor klasserommets fire vegger. Lærer B påpeker at med de lærerressursene en har tilgjengelig, er det ikke mulig å bedrive noe annet en helklasseundervisning, så det er jo rett i forhold til hvordan hverdagen er, tenker hun. Det er den hverdagen vi har uansett, fordi det er veldig sjeldent vi har mulighet til å ha små grupper, og i alle fall ikke en til en. – Man har ei gruppe, og så må man se hva man klarer å gjøre ut fra det utgangspunktet, avslutter hun. Lærer A er matematikklærer, og har klare formeninger om klasseromsundervisning.

«At man i minst mulig grad skal ta elever ut av klasserommet og gi de «egen» undervisning. Men dette (å ta elever ut i små grupper) vil jeg si er helt nødvendig i for eksempel matematikk, når du har ei gruppe som trenger en undervisning og felles gjennomgang på et helt annet nivå, la oss si et mer grunnleggende nivå enn andre. La oss si de som ikke jobber like raskt som flertallet, eller der vi må ta noen steg tilbake og «tette hull». Da må det jobbes i smågrupper» Lærer A.

Lærer E er også litt inne på samme tanke som Lærer A:

«At man ikke skal drive og lage skreddersydde opplegg til hver elev, men at den undervisninga du gir skal treffe alle. Men jeg ser ikke hvordan dette er mulig i forhold til det vi snakket om i stad – om at opplæringa skal tilpasses den enkeltes nivå og forutsetninger. Motstridene tenker jeg. Loven om tilpasset opplæring legger etter min mening uansett litt opp til individuell jobbing. Eller kanskje jobbing i nivåinndelte grupper. Men det er jo på samme tid litt fyfy i norsk skole. Å nivå-inndelevne. Jeg skjønner ikke hvorfor det egentlig. Det må jo være trygt og nesten befriende å av og til få jobbe sammen med noen som er «på ditt nivå»? Å ikke føle at du, for eksempel alltid er den som ikke forstår, eller ikke tør å rekke opp hånda å spørre om hjelp for det er et tegn på at du er «dum»? Jeg tror det ofte kan være sånn» Lærer E.

Kort oppsummert ser det ut til at alle på forhånd har en felles forståelse (og praksis) om at tilpasset opplæring skal utøves gjennom den ordinære undervisningen, i fellesskap.

Tredje og siste spørsmål i denne kategorien er også med utgangspunkt i et prinsipp for skolens praksis, også hentet fra Overordnet del i læreplanverket. For i tillegg til at tilpasset opplæring gjelder alle elever, og at tilpasningen skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet, skal «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet). Spørsmålet mitt er hvordan lærerne forstår de at dette skal løses i praksis?

Lærer A, B og C forstår dette som at det er viktig å finne ut hvordan eleven lærer best, altså elevens **læringsstil**, for å kunne gjøre dette i praksis. -Og få dette til, må man ha **kunnskap om elevene sine**, ha **gode relasjoner**, sier Lærer C.

«Jeg tenker at å få dette til, må man kjenne elevene sine, ha gode relasjoner og vite at en for eksempel en har mindre behov for veiledning enn en annen, mens andre har behov for mer avanserte oppgaver, eller har behov for å snakke med noen for å kunne motiveres til å jobbe. Gode relasjoner og kunnskap om eleven, rett og slett» Lærer C.

Lærer B sier det er viktig å **varierte undervisningen** for å motivere, og forteller videre at hun gjerne bruker aktiviteter for å motivere elever til å jobbe. Hun kan si «nå skal vi gjøre dette i ti minutter, og etterpå kan vi ha en Mesternes Mester øvelse». Hun jobber på tredje trinn, og de har for tiden en Mesternes Mester konkurranse på gang, mye for å motivere de aktive elevene som har kort arbeidsutholdenhet.

Samtidig som alle lærerne vet at det er et overordnet prinsipp for deres praksis å stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring, og at alle har tanker om hvordan dette kan løses i praksis, poengterer flere **utfordringer** med å mestre det i hverdagen. Utfordringer knyttet til få lærerressurser blir nevnt. -Jeg har en gruppe på 20 elever og jeg jo stort sett alene, sier Lærer B. Da blir det vanskelig å motivere og stimulere den enkelte. At det å være alene, støttes av Lærer A, som også sier det er problematisk når en har en gruppe med opp mot 30 elever, og peker med dette på utfordringer knyttet til klassestørrelse.

4.1.1 Oppsummering

Lærerne ser ut til å ha en enstemmig forståelse av begrepet tilpasset opplæring, at hver elev ar krav på ei opplæring ut fra sitt nivå og forutsetninger. Samtidig har alle en forståelse av at

dette i størst mulig grad skal skje igjennom den ordinære undervisninga, i felleskapet. Lærerne viser også forståelse om hvordan tilpasset opplæring, og hvordan noe av det som ligger i begrepet kan la seg gjøre i praksis, i form av variasjon av metoder, variasjon i undervisninga, kjennskap til elevens nivå og læringsstiler. Likevel blir det også ymtet om utfordringer knyttet til dette, som klassestørrelse, stort sprik i elevgruppa og få lærerressurser.

4.2 Lærernes praksis og erfaring med tilpasset opplæring

Neste kategori er læreres praksis og erfaringer med tilpasset opplæring. I denne kategorien ønsket jeg, som navnet tilsier, å undersøke hvordan de tilpasser opplæringen i praksis, men også undersøke hvordan de har kommet frem til den måten de praktiserer tilpasset opplæring på. Første spørsmål er «Hvordan tilpasser du undervisningen for å imøtekomme hver enkelt elevs behov?». Det mest sammenfallende svaret her, var **varierte undervisning**. Lærer B pauser litt før hun svarer: - Det ser jeg ikke at jeg kan klare (ler). Rett og slett. Hun fortsetter:

Men jeg tenker det er viktig med variasjon også fordi barna lærer på forskjellige måter og at man «når» noen på den ene måten og andre på en annen måte så jeg tenker det er veldig viktig med variasjon i faget. Har jeg en norsktime så prøver jeg på alle måter variere med ulike aktiviteter og metoder- i løpet av den timen eller den økta, og også gjennom de timene jeg har i løpet av den uka» Lærer B.

Lærer D og E sier også at variasjon er viktig. Lærer D forteller at hun prøver å bruke varierte arbeidsformer, fordi hun føler ofte at elevene kjeder seg fortere nå enn før. Hun merker at hun mister elevene underveis dersom hun gjør bare en ting i en time. -Vi har jo 60-minutters undervisningsøkter, så du er nødt til å ha avbrekk og du er nødt til å variere for ha de med deg, sier hun. Lærer E prøver også å variere innholdet i timene, dette på bakgrunn av teori om å treffe elevenes læringsstil. Hun sier hun prøver å dele øktene inn i tre bolker, hvor hun prøver å få et innslag av noe auditivt for eksempel i introduksjonen til emnet/timen, noe visuelt, for eksempel en film eller en Power Point presentasjon, og av og til noe kinestetisk. Dette kan være læringsaktiviteter som hentedikta, men også et avbrekk med en fysisk aktivitet bare for å få rørt litt på seg/ha en pause. Og så må de få jobbe litt selv, være litt aktiv selv med å jobbe med innholdet, hevder Lærer E.

«Jeg er nok ikke så flink å tilpasse undervisningen etter nivå ... det blir heller til at de får hjelp og veiledning etter nivå mens de jobber, når jeg går rundt og hjelper elevene. Da er det noen som trenger hjelp til hvordan skrive ei innledning til en tekst, mens

noen trenger tips til å bruke retoriske virkemidler, til at noen trenger hjelp med å formulere setninger og andre trenger hjelp til hvilke søkeord de skal bruke for å finne informasjon om temaet ... Da får jeg også litt innblikk i hvor langt de har kommet, hvor fort de jobber, hvordan de forstår og behersker det vi jobber med. Og får hentet inn de som er ukonsentrert – i alle fall akkurat når jeg er innom dem. Og så har vi noen som nekter å jobbe ... disse får jo ikke noe tilpasset opplæring ...» Lærer E.

Lærer C og D har troen på at å sette **mål for timen**, en gjennomgang av timens gang og forberede elevene på hvordan det skal jobbes, er viktig. Lærer C sier hun føler at hun har elever som er mer «på» og mer aktiv når hun forteller at de skal gjennom dette temaet, og med disse og disse metodene. Lærer D peker også på viktigheten ved å **oppsummere** på slutten av timen, hva har de lært? Dette gjør hun gjerne ved å legge til rette for **elevdiskusjon**, at elevene selv må diskutere med hverandre, for selv å sette ord på det de har lært.

«Jeg tror det er veldig viktig å hente inn trådene på slutten av timen, å oppsummere hva vi har gjort, gjerne at de selv oppsummerer – noen ganger får jeg de til å snakke med sidemannen om hva de har lært denne timen, istedenfor at jeg skal stille spørsmål, og så er det de samme to som rekker opp hånda for å svare og de andre 20 sitter helt stille» Lærer D.

Videre sier Lærer D at hun forsøker å legge til rette for **elevmedvirkning** i det at elevene selv kan være med å bestemme metode for hvordan nå timens mål. Lærer C nevner at **gode relasjoner** og **kunnskap om elevene** og elevgruppa er viktig når det kommer til tilpasset opplæring. Det vil være **ulik praksis fra fag til fag**. En tilpasset opplæring i ett klasserom, vil nødvendigvis ikke fungerer i et annet, fortsetter hun. Det er ikke sånn at fag og metode går hånd i hånd. Lærer A og C sier at de av og til bruker **individuelle arbeidsplaner** som verktøy for å utøve tilpasset opplæring, i det at noen trenger å jobbe mer med et emne eller på et annet nivå, mens andre trenger å få redusert arbeidsmengden. Lærer E sier at man får viktig informasjon om **elevenes ståsted** når man går rundt og hjelper elevene underveis i timen. Da får hun litt innblikk i hvor langt de har kommet, hvor fort de jobber, hvordan de forstår/behersker det de jobber med, noe som også gir grunnlag for **underveisvurdering**.

Dybdelæring er et sentralt tema i LK20, og hvor det legges vekt på at elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon»

(Utdanningsdirektoratet). Dette danner grunnlaget for mitt neste spørsmål: Hvordan går du frem for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå, tempo og progresjon?

Lærer A og B, som henholdsvis jobber som matematikklærere på ungdomstrinnet og småtrinnet, sier at de jobber med **nivåinndeling** for å tilpasse til enkelte elevs nivå, tempo og progresjon i matematikkfaget. Lærer A, som jobber på ungdomstrinnet, sier i matematikk opererer de med nivå en, to og tre, hvor nivå en er det enkleste og nivå tre mer avansert. Hun sier at selv om elevene jobber på hvert sitt nivå, prøver hun samtidig å utfordre elever som er på nivå en til å gjøre noe på nivå to, og de på nivå to noe på nivå tre. Lærer B har samme praksis som lærer A, hvor hun gir noen litt enklere oppgaver, og andre litt mer utfordrende oppgaver. Lærer C, som jobber på ungdomstrinnet, poengterer viktigheten med **god kommunikasjon** med elevene, slik at elever kan gi uttrykk for at «nå trenger jeg noe mer avansert å jobbe med». Hun sier også det kan være lurt å **bryte ned fagstoffet**, samtidig som hun peker på å tilpasse opplæringen til elevenes tempo og progresjon kan gjøres ved å hvert år bygge på med informasjon om et gitt tema:

«Det med å bryte ned et stoff, da når man jo de elevene på et lavere nivå, de som kanskje jobber i et lavere tempo, og at man bryter ned stoffet og begynner med noen knagger, og så kommer det mer og mer som man pakker på da. Det samme i forhold til årene, at man begynner om informasjon om religionene i åttende, og så blir man kjent med hvordan man kan sammenligne religionene i niende, og på tiende kan man diskutere store spørsmål om hvorfor disse religionene er imot hverandre og hvorfor det blir kriger» Lærer C.

Videre sier Lærer C at siden elevene jobber i så forskjellig tempo, noen tar ting fort og andre er opptatt av å bli ferdig fort og raskt – så tenker hun det er viktig å ha tid til å gå rundt å **veilede** og hjelpe elevene, og se hvor de befinner seg i løypa, og enten bremse de å få de til å gå mer i dybden eller forklare ting slik at de kommer seg videre. Lærer A sier at elevene kan få tilrettelegginger på prøver og tentamener, i form av utvidelse av tid, opplesing av oppgavene eller muntlige prøver istedenfor skriftlige prøver. I KRLE er det for noen veldig mye tekst, og da bruker de **tekniske hjelpemidler** som Office lens, (et opplesningsverktøy) som gir dem mulighet til å slippe å lese all teksten selv. Og egen **tilpasset arbeidsplan** til de som har tilpasset opplæring. Spesielt matte, sier hun. Lærer B trekker igjen frem **variasjon i metoder** for å la elevene jobbe på sitt nivå, i sitt tempo, og for å ha progresjon. Igjen, nevner noen lærere **utfordringer** knyttet til dette. Lærer C uttrykker at det utfordrende å nå de elevene som kommer veldig kjapt i gang, de som er effektiv og tar tingene fort, og skulle opprettholde

deres progresjon. Hun sier at du skal få med alle, du skal liksom være «foran deg selv», både i planlegging og i temaet ... Hun sier at lærerne må jobbe på «alle nivåene», mens elevene jobber på «sitt nivå», og det syns hun er vanskelig. Lærer D syns også dette kan være vanskelig, fordi de skal jo måles (vurderes), og ofte er det de samme kompetansemålene de måles etter – så de som ikke er moden nok, eller bruker lengre tid på ting, de vil jo få svakere resultat/dårligere utbytte karaktermessig, sier hun videre. På grunn av alle kompetansemålene, sier hun at man er av og til nødt til å bare kutte og gå videre. Hun tenker at dybdelæring er bra i teorien, men det er veldig vanskelig å få det til fordi de har begrenset tid, og at de til slutt må gå videre, fordi det er en årsplan vi skal gjennom. I tillegg og det er en eksamen som nærmer seg, det er alltid tidsfrister man må holde, avslutter Lærer D.

«Dette er vanskelig! Men jeg prøver å løse det på den måten at det du ikke får gjort på skolen, blir lekse. Ellers gir jeg ikke lekse – annet enn at de må forberede seg til prøver/presentasjoner. Jeg liker ikke å gi lekse, for hjemme er det ikke sikkert de får hjelp, eller det er ikke sikkert det gjør det resterende arbeidet hjemme – men dette er eneste muligheten jeg ser for meg at de – vi - skal få til at elevene skal få jobbe i sitt tempo ... jeg kan jo ikke gå videre i undervisningen og fremdeles ha noen som sitter og jobbet med forrige tema. Ikke kan jeg la de som behersker stoffet sitte å vente og ikke gjøre noe mens vi venter på de som jobber litt saktere. Her kommer vel tilpasset opplæring og skole-hjemsamarbeid inn i bildet. Men for de som trenger hjelp på kveldstid/utenom skoletid, er jeg alltid tilgjengelig på chat i den læringsplattformen vi bruker. Mange elever er flinke å ta kontakt der, og så forsøker jeg å svare så raskt jeg kan, når jeg kan. Men igjen ... dette avhenger jo av elevenes interesse for egen utvikling, og ikke minst selvdisciplin. Noe ikke alle har ... Så ja. Kanskje ikke helt ideelt ...» Lærer E.

På spørsmålet om hvordan lærerne organiserer en typisk skoletime, viser det seg at lærerne har ganske lik praksis. Flertallet sier de har en **felles gjennomgang**, hvor de presenterer mål for timen, timens gang og redegjør for hvilke metoder som skal brukes for å nå målene, samt eventuelle begrepsavklaringer. Flere nevner også at de bryter opp arbeidsøktene med forskjellige **pauser og aktiviteter**. Lærer B, som jobber på småtrinnet, sier at hun ofte gjennomgår på tavla det som står i boka, fordi det kan være en fordel å ha gått gjennom det sammen først før de skal jobbe individuelt. Hun forteller at det er veldig viktig i jobben med de små, at de går nøye gjennom og at alle skjønner hva de skal gjøre, og gå gjennom nye ord som kan være vanskelig. Så kan hun si «Ok, nå skal dere jobbe i 15 minutter», og da kan hun gjerne ha ei klokke på, for å illustrere at det skal være stille **individuell jobbing** så så lenge. Da vet de at etter de femten minuttene, så skal de ha en pause med frukt eller en aktivitet - det kan

være ulikt fra fag til fag. Lærer C opererer også gjerne med avbrudd i timen i form av en aktivitet for å holde elevene gående, fordi hun mener det er faglig tungt for mange å skulle for eksempel jobbe i 60 minutter i strekk. Da må man bryte opp med en aktivitet, eller ulike avbrudd med diskusjoner rundt emnet.

Gruppearbeid kan være et virkemiddel for å tilpasse opplæringen. Derfor stilte jeg spørsmålet «Hvordan tenker du hvis du setter sammen elever i gruppesammensettinger»? Flertallet sier at de helst danner grupper **basert på relasjonene** elevene imellom. Dette begrunner de med at gruppearbeidet blir mer produktivt dersom elevene er trygge på hverandre. Noen tenker på hva som er **mest praktisk** å gjøre, som å bruke de som sitter nærmest, mens Lærer A og B benytter seg litt mer av **homogene grupper**. Som Lærer B sier, det kommer helt an på **formålet aktiviteten**, om hun deler inn etter nivå eller ikke. Lærer A har tidligere nevnt at i matematikk er det en nødvendighet å jobbe i nivå, og det trekker hun frem igjen. Lærer B støtter dette, spesielt når det kommer til matematikk. Lærer E underviser i norsk og engelsk, og ytrer at hun gjerne skulle å ha utnyttet inndeling i homogene grupper, men det er ikke noe hun gjør i praksis.

«Egentlig er drømmen å av og til kunne sette sammen grupper etter nivå i fagene ... og gi de nivåinndelt undervisning, men det er vanskelig å få til i praksis ... ikke umulig, men vanskelig i alle fall med en lærer og få klasserom. Jeg mener ikke det å sitte å jobbe med nivåinndelte oppgaver i grupper, det er ikke det samme. Jeg mener undervisning, altså et nivåinndelt læringsfelleskap i enkelte fag» Lærer E.

Opplever lærerne noen ganger at det er utfordrende å utøve tilpasset opplæring? Flere har nevnt forskjellige utfordringer gjennom tidligere spørsmål, og det mest blir nevnt nå også. Fire av fem lærere sier de synes det er vanskelig å skulle **rekke over alle** og nå hver enkelt elev når det er så **stort sprik i nivåene** i elevgruppene. -Og at de på samme tid ofte er alene om ansvaret i klasserommet. Den femte læreren sier det er utfordrende med **store klassestørrelser**. Store klassestørrelser og stort sprik i nivået går kanskje noe hånd i hånd; det er forståelig at det kan være store variasjoner når man har med store elevgrupper å gjøre. Tredjetrinns læreren, Lærer B, synes det er spesielt utfordrende dersom du har elever som krever tett oppfølging, kanskje på grunn av **konsentrasjonsvansker eller andre vansker** knyttet til klasseromssituasjonen.

«Det er utfordrende hele tiden, men når du har elever som i så stor grad nesten ikke får til å være i klasserommet som egentlig bare ...ja hva jeg skal si...forstyrrer

undervisningen, snakker og går rundt i klasserommet, som er frustrert, som ikke får til å være der sammen med resten av klassen...når du har enkeltelever som egentlig burde hatt et helt annet opplegg...Du har kanskje assistenter eller miljøterapeuter (i klasserommet) noen timer i uka, men de timene du ikke har noen, så er du prisgitt at de (elevene) er der» Lærer B.

Utfordringene melder seg også hvis du har elever av andre årsaker ikke er mottakelig for læring, sier Lærer A og E, som begge ungdomstrinns lærere. For eksempel på grunn av manglende interesse eller **manglende motivasjon**. Lærer C synes det er utfordrende å hjelpe de **faglig sterke elevene** videre. -For alle har jo behov for å støttes opp. Jeg synes det kan være vanskelig å få truffet dem hele tiden også, sier hun etterfulgt av et sukk.

Da lærerne ble spurt om hva de tror er nøkkelfaktorene for å lykkes med tilpasset opplæring, svare de mer eller med løsninger på utfordringene som ble presentert i forrige spørsmål. Fire lærere er enstemmig enig i at antall **lærerressurser** er viktige faktorer. - En ekstra lærer i rommet, svarer Lærer C. Å ha flere å spille på i klasserommet, slik at én lærer ikke blir stående alene med 24-27-30 elever – for du får ikke nådd alle da, da må du ta det kritiske, og så må du se hva du har tid til utover det, hevder hun. Det nevnes av flere at de får stadig flere elever, men at de har færre og færre voksne til å følge dem opp (Lærer B). Lærer C og E sier også at **mindre elevgrupper** er en nødvendighet..

Lærer D nevner også flere lærerressurser, men sier samtidig at det er ikke alltid det som skal til. Hun har en klasse i tysk på bare 16 elever, men synes likevel det er vanskelig å nå alle fordi de jobber så i ulikt tempo. Hun har mer tro på at en viktig nøkkelfaktor er **god planlegging**, og prøve å bli kjent med elevgruppen for å vite hva de har og hva de trenger. Hun sier det er viktig å ha **gode relasjoner** til elevene slik at de har troen på at du vil det beste for dem, at de føler motivasjon og også mestring – og ha tro på at de kan lykkes med det de gjør. Hun får støtte av Lærer C, som også synes gode relasjoner er viktig, å kjenne elevene og vite hva de trenger. - Men så kan jeg jo også vite hva de trenger, men har nødvendigvis ikke tiden til det eller ressursene til det, sier hun. Videre blir gjengangertemaet **variasjon i undervisningen** nevnt som en viktig faktor, i tillegg til mulighet for å jobbe **nivåinndelt**. Sist, men ikke minst, sier både Lærer A og E at et godt **samarbeid** blant de involverte lærerne, er en viktig nøkkelfaktor.

«Nøkkelfaktorer vil jeg si er elevens motivasjon, men også laget rundt – men jeg tror elevene også er litt avhengig av vi som jobber på trinnet, hvordan vi ser på tilpasset

opplæring. At vi har det samme synet på det og drar lasset sammen, sånn at det ikke blir til at jeg gjør noe i matte, og så gjør noen andre noe annet i engelsk ... men vi har egentlig ikke snakket om hva det vil ha å si for den enkelte eleven ...» Lærer A.

Da jeg spurte om lærerne har sett positive resultater av å tilpasse opplæringen for elever med ulike behov, svarer alle lærerne enstemmig ja. Lærer B nevner at hun kan se tydelig progresjon ved hjelp av lesekurs i norskfaget, som de prøver å ha hver dag, og jobbing i **små grupper** i matematikkfaget. Hun tilføyer at det er et sårbart system når det kommer til sykdom blant lærere på trinnet for da må ofte lesekursene og jobbing i grupper utgå. -Men hun er ikke i tvil om at det nytter, skyter hun inn avslutningsvis. Lærer A, C, D og E sier at de ser positive resultater i tilknytning til enkeltelever og **to-læresystem**, og enkeltelever og **en-til-en undervisning**.

«Ja, i alle fall enkeltelever – det må være de få tilfellene jeg føler har fått det til – elever jeg har vært støtte på – en til en. Der kan jeg se stor fremgang, når jeg får være tett på og kontinuerlig har mulighet til å vurdere og kontrollere elevens utvikling og kan gjøre vurdering underveis om eleven trenger mer tid, eller ta noen steg tilbake, eller gå videre (...) Så jeg er veldig glad når jeg har støttetimer i posten min, altså når jeg jobber som støttelærer en til en. Da føler jeg at jeg gjør en forskjell. Pleier å si at det er de timene som får meg til å føle mestring som lærer, og som holder meg gående (latter)» Lærer E.

Lærer A trekker frem et eksempel om en enkeltelevs progresjon i matematikkfaget, hvor eleven på bakgrunn av en sterk indre **motivasjon**, hardt arbeid, samt tett oppfølging av læreren, gikk fra karakteren 1 åttende til karakter 4 i tiende. Læreren understreker at det var elevens egen innsats som var utslagsgivende, fordi hun jobbet veldig mye med faget, og var «på», spurte, maste, og kunne sitte igjen etter skolen fordi hun ville at læreren skulle se på det ekstra med henne.

Jeg var nysgjerrig på hvor lærerne har fått sin kunnskap om tilpasset opplæring. Lærerne sier de har fått noe av sin kunnskap om tilpasset opplæring gjennom **utdanning**, men mest gjennom **egen erfaring og fra kollegaer**. Lærer B nevner gjennom **læreplaner**, og Lærer D og E sier de har lest noen **litteratur og forskning**. Alle lærerne sier at deres syn på og praksis av tilpasset opplæring har endret seg i løpet av deres arbeidsliv som lærer. Lærer B, som har 27 års erfaring i yrket, sier det forandrer seg jo på den måten at du ser at det er en helt umulig oppgave. -Og du må på en måte bare legge det litt bak og ikke bli stresset av det. Du må tenke

at du må gjøre det beste du kan med de ressursene du har, forteller hun. Lærer C, med fem års erfaring, føler hun har blitt bedre på å tilpasse opplæringen etter at hun sluttet å jobbe som faglærer, og ble kontaktlærer. Nå har hun flere timer i klassen, og som gjør at hun får mer tid til å bli kjent med hver enkelt elev og deres behov. Lærer D innrømmer ærlig at hun nok ikke tenkte så mye på tilpasset opplæring da hun var nyutdannet. Da var fokuset mer på å planlegge undervisningen uten å tenke på alle de ulike behovene i elevgruppa, men etter hvert som hun fikk mer erfaring har hun blitt bedre på å tilpasse opplæringen.

4.2.1 Oppsummering

Det er stor enighet om at variasjon i undervisningen er nært tilknyttet det å skulle praktisere tilpasset opplæring, og det er noe alle uttrykker at de gjør i praksis. Å sette mål for timen, og oppsummere ved timens slutt blir også nevnt av flere. Å ha gode relasjoner til elevene er viktig for å kunne kjenne til elevenes behov og ståsted. Nivåinndeling og egne arbeidsplaner er noen verktøy som blir nevnt. utfordringer knyttet å utøve tilpasset opplæring går igjen: Store elevgrupper, stort sprik i nivåene innad elevgruppa, og få lærerressurser. Den største nøkkelfaktoren lærerne nevner for å kunne lykkes med tilpasset opplæring, er derfor flere lærerressurser, og deretter relasjonsbygging. Lærerne sier også at den kunnskapen og forståelsen av hvordan praktisere tilpasset opplæring, i stor grad kommer gjennom erfaring og på bakgrunn av samarbeid med kollegaer.

4.3 Skolekultur for tilpasset opplæring

I denne kategorien ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne opplever at skoleeier og skoleleder eventuelt sikrer og legger til rette for tilpasset opplæring på de forskjellige skolene. Første spørsmål var om lærerne visste om kommunen og skolen har et system for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. Alle lærerne er enstemmige om at de **opplever ikke at det ikke finnes et overordnet system**. Lærer B og D strekker inn at de blir bedt om å skrive avviksmelding dersom for eksempel en lærer må omplasseres, men de er begge usikre på om det kan karakteriseres som et slags «system»:

«Det kan vi jo ikke ha, for at det skjer jo ikke. Tenker jeg. Automatisk. Vi skriver jo avvik – skulle sikkert ha gjort det oftere, hele tiden, på at vi mister de som skal ta ut de her (elevne) og følg dem opp, men det kommer jo ingenting ut av det. Vi har jo norskgrupper og vi har mattegrupper i forhold til de som har IOP 'er og andre som trenger det, men vi ser jo jevnlig at de blir borte ved at det er sykdom, og at de

personene blir tatt bort og brukt andre plasser. Så hvis de har noe system på det så funker det iallfall ikke» Lærer B.

Videre spurte jeg om hvilket fokus har skolen på tilpasset opplæring, om de vet om det jobbes mot en felles forståelse og utøvelse av tilpasset opplæring eller samarbeid/deling av kompetanse rundt tilpasset opplæring. Samtlige lærere sier at de **vet ikke** om skolen deres har et spesielt søkelys på tilpasset opplæring, annet enn at det er **tidvis et tema** som tas opp i forbindelse med arbeid med for eksempel fagfornyelsen eller kartlegging, eller at det tilfeldigvis deles undervisningsopplegg på fellestid som kan knyttes mot tilpasset opplæring. Lærer C og E sier at på deres skole blir tilpasset opplæring tatt opp som tema i planleggingsuken og på utviklingstiden i ny og ne, ofte knyttet til hvordan de jobber med resultatene på kartlegginger og nasjonale prøver, men at det ut over det er **individavhengig** og opp til hver enkelt lærer, og ikke noe som videre følges opp. Det kommer frem av svarene at det er overlatt til lærerne selv hvor stort fokus de har på tilpasset opplæring.

«Jeg føler at det blir veldig mange fine ord – vi har jo fellestid hvor vi snakker om fagfornyelsen og alle måtene vi skal jobbe på og mål vi skal nå, møte den enkelte der de er, og alt det som jeg har nevnt tidligere, men i praksis så sitter vi nok alle sammen der og tenker at sånn der er det ikke i praksis. Jeg håper ledelsen skjønner at det her får vi ikke til. Så dessverre» Lærer B.

Tre av lærerne, A, C og D, føler at det **i noen grad** legges til rette for tilpasset opplæring, i det at de har to-lærer system i norsk, engelsk og matematikk. Lærer A sier at hun vet at det på småtrinnet legges til rette for at personale som har med ekstra krevende elever å gjøre får avsatt planleggingstid, ellers har ingen av de fem lærerne jeg har snakket med timeplanfestet tid til planlegging for tilpasset opplæring. Lærer D sier de får **ikke avsatt tid** til det, og peker med det også på at det er veldig individavhengig, noe som bekreftes og forklares av lærer E:

«Nei (har ikke timeplanfestet tid). Hvis man er heldig å ha hulltimer samtidig, kan man få tid til å planlegge timer/dele ideer for variasjon/metode/aktiviteter og så videre, men det er ikke en selvfølge at lærere som deler fag eller er inne i samme timer har ledige hulltimer til dette. Dette må i så fall foregå i friminutt/pauser – og det er heller ikke så enkelt, fordi vi må jo gå inspeksjon. Vi har teamtid i 1,5 time hver onsdag, men denne tiden skal også brukes til felles planlegging og informasjon fra ledelsen, og denne teamtiden blir ofte brukt til møtevirksomhet som samarbeidsmøter

og lignende. Så nei, vi har knapt tid til noen slags planlegging med andre lærere eller faglærere. Mye må forgå via mail på ettermiddager, kvelder og helger» Lærer E.

4.3.1 Oppsummering

Lærerne jeg har snakket med opplever i varierende grad at det ikke er et overordnet system som skal sikre at elevene får tilpasset opplæring, hverken på skoleeiernivå eller på skoleledernivå. Det fremkommer også av svarene at lærerne opplever at det på skolenivå er lagt lite felles oppmerksomhet og samarbeid rundt tilpasset opplæring, annet enn sporadiske innslag. De har ikke timeplanfestet planleggingstid rundt dette, selv ikke lærere som jobber sammen i et to-lærersystem. I praksis blir det mye opp til hver enkelt lærer hvor mye tid og energi det skal legges i tilpasset opplæring i praksis.

4.4 Avsluttende spørsmål

Jeg var nysgjerrig på om lærerne, hvis de kunne, ville ha gjort noe med organiseringen eller systemet for tilpasset opplæring ved sin skole? Samtlige svarer at de ønsker **flere lærerressurser**, mer presist, to-lærersystem. Noen har allerede to-lærersystem, men påpeker at dette gjelder kun i basisfagene. I alle de andre fagene, står de alene om ansvaret. Lærer B, som jobber på småtrinnet, savner flere lærere på bakgrunn av de utfordringene de har knyttet til elever som ikke passer inn i den A4-skolehverdagen som de er en del av, og med tanke på de faglig sterke elevene som trenger noe å strekke seg etter. Lærer C savner **timeplanfestet tid til tilpasset opplæring**, og Lærer E skulle ønske de hadde **færre undervisningsfag** å konsentrere seg om. Hun sier at en lærer har fort fem-seks forskjellige fag i posten sin, og da blir det utfordrende å til enhver tid vite nivå, ståsted og progresjon til hver enkelt elev i alle fag.

Alle lærerne sier de tror det kommer til å bli mer og mer utfordrende å praktisere tilpasset opplæring i fremtiden. Lærer A, C og E peker igjen på utfordringene med store og voksende elevgrupper og økende mangfold blant elevene. Lærerne føler de får flere og flere arbeidsoppgaver, som fører til mindre tid til tilpasset opplæring.

«Det ser mørkt ut. Med de klassestørrelsene som er og med den økonomien ... skolene blir jo bare mindre og mindre prioritert, og vi får flere og flere arbeidsoppgaver som tilsier at vi har enda mindre tid til tilpasset opplæring. Rett og slett. Det krever tid, ressurser og muligheter» Lærer C.

Lærer D tar opp ressursknappheten i skolen. Hun sier det handler mye om å få elevene «friskmeldt», få ned antall IOP 'er (individuelle opplæringsplaner) og heller bedre tilpasset

opplæring, og at de ble lovet at de ikke skulle miste ressurser selv om de har færre elever med IOP. -Men det er jo ikke det som skjer, forteller hun. Det blir jo mindre ressurser. Jeg hadde noen elever som ble friskmeldt under tvil, og det ble lovet at vi skulle få beholde ressursen, men den mistet vi. Vi har jo ikke nok lærerstillinger eller stort nok budsjett til å gi bedre tilpasset opplæring. Videre sier hun at dersom hun skulle komme med innspill til den nye opplæringsloven som skal tre i kraft i august 2024, ville det være at det burde settes inn flere ressurser på lavere trinn, og **begrensinger på klassestørrelsen**, spesielt på lavere trinn.

4.4.1 Oppsummering

Lærerne ytrer kort oppsummert at de gjerne skulle hatt flere lærerressurser, timeplanfestet tid til planlegging av tilpasset opplæring, mindre elevgrupper og færre undervisningsfag. De tror videre det kan bli mer utfordrende i fremtiden å utøve tilpasset opplæring på grunn av flere arbeidsoppgaver, større mangfold blant elevene og dårlig skoleøkonomi.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte de empiriske funnene i relasjon til teori og forskning, som ble presentert i kapittel 2. Jeg skal foreta en drøfting på tvers av kategoriene på bakgrunn av de mest fremtredende og interessante funnene av betydning for å få svar på problemstillingen min. Formålet med min studie var å få innsyn i hva lærerne legger i prinsippet tilpasset opplæring, og hvordan de løser det i praksis innenfor de rammene de har, ved hjelp av problemstillingen:

Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser de opplæringen i praksis?

Jeg kommer også til å drøfte funn som ikke har direkte tilknytning til hvordan lærerne forstår og praktiserer tilpasset opplæring, men som jeg likevel finner interessante fordi de er relasjonelle til aspekter som har nær tilknytning til læreres forståelse og praksis. Det er altså en helhetlig fortolkning av læreres forståelse og praksis, utfordringer og skolelederes forhold til tilpasset opplæring som her drøftes tematisk og på tvers av kategoriene. Jeg vil se disse perspektivene i lys av tre kategorier: 1) Begrepsforståelse og praktisering av tilpasset opplæring, 2) Utfordringer knyttet til praktisering av tilpasset opplæring, og 3) Skolekultur om tilpasset opplæring. I kapittel 6 skal jeg presentere en oppsummering av drøftingen på tvers av kategoriene.

5.1 Læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring

Det kommer frem i undersøkelsen at lærerne ser ut til å ha en felles forståelse av at tilpasset opplæring vil si å variere undervisningen i forsøk på å treffe hver enkelt elev i fellesskapet i klasserommet. Selv om matematikklærerne sier de jobber med nivåinndeling, må dette kunne sees på som et nødvendig verktøy for å tilpasse opplæringen i matematikk til den enkelte.

Det foreligger få føringer i opplæringsloven om hvordan tilpasset opplæring skal utøves. Det kan tolkes som at hver elev har krav på et skreddersydd opplæringstilbud, med individuelt tilpassede oppgaver ut fra nivå og forutsetninger. Utdanningsdirektoratet har imidlertid gjort ordlyden i loven mer håndgripelig ved å «bryte den ned», og beskriver i Læreplanens overordnet del 3.2 at «Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen», og at opplæringen «skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet».

For å klare å tilpasse opplæringen i fellesskapet, svarer samtlige at de etterstreber å forsøke å variere undervisningen ved å bruk av forskjellige metoder. Håstein og Werner beskriver at tilpasset opplæring i ordinær undervisning er at læreren planlegger, gjennomfører og bruker variasjon i undervisningen, for å tilse at elevene får utfordringer og muligheter som gir dem et tilfredsstillende utbytte av undervisningen (2014). Lærerne nevner blant annet at de kan variere mellom elevaktiviteter som klasseromsdiskusjoner, parjobbing, prosjektarbeid, parlesing, individuelt arbeid, samt auditive, visuelle og digitale innslag i undervisningsøktene, for å nevne noen. Det kommer også frem i funnene at hvordan tilpasset opplæring praktiseres vil variere fra fag til fag, og fra klasserom til klasserom. Det som fungerer i et klasserom, fungerer nødvendigvis ikke i et annet. Dette understreker at må læreren ha et stort repertoar av arbeidsmåter og strategier for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring, og å kunne nærme seg hver enkelt elevs kognitive og læringsmessige behov, (Stray & Stray).

At lærerne i stor grad forsøker å tilpasse undervisningen innenfor fellesskapets rammer, er i tråd med den brede forståelsen av tilpasset opplæring, og slik som begrepet også er beskrevet i Opplæringsloven. Den brede forståelsen og praksis av tilpasset opplæring er ifølge Nordahl (Nordahl et al. 2009, sitert i Nordahl, 2012) den praksisen som gir størst læringsutbytte, på tross av den gir mindre rom for individuelle tilpasninger. Med opplæringslovens vektlegging av fellesskapet, kan den brede forståelsen av tilpasset opplæring sees i lys av den sosiokulturelle læringsteorien, som hevder at all læring skjer sammen med andre i en sosial sammenheng (Säljö).

Forskning derimot (Haug, 2009, Nordahl, 2010), viser at det er den smale forståelsen av tilpasset opplæring som ser ut til å være mest fremtredende i norske klasserom, hvor elevene i stor grad jobber individuelt, med individuelt tilpassede oppgaver og arbeidsplaner. En årsak til dette kan være at formuleringen «Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jf. opplæringsloven § 1-3» (Meld. St. 28, 2015-2016). Stortingsmeldingene som LK20 bygger på, ser ut til å gjenspeile en politisk dreining av tilpasset opplæring som illustrerer individuelle læringsforutsetninger innenfor fellesskapets rammer (Yttergård & Vennebo, 2023, s. 41).

Den smale forståelsen er ikke noe som viser seg fremtredende i min undersøkelse. Selv om noen lærere nevner at enkelte elever har individuelle arbeidsplaner som et verktøy for å tilrettelegge for den enkeltes behov og progresjon, og individuell jobbing som et ledd i varierte arbeidsmetoder, ser det ut til at tilpasningene i all hovedsak foregår i fellesskap, og dermed i stor grad i tråd med den brede forståelsen av tilpasset opplæring.

Det kommer også frem at lærerne må ha kunnskap om hvordan psykososiale forhold påvirker den enkeltes elevs læring. At elevene skal føle seg trygge i læringssituasjonen, er noe de fleste lærerne anser som viktig, og noe de bruker som utgangspunkt når det gjelder for eksempel elevsammensettinger i samarbeidsoppgaver og gruppearbeid/prosjektarbeid. For å kunne være i stand til å kunne sikre elevenes trivsel og trygghet, mener lærerne det bunner ut i at de i tillegg til å ha kunnskap om elevens nivå og ståsted, må de etterstrebe og skape gode relasjoner, både når det kommer til relasjonen mellom lærer og elever, men også elevene seg imellom. En slik tolkning står i samsvar med Stray og Strays (2014) presisering om at tilpasset opplæring er avhengig av lærere som ser og forholder seg til elevenes forskjellighet, ikke bare faglig, men også relasjonelt.

Funnene beviser at å skape gode relasjoner er essensielt i arbeidet med å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. For å trekke en parallell mellom undervisningens relasjonelle dimensjon og et sosialkonstruktivistisk læringssyn, så hevdet Vygotsky at læring først og fremst er et sosialt produkt som har sitt utgangspunkt i elevens samspill med omgivelsene. Derfor fremhevet han at relasjonen, samspillet mellom lærer og elev, er grunnleggende viktig dersom eleven skal få utnyttet potensialet sitt for videre vekst og utvikling. Dette uttrykkes spesielt gjennom Vygotskys teori om «den nærmeste utviklingssonen», som betyr avstanden mellom det elevene behersker selv uten behov for hjelp, altså «det aktuelle utviklingsnivået», og det nivået som kjennetegnes av de trenger hjelp og støtte fra læreren, som han kaller «det proksimale utviklingsområdet» (Moen, 2021). Vygotsky fremhever med dette lærernes betydning for elevenes læring. Funnene mine kan sees i relasjon med Vygotskys teorier, og viser at gode relasjoner blir ansett som viktig for å blant annet kunne bli kjent med elevenes nivå, læringsstiler og arbeidstempo, hvor lang arbeidskapasitet elevene har, og ikke minst at gode relasjoner er viktig for å kunne motivere elevene og få de til å ha tro på egen mestring. For mange elever er skolen en arena hvor det å ikke føle mestring vanligere enn det å oppleve mestring. At læreren fanger opp tegn på at elever synes å oppleve å mestre, er viktig for å kunne bygge opp under mestringsfølelsen senere (Håstein & Werner, 2003).

Det kommer tydelig frem i datamaterialet at prinsippene for tilpasset opplæring krever en god del pedagogisk oppmerksomhet. Lærerne hevder at kunnskap om elevene er en nødvendighet for å kunne tilpasse opplæringen. -Og for å til enhver tid ha kunnskap om eleven og elevens ståsted samt utviklingspotensialet, må lærerne foreta en dynamisk kartlegging av elevenes læringsforutsetninger og opplæringsbehov for det enkelte fag. I tillegg er alle lærerne er enige

om at alle elever er forskjellige, og at de lærer på forskjellig måte, og at det blir viktig å ha kunnskap om hvordan elevene lærer best. Dersom en elev skal kunne angripe en oppgave på den arbeidsmåten eleven foretrekker, må eleven oppleve at det gis rom for å jobbe på den måten. Dette krever at læreren iakttar viktige elementer i elevenes læringsmiljø og inkluderingspraksis (Håstein & Werner, 2003, s.180).

Kort oppsummert ser vi at den enkelte lærer er sentral når prinsippene om tilpasset opplæring skal realiseres, og at lærerne må ha en god pedagogisk oppmerksomhet både når det gjelder undervisningsmetoder og når det kommer til samspill med elevene. -Men selv som det kommer frem at lærerne i stor grad praktiserer tilpasset opplæring ved bruk av variert undervisning, og ved hjelp av kartlegging av elevenes ståsted, samt relasjonsbygging, kommer det frem at dette ikke er ensbetydende med at lærerne føler at de lykkes med praktisering av tilpasset opplæring. Det kommer frem at det ses på som en utfordrende oppgave å skulle til enhver tid nå alle elevenes behov.

5.2 utfordringer knyttet til praktisering av tilpasset opplæring

Et fenomen som kommer tydelig frem i analyse materialet er at tilpasset opplæring i praksis er synonymt med begrepet utfordrende. Selv om lærerne etter beste evne forsøker å tilpasse og variere undervisningen slik at den i størst mulig grad skal treffe den enkelte elevs behov, føler de ikke at det er vanskelig å rekke over alle elevene. Det kan se som at det er utfordrende å sette intensjonene med prinsippene for tilpasset opplæring ut i praksis.

Det kommer frem at lærerne synes det er vanskelig å til enhver tid nå den enkelte elevs nivå, og stimulere den enkeltes elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Det blir ansett som særskilt vanskelig dersom elevgruppa er stor, og hvis det er kun en lærer til stede. At store elevgrupper kan være ei utfordring, er lett å se for seg. -Og når elevgruppene er store, er det rimelig å anta at det også kan være et stort sprik i nivåene på elevene, noe som også ble nevnt. Når elevgruppene er store, å ta hensyn til at elevene jobbe ulikt tempo og med ulik progresjon. Spesielt pekes det på utfordringer å nå de sterke elevene, og de elevene som har manglende motivasjon. Nøkkelfaktorene lærerne i utvalget mitt sier er nødvendig for å lykkes med tilpasset opplæring, og deres forslag til løsning på utfordringene, er blant annet mindre gruppestørrelser eller høyere lærertetthet i form av to-lærersystem, slik at de i større grad kan nå hver enkelt elev.

Gruppestørrelse og forholdstall mellom antall lærere og antall elever er henholdsvis noe som ble tatt opp og vurdert av opplæringslovutvalget i sin utredning om forslag til ny lov om grunnskoleopplæringa. Noen av argumentene til at det ble ønsket endringer var argumentert med at lærerne skulle få tid til å være lærere, at opplæringen skulle bli mer inkluderende og for å bedre kunne møte hver enkelt elevs behov. Dagens regler om forholdstall innebærer at det maksimalt kan være 15 elever per lærere på 1. til 4. trinn og 20 elever per lærer på 5. til 7. trinn og på 8. til 10. trinn. Tallene gir imidlertid ikke føringer for krav til størrelsen på elevgruppa. Det er opp til hver enkelt kommune og skole å fordele ressursene, så lenge forholdstallet på hvert trinn ikke overstiger maksimaltallet (NOU 2019:23). Hvordan skolene forholder seg til reglene om forholdstall og maksimaltall på hvert trinn i praksis, gir i seg selv rom for nye diskusjoner som jeg ikke skal nærmere inn på i denne oppgaven.

Innsparinger og stadige nye kutt i skolebudsjett over hele landet gjør derimot ønsket om høyere lærertetthet til en politisk utopi. Her kommer det til syne at det er gnisninger mellom skole i praksis og politiske føringer. For lærerprofesjonen er lærertetthet og klasse- og gruppestørrelse et spørsmål om å kunne gi elevene tilpasset opplæring og skape et godt læringsmiljø, men for myndighetene og folkevalgte er det i stor grad et spørsmål om ressurser (Skjeggstad, 2017). Krav om effektivitet og innsparing fra politisk hold, og samtidig en økende vektlegging på resultatmåling og testing i en skole som intenderer å ha en ideologi om tilpasset opplæring for hver enkelt elev, kan anses for å være to uforenelige motpoler. Lærere kan derfor sies å være bakkebyråkrater i spenningspunktet mellom byråkratiske pålegg og elevenes individuelle behov (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Siden forskning på effekten av gruppestørrelser og lærertetthet, både i Norge og i andre land, viser seg å ikke være entydig (NOU 2019:23, Leuven m.fl., 2008; Bonesrønning og Iversen 2008, 2010), videreføres dagens bestemmelser. Noen studier viser effekt, (Chetty m.fl., 2011; Fredriksson m.fl., 2013), mens andre ikke (Utdanningsforbundet, 2013), noe som fører til ulik oppfatning av hvilke konklusjoner man kan trekke på grunnlag av forskningen. Departementet velger derfor å videreføre dagens bestemmelser om forholdet mellom tallet på lærere og tallet på elever per skole eller per kommune (Opplæringslova, § 14-3).

På tross av lærerne anser at høyere lærertetthet i form av tolærersystem gir bedre muligheter for praktisering av tilpasset opplæring, og at noen forskningsresultater som nevnt støtter dette, viser en norsk studie et eksempel at enkelte elever hadde negative opplevelser med to lærere samme klasserom. Dette skulle vise seg å være forbundet med planlegging av timen, og at lærerne ikke på forhånd hadde avklart organiseringen og sine respektive roller i

undervisningssituasjonen (Hannås & Strømsvik, 2017, sitert i Hannås & Sundquist, 2021). Her drister jeg meg til å trekke en parallell til manglende felles handlingsrom for planlegging og samarbeid blant lærerne.

Det kommer også frem i datamaterialet at tid er et essensielt aspekt. Lærerne har en gitt mengde tid, og innenfor denne skal de planlegge mål for den ordinære undervisningen ut fra kompetansemål i læreplanen, de skal tilpasse og variere undervisningen ved bruk av varierte metoder, læremidler og organiseringsformer. I tillegg skal de kartlegge elevenes ståsted, evaluere, gi tilbakemeldinger, bygge relasjoner, legge til rette for et godt læringsmiljø og opprettholde et godt skole-hjem samarbeid. Deretter skal de delta i ulike møtevirksomheter knyttet til skolens kollektive utvikling og teamsamarbeid, gå inspeksjoner og følge opp uventede situasjoner. Dette kommer også frem i Tidsbrukutvalgets undersøkelse blant 5000 lærere og i Skaalvik og Skaalviks undersøkelse fra 2009 (Damsgaard & Eftedal, 2014). Den tiden lærerne ønsker å bruke på planlegging, undervisning og vurderingsarbeid, blir oppspist av at de må bruke mye tid på møtevirksomhet, administrative oppgaver og ulike former for dokumentasjon. Spørsmålet melder seg om det er tid for den profesjonelle læreren i dagens skole? Eller er spørsmålet om det er tid tilpasset opplæring dagens skole?

5.3 Skolekultur for tilpasset opplæring

Det kommer frem i datamaterialet at lærerne opplever at det er lite tid og rom for samarbeid om tilpasset opplæring på de forskjellige skolene. Dette gjelder både samarbeid for å utvikle en felles forståelse og hva som er en god praksis av tilpasset opplæring, men også når det gjelder tilrettelegging for samarbeid om planlegging av tilpasset opplæring. Jeg har ikke nok grunnlag til å generalisere eller trekke slutninger om skolenes samarbeidskultur på bakgrunn av det som kommer frem av materialet, fordi funnene er basert på lærernes subjektive oppfatninger. Jeg velger likevel å drøfte dette da jeg synes det er et interessant funn, og fordi skolekultur har vært et gjennomgående tema i oppgaven, både i teori og intervjuguide.

Lærerne påpeker i arbeidet med tilpasset opplæring at de med alle de ansvarsoppgavene de har, savner avsatt tid til samarbeid om tilpasset opplæring. Lærerens ansvarsoppgaver blir stadig utvidet i form av at de skal forholde seg til flere og flere ting på en gang: de skal være veiledere, rådgivere, katalysatorer, og problemløsere og gode klasseledere. I tillegg skal de sørge for at hver elev blir sett, følge med på hver elevs faglige ståsted, progresjon og behov, samt opprettholde god kontakt og samarbeid med hjemmet til hver enkelt elev. Lærere har

også i den senere tid i stor grad fått ansvaret om elevenes psykiske helse. At lærerne opplever at de ikke har tid til alle pålagt oppgaver, får blant annet støtte i Fafo-rapporten, «Tidstyvene» (Jordfall et al., 2009). Det betyr nødvendigvis ikke årsaken er mangel på tid, men at tid kan oppfattes på flere måter.

Andy Hargreaves peker på ulikheter i hvordan oppfattelse av tid varierer ut fra posisjon i skolesamfunnet, og skiller mellom monokron og polykron tidsoppfatning (Hargreaves 1996, sitert i Gloppen & Sivertsen, 2009). Skoleledere kan ha en ensidig oppfatning av tiden der de betrakter den som en objektiv størrelse med en begrenset mengde, og at den derfor må utnyttes best mulig. En polykron tidsoppfatning vil si å gjøre flere ting på en gang.

Administrasjonen kan se som sin vesentligste oppgave å administrere lærerens tid, slik at målene som er nedfelt i skolens planverk kan realiseres mest mulig effektivt, uten sløsing av tid. Lærerne på sin side kan oppleve tiden helt annerledes. For dem er tiden polykron. Det har med skolehverdagens innhold å gjøre. Her står læreren i utallige relasjoner til elever og foreldre, til andre medarbeidere og skolens ledelse. De skal forholde seg til mange ting på en gang: de skal undervise, sikre læring og faglig utvikling, motivere, dokumentere, vurdere, inspisere, bygge relasjoner, ha oppmerksomhet på elevenes psykiske helse og skape et godt læringsmiljø. Lista er lang. Lærerens opplevelse av tid kan derfor stå i sterk kontrast til skolelederens tidsforståelse. -Og når det i tillegg stadig skal innføres nye ting i skolen, kan lærerne oppleve at det nye innføres uten særlig forståelse av for det stress og krav lærerne allerede står ovenfor (Gloppen & Sivertsen, 2009). Lederen på sin side har krav fra overordnede myndigheter, og kan dermed presses inn i en monokron tidsoppfatning der lærerens verden ikke får plass. Lærerens og ledelsens tidsoppfatning vil da komme i sterk konflikt med hverandre. Læreren med sin polykrone tidsoppfatning, der hensynet til den enkelte elev ofte kolliderer med skoleledernes monokrone tidsoppfatning, som selv har krav fra sine overordnede om å nå læreplanens mål, bruke tid på testing, dokumentasjon og registreringsarbeid med tidsfrister som skal overholdes. Dette kan føre til at relasjonelle forhold og overordnede didaktiske og pedagogiske spørsmål får liten plass (Gloppen & Sivertsen, 2009).

Noen lærere beskriver at på grunn av en manglende fellesarena for samarbeid må mye av planlegging og samarbeid skje utenfor arbeidstid, og i helgene via e-post og «chat». Det nevnes videre at i hvor stor grad lærerne legger vekt på tilpasset opplæring, er individavhengig. Med dette forstår jeg at det kommer an på læreren selv hvor mye arbeid, tid og samarbeid som legges ned i arbeidet med tilpasset opplæring. At det blir prisgitt hvilken

lærer eleven får, kunne eventuelt vært unngått dersom planleggingen var satt mer i system, og at det ikke ble opp til hver enkelt lærer å «finne tid» til samarbeid og planlegging. I en allerede krevende jobb med mange ansvarsoppgaver, vil kanskje lærere bli nødt til å velge hva de skal bruke tid på og ikke. Dette kan i verste fall føre til at tilpasset opplæring blir bortprioritert.

Et interessant funn i mine data er at informantene i all hovedsak har fått sin kunnskap om tilpasset opplæring gjennom refleksjon og samarbeid med andre lærere. Dette kan sees i lys av mitt vitenskapsteoretiske ståsted, hvor grunntanken i konstruktivismen er at kunnskap er resultatet av et kontinuerlig samspill mellom virkeligheten og individet (Dale, 1992). For å utvikle ny kunnskap, er vi avhengige av å reflektere med andre. At flertallet peker på samarbeid med kollegaer når det gjelder å utvikle forståelse av hvordan tilpasset opplæring kan praktiseres, er videre et argument for viktigheten av å gi lærerkollegiet muligheter til å reflektere i et faglig fellesskap.

Forskning viser at skolens arbeid med tilpasset opplæring i hovedsak preges av individualistiske skolekulturer, hvor lærerne mer eller mindre er overlatt til seg selv når det gjelder å finne ut hva prinsippet tilpasset opplæring skal forstås (Bachmann & Haug, 2006). Denne dreiningen kan tolkes ut fra empirien av mitt prosjekt også. Det virker som opp at det er opp til hver enkelt lærer å finne ut hvordan dette skal løses i praksis. -Men på tross av en tilsynelatende individualistisk skolekultur, viser mine funn at på grunn av lærernes velvilje, erfaringer og samarbeid med kollegaer, har mine informanter utviklet hver sin forståelse, som til og med viser seg å være ganske lik, og samtidig i tråd med intensjonen av begrepet.

Videre viser forskning det at skoleledere ser ut til å ta lite ansvar for å utvikle en felles forståelse av prinsippet (Buli-Holmberg et al., 2015). Bjørnsrud og Nilsen (2021) påpeker at utfordringene med å realisere prinsippet om tilpasset opplæring er en utfordring i LK20, og at ansvaret ligger på alle nivåer i utdanningssystemet, og at alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.

I sluttrapporten i SMUL-prosjektet, ble det på bakgrunn av læreres tenkning og praksis under Kunnskapsløftet allerede i 2012 presentert tilrådninger om det at burde legges til rette for utviklingsarbeid hvor lærerne kan få resonnerer og reflektere over egen praksis, noe som blir ansett for å være et viktig grunnlag for at de skal kunne utvikle og forbedre egen praksis (SMUL, 2012).

Lærerne uttrykker at de har noe avsatt tid til kollektivt arbeid, men dette innebærer ikke spesifikt arbeid om tilpasset opplæring. Her vil jeg trekke frem et utdrag fra lærerplanens overordnede del: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Overordnet del, 3.5). Videre står det at «Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling». En god ledelse kjennetegnes ved at den prioriterer utvikling av samarbeid, og at skoleledelsen skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet). Jeg vil på bakgrunn av dette adressere skoleeieres rolle i praktisering av tilpasset opplæring:

Det foreligger god dokumentasjon på at det er lærerne, deres undervisning og klasseledelse som er den viktigste faktoren for elevers læring (Hattie, 2009, Sammons & Co, 2008). Dette kan tenkes å være mer eller mindre selvsagt. Samtidig er det identifisert en del fellestrekk ved skoler som utmerker seg med gode faglige resultater, og disse fellestrekene er blant annet knyttet til skoleledelse og skolekultur, til undervisningspraksis og læringsmiljø, og til lærerkompetanse (Bakken & Danielsen, 2011, sitert av Lyngsnes, 2021). Det pekes spesielt på at det har stor betydning at skoleeiere er opptatt av læreres undervisnings- og læringsprosesser, og er støttende ved å legge til rette for at lærerne får gjort jobben sin mest mulig effektivt, samt legge til rette for samarbeid som gir lærerne mulighet til å lære av hverandre (Bakken & Danielsen, 2011, Teddlie & Reynolds, 2002, sitert av Lyngsnes, 2021). Dette viser at profesjonsfellesskapet har stor betydning skolekulturen og for realisering av tilpasset opplæring.

Thorshaug (2021) poengterer også viktigheten av et profesjonsfaglig fellesskap, hvor alle bidrar for at skolen skal kunne ivareta tilpasset opplæring i arbeidet med å realisere læreplanverket. Buli-Holmberg (2015) hevder at lærersamarbeid og en god skolekultur betraktes som en nødvendighet i skolens arbeid mot å utarbeide en stadig bedre praksis rundt tilpasset opplæring. Profesjonsfellesskapets rolle og ansvar er også noe som tydelig står beskrevet i Opplæringslovens overordnet del, hvor både lærere, skoleledere og skoleeiere adresseres. Det er et overordnet prinsipp at alle skolens ansatte er forpliktet til å samarbeide om, og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen, som herunder er blant annet er undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsløftet, Overordnet del, 3.5).

Nå kan det godt tenkes at skolene har jobbet mer med tilpasset opplæring i den kollektive utviklingen av skolen som organisasjon enn det mine informanter erfarer, dette fordi begrepet tilpasset er så stort og omfavner så mye, og at lærerne kanskje ikke gjenkjenner dette arbeidet.

Men at det legges til rette for planlegging og samarbeid, kan sees å være marginalt i forhold til det lærerne beskriver.

I august 2024 får lærerne en ny opplæringslov, og de må forholde seg til en ny bestemmelse av tilpasset opplæring som om mulig er enda mer «ullen» enn den forrige. Nå skal tilpasset opplæringa gi et *tilfredsstillende* utbytte av opplæringa uavhengig av funksjonsnivå. Hva som betegnes som «tilfredsstillende», er ifølge Departementet ei skjønsmessig vurdering som skal gjøres med utgangspunkt i faglig-pedagogisk kunnskap og erfaring. Det kan se ut til at det fremover blir desto viktigere å etablere velfungerende samarbeidskulturer for skolens arbeid med pedagogisk praksis, og at samarbeidet settes i et organisatorisk system av skoleeier og skoleleder.

6. Oppsummering og avslutning

Tema og formålet med dette prosjektet var å undersøke læreres forståelse og praktisering av tilpasset opplæring. Selv om skolekultur for samarbeid om tilpasset opplæring ikke var en del av problemstillingen eller et forskningsspørsmål, ønsket jeg å undersøke aspekter som direkte eller indirekte påvirker lærernes arbeid med tilpasset opplæring, noe som gjør at skolekultur har vært et gjennomgående tema i hele oppgaven.

Før jeg går videre med oppsummeringen, vil jeg på nytt trekke frem at jeg har en skjevhet i datamaterialet i den forstand at 1. Jeg har brukt et materiale fra en informant som ikke har fått mulighet til å belyse arbeidet sitt i like stor grad som de resterende fire informantene, og 2. Informantene har fått ulik grad av oppfølgingsspørsmål, noe som fører til at enkelte informanter i større grad har fått redegjort for sin forståelse og praktisering av tilpasset opplæring enn andre informanter.

Tilbake til oppsummeringen: Jeg hadde på forhånd, på bakgrunn av teori og forskning, en forforståelse av at jeg ville finne store variasjoner i hvordan lærere forsto og praktiserte tilpasset opplæring. Kanskje hadde jeg en forventning om at det skulle vise seg å være et stort sprik mellom teori og praksis, og at det var det smale synet på begrepet tilpasset opplæring som regjerte. I den grad det er mulig ut fra min forskning, ser det imidlertid ut som lærerne jeg har intervjuet, har en god og felles forståelse av begrepet, og at de i stor grad forsøker å utøve tilpasset opplæring gjennom den ordinære opplæringen i fellesskapet, innenfor de rammene de har.

Lærerne peker på flere utfordringer knyttet til å utøve tilpasset opplæring i praksis. Jeg har drøftet noen av utfordringene, og selv om jeg på bakgrunn av egen praksis også har pekt på de samme utfordringene, og selv tenkt at løsningen ligger i mindre elevgrupper og flere lærere, må konklusjonen være at det er ikke der skoen trykker. Det er ikke dokumentert at færre elever gir mer rom for tilpasset opplæring, selv om en kan argumentere for at færre elever betyr mer tid til for læreren til å bli kjent med den enkelte elevs ståsted og forutsetninger.

Rammefaktorer som skolebygg og antall ledige klasserom setter også begrensinger for å bryte klassene ned i mindre grupper. Det er heller ikke godt dokumentert at flere lærere i klasserommet nødvendigvis gir bedre tilpasset opplæring. En dårlig skoleøkonomi og nedskjæringer i lærerstillinger, setter også en automatisk stopper for sistnevnte. Det bunner ut i at en skolekultur hvor det er lagt til rette for samarbeid er en måte å kunne lykkes bedre med tilpasset opplæring på. Tilpasset opplæring kan derfor sies å være en «samarbeidsoppgave» som både lærere, skoleledere og skoleeiere må samarbeide om.

Det er et ansvar som hele profesjonsfelleskapet må ta del i. Det må fra skoleeier og skoleleders hold, legges til rette for et kollektivt arbeid med å finne en felles forståelse for hva de enkelte skolene legger i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de kan best løse det i praksis, og det må legges til rette for at det jevnlig løftes opp og frem gjennom den kollektive utviklingstiden. Et godt system for samarbeid, vil gi lærerne den tiden de savner til samarbeid og planlegging av tilpasset opplæring, noe som kan sees å være den eneste realistiske måten å løse utfordringene lærerne peker på. Dette kan hjelpe lærere å finne gode måter å tilpasse opplæringen på, og det også føre til at de lærerne som eventuelt har bortprioritert tilpasset opplæring, vil gi det større oppmerksomhet. En god skolekultur for samarbeid blir kanskje spesielt viktig med innføring av ny opplæringslov, og ny formulering av tilpasset opplæring.

Det må repeteres at skoleledere kan ha hatt mer søkelys på tilpasset opplæring enn hva som kommer frem i min oppgave. Dette kan ha bakgrunn i at begrepet er så stort, og rommer så mye, at lærerne kanskje ikke gjenkjenner jobben med dette i praksis.

Resultatene av oppgaven kan ikke anvendes som et generelt grunnlag for alle læreres forståelse og praksis i denne kommunen, men det kan likevel kaste lys på aspekter som spiller inn på læreres hverdag med tilpasset opplæring, noe som kan være utgangspunkt for videre diskusjoner og rom for forbedring. I denne sammenheng, kan det sees ut som at det viktigste og mest virkelighetsnære aspektet for at lærerne i best mulig grad skal kunne utøve tilpasset opplæring, er at det i det profesjonsfelleskapet gis rom av tid for planlegging og samarbeid for tilpasset opplæring.

Hvilken skolekultur skoler har rundt samarbeid om tilpasset opplæring, og hvordan det legges til rette for arbeid med tilpasset opplæring, kan derfor være et interessant og gunstig forskningsområde, som kan gi nye perspektiver og innsikt i hvordan skoler fungerer og hva som kan forbedres.

Litteraturliste

- Aasen, P., Prøytz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 417-433.
- Adu, P. (2019). *A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Routledge.
- Aasen, P., Prøytz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 417-433.
- Adu, P. (2019). *A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Routledge.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Binderkrantz, A. S., & Bøgh Andersen, L. (2011). *Guide til NVivo 9*. Hans Reitzel.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Briseid. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Høyskoleforl.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). På vei mot kultur for tilpasset opplæring. I *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). Routledge.
- Callewaert, S., Adair, N., Lorentzen, V., Glasdam, S., & Petersen, K. A. (2007). *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L., & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Cappelen akademisk forlag.

- Dalhaug Berg, G. og K. Ness (2007). «Kompetanse for tilpassa opplæring». I: Dalhaug Berg, G. og K. Ness (red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Damsgaard, H, Larsen & Eftedal, C. Isaksen. (2014). *... men hvordan gjør vi det?* Cappelen Damm AS.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Fasting, R., B. (2013) Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education, *International Journal of Inclusive Education*, 17:3, 263-276, DOI: [10.1080/13603116.2012.676083](https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083)
- Fasting, R., B. (2013) *Advarer mot mer spesialundervisning*. Forskning.no <https://forskning.no/oslomet-partner-pedagogiske-fag/advarer-mot-mer-spesialundervisning/656722>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gloppen, B. H., Bern, K., & Sivertsen, A. (2009). Er det rom for den profesjonelle lærer i dagens skole? In *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oplandske Bokforlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.) Fagbokforl.
- Hargreaves, Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hannås, B.G. & Sundquist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2010): Det som skjer i klasseromma.: Haug, P. (red): *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport*: Vol. nr. 4/2012 (p. 230). Nordlandsforskning.

- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Abstrakt forl.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i teori og praksis*. Cappelen Damm.
- Jenssen, E.S & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge Online. Volum 3, nr.1, 2009.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Acta Didactica Norge.
- Jenssen, E. S. (2011) *Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen – hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring*. Spesialpedagogikk
<https://hdl.handle.net/1956/5727>
- Jenssen, E. S. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. The University of Bergen.
- Jeppesen, Kelder, K., & Ottesen, E. (2016). *Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 100(2), 143–154.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-07>
- Johannessen A, Tufte PA og Kristoffersen L (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS
- Jordfall, B., Nyen, T. og Arup seid, Å. (2009). *Tidtyvene. En beskrivelse av lærerens arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009:23
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskingsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, B. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lekang, T., & Moen, T. (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal.

- Lyngsnes, K. (2021). «Tett på» og «i forkant». Pedagogisk tenkning og praksis i skoler med gode resultater over år. *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- LK-06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T. (2021). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? In *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Nadim, M. (2015). *Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning*. Sosiologisk tidsskrift, 23(3). <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Oplandske bokforl.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*, 91–109.
- Nordahl, T. (2014). Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til å lære*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Olsen Yttergård, V. A., & Foshaug Vennebo, K. (2023, 1). En skoleeiers føringer for tilpasset opplæring: forståelser, hensikter og praktisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 39-50. <https://doi.org/10.18261/npt.107.1.5>

- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Prop. 57 L (2022–2023) *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Sammons, P. & Ko, J. (2008). *Effective classroom practice (ECP) project report*. University of Nottingham, School of education.
- Skjeggstad, O. G. (2017). *Organisering av elevene i klasser – pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlighet*. Utdanningsforbundet.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2014c). What is qualitative research. I A. Sparkes & B. Smith (Red.), *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elever har rett til å bli forstått. Bunting, M. *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (5.utgave)*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Oppsummering av fylkesmennenes tilsyn i 2012*.
- Velferdsetaten (2018). *Kompetansehefte nr. 3 – Etikk om profesjonelle ferdigheter*. Velferdsstaten.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema:

Læreres forståelse og praksis av tilpasset opplæring.

Introduksjonsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Har du jobbet som lærer lenge?
3. Hvilket trinn underviser du på?
4. Hvilke fag underviser du i?

Forståelse av begrepet tilpasset opplæring

5. Hvordan forstå du begrepet tilpasset opplæring?
6. Fra Utdanningsdirektoratet: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» Hvordan forstår du at dette skal gjøres i praksis?
7. Fra Utdanningsdirektoratet: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Hvordan forstår du at dette skal gjøres i praksis?

Erferinger og praktisering av tilpasset opplæring

8. Hvordan tilpasser du undervisningen for å imøtekomme hver enkelt elevs behov?
(Mengde, nivå, metoder, variasjon, lærestoff og arbeidsmåter)

(Introduksjon til spørsmål 9): Dybdelæring er et sentralt begrep i Fagfornyelsen. Elevene skal få tid til å gå i dybden på ulike fagområder. Å legge til rette for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon.)
9. Hvordan går du frem for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs nivå, tempo og progresjon?
10. Hvordan organiserer du en typisk skoletime?
11. Hvordan tenker du hvis du setter sammen elever i gruppesammensettinger?
12. Opplever du noen ganger at det er utfordrende å utøve tilpasset opplæring?

13. Hva tror du er nøkkelfaktorene for å lykkes med tilpasset opplæring?
14. Har du sett positive resultater av å tilpasse opplæringen for elever med ulike behov?
Kan du gi eksempler på dette?
15. Hvor får du og hvor har du fått kunnskap om tilpasset opplæring?
16. (Hvordan) har ditt syn på tilpasset opplæring endret seg i løpet av din tid som lærer?
Hvis ja, hvorfor tror du at den har endret seg?

Skolekultur for tilpasset opplæring

17. Vet du om kommunen og skolen din har et «system» for å sikre at elevene får tilpasset opplæring?
18. Hvilket fokus har skolen på tilpasset opplæring?

Oppfølgingsspørsmål/hjelpespørsmål:

19. Hvordan føler du at det legges til rette for tilpasset opplæring ved skolen din?
20. Jobber dere sammen mot en felles forståelse og utøvelse av tilpasset opplæring eller samarbeid/deling av kompetanse rundt dette for eksempel?
21. Har lærerne timeplanfestet tid til planlegging av tilpasset opplæring på din skole?

Avslutning

22. Hvis du kunne, ville du ha gjort noe med organiseringen/systemet for tilpasset opplæring ved din skole?
23. Hvordan tror du fremtiden ser ut for tilpasset opplæring i skolen?
24. I august 2024 får vi ny opplæringslov: dersom du skulle fått lov å komme med innspill ift. tilpasset opplæring som begrep eller i praksis, hva ville det vært?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring på og hvordan tilpasser lærere opplæringen i praksis.”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på lokalt nivå forstår begrepet tilpasset opplæring, og hvordan tilpasser lærere opplæringen i praksis. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er ikke å evaluere eller vurdere læreres praksis rundt tilpasset opplæring, men å vinne innsikt i *hvordan* begrepet forstås og utøves av lærere i lokalskolen. Interessen for tema kommer på bakgrunn av egen erfaring i skolen, og på grunn av kompleksiteten og innholdet i det politiske begrepet tilpasset opplæring.

I denne masterstudien ønsker jeg å analysere likheter og variasjoner rundt forståelsen av begrepet, samt om skoleledelsen har et system for å sikre at elevene får tilpasset opplæring, og i hvilken grad det legges til rette for tilpasset opplæring ved skolene i kommunen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer ved en av skolene i mitt nærmiljø. Jeg ønsker å intervju 5-6 lærere ved to forskjellige lokale skoler, og som har ulik fartstid i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må stille til et intervju som vi ta deg ca. 20-30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål i all hovedsak handler om hva du legger i begrepet tilpasset opplæring, og hvordan du setter det ut i pedagogisk praksis. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Lærerne som deltar forplikter seg ikke til noe for- eller etterarbeid.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og bruker dine opplysninger, og hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger om informantene og deres arbeidssted vil bli behandlet konfidensielt og all informasjon vil bli destruert ved prosjektets slutt (Mai 2023).

Det er kun undertegnede og veileder/prosjektansvarlig ved Nord Universitet som har tilgang på informasjonen som gis. Resultatene fra studien vil bli publisert som en avhandling hvor det kan være en viss mulighet for å gjenkjenne den enkelte informant.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet blir lagret i Nettskjema og på Nord Universitets skylagring mot OneDrive med Feide-innlogging, som ikke er synkronisert til noen av mine personlige enheter.

Lærere som bidrar på prosjektet, må signere skriftlig samtykkeerklæring. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Personverntjenester NSD.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Merete Støvra Løvhaug, som kan kontaktes på merete.lovhaug@bodo.kommune.no, eller på telefon: 976 52 444
- Prosjektansvarlig & veileder Barbro Fosslund ved Nord Universitet, som kan kontaktes på barbro.fosslund@nord.no eller på telefon: 75 05 78 92
- Vårt personvernombud Toril Irene Kringen, som kan kontaktes på personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder:

Student:

Barbro Fosslund

Merete Støvra Løvhaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forståelse og utøvelse av begrepet tilpasset opplæring» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes – det vil si at bekjente som leser oppgaven, kan klare å resonnerer seg frem til hvem informanten er.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



[Meldeskjema](#) / [Hvilke måter forstår lærere begrepet tilpasset opplæring på og hvordan...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
493147

Vurderingstype
Standard

Dato
07.11.2022

Prosjektittel

Hvilke måter forstår lærere begrepet tilpasset opplæring på og hvordan tilpasser lærere opplæringen i praksis.

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Barbro Fosslund

Student

Merete Støvra_Løvhaug

Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekræftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!