

# Masteroppgave spesialpedagogikk

TEMA INKLUDERING

JON GUNNAR KAVLI

## Innholdsfortegnelse

MASTERGRAD SPESIALPEDAGOGIKK, TEMA INKLUDERING .....	1
INNLEDNING .....	1
Problemstilling .....	3
TEORI .....	4
Livsverden .....	4
Kunnskap .....	4
Soner av relevans .....	6
Referanseramme .....	6
Handling .....	7
INKLUDERING I SKOLEN .....	8
Læreplan og undervisning .....	9
Inkludering, nivå og perspektiv .....	10
Inkluderende undervisning .....	11
Inkluderende klassemiljø .....	12
TEORIER OM SELV .....	13
Den generaliserte andre .....	14
Referansegruppen .....	15
Det narrative selv .....	15
TILPASSET LÆRESTOFF, KNYTTET TIL TILPASSET OPPLÆRING .....	16
Handlingsrom .....	18

## Kandidat 3

Planlegging.....	20
Lærestoffets dannende funksjon.....	21
Valg.....	22
<b>LÆRING.....</b>	<b>23</b>
Utviklingssonen, internalisering.....	24
Lorenzer, spenningsfelt som driv i utvikling.....	25
Motivasjon.....	25
<b>LOVVERK.....</b>	<b>26</b>
<b>ELEVDATA FRA GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM (GSI) OG ELEVUNDERSØKELSER.....</b>	<b>27</b>
Andel som mottar spesialundervisning.....	28
Elevenes egenrapportering av trivsel.....	28
Elevene egenrapportering av motivasjon.....	29
Elevene egenrapportering av støtte.....	29
<b>METODE.....</b>	<b>30</b>
Forskningsdesign.....	30
Kvalitativt intervju.....	32
Intervjuguide.....	33
Søknad Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).....	34
Rekruttering.....	34
Intervjuets kontekst.....	34
Transkribering.....	35

## Kandidat 3

Etiske vurderinger .....	36
Validitet .....	37
Reliabilitet .....	37
Analyse .....	38
ANALYSE .....	40
Kategori en, lærerrollen.....	40
Kategori to, elevforutsetninger.....	48
Kategori tre, aksept av ulikhet.....	56
Kategori fire, tilpasning av lærestoff.....	61
DISKUSJON .....	72
Aksept av ulikhet.....	73
Tilpasning av lærestoff.....	74
Det opplevde handlingsrom .....	76
Konklusjon og avsluttende kommentar .....	79
REFERANSER .....	i
VEDLEGG .....	vi

# MASTERGRAD SPESIALPEDAGOGIKK, TEMA

## INKLUDERING

### INNLEDNING

Internasjonalt og nasjonalt er inkludering et viktig prinsipp for opplæringen.

Salamancaerklæringen (UNESCO 1994) som Norge har underskrevet, vektlegger at en inkluderende skole for alle tar hensyn til at alle barn har unike forutsetninger og behov. Opplæringen skolen gir, skal ivareta mangfoldet og forebygge diskriminering. Ved å underskrive denne erklæringen har Norge forpliktet seg til å jobbe mot «schools for all, institutions which includes everybody, celebrates differences, support learning and responds to individual needs» (UNESCO 1994, forord).

Intensjonene i disse punktene finnes igjen med ulik ordlyd i opplæringsloven (§1.3, lov om tilpasset opplæring, §5.1 og 5.3, om rett til spesialundervisning og §9.3 a, om rett til god psykososialt miljø), samt i prinsipper for opplæringa «*Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø*» (Utdanningsdirektoratet 2006:6).

Inkludering er et sosialt fenomen, og kan observeres objektivt som deltagelse eller mangel på deltagelse. Inkludering er også et subjektivt fenomen, der subjektets opplevelse og tolkning av deltakelsen inngår (Nordström 2011). Arneberg og Overland (1997, s. 12) skriver at inkludering i skolen er deltagelse i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskap, tilpasset elevens forutsetninger og behov.

Temaet er aktuelt fordi det knytter seg til verdier, holdninger og handlinger som har konsekvens for hvordan deltakerne i et fellesskap samhandler. Manglende inkludering kan føre til marginalisering og liten interesse for å delta. På den måten kan skolen miste sin legitimitet som kilden til en dannelselse som fosterer «et gagns menneske» (læreplanens generelle del)

For å samle inn data er det gjort to semistrukturerte livsverdenintervju (Kvale, Brinkmann 2012, s. 47). Formålet med intervjuene var å få informantene til å fortelle om sine erfaringer om tilpassing av lærestoff, og hvordan det å ha ulikt lærestoff virker inn på elevene. Tall fra

Grunnskolen informasjonssystem (GSI) og utdanningsdirektoratet (Udir) rapporter fra elevundersøkelsene i 2005, 2010 og 2015 gav data som brukes som støtte i diskusjonen.

Valget om å intervjuere lærere kom etter å ha lest Maxwell (2012, s. 49-67) om mangfold (diversity) og solidaritet basert på nærhet (contiguity) og likhet (similarity). Willet (Maxwell 2012, s.60) skriver at åpenhet om mangfold virker mer inkluderende enn fokus på likhet. Welch skriver « the intention of solidarity is potentially more inclusive and more transformative than is the goal of concensus» (Maxwell 2012, s. 63). Lærere er en kilde til informasjon om hvordan elever forholder seg til hverandre med hensyn til samhold, nærhet og likhet, og de har en posisjon der deres handlinger og holdninger kan påvirke det klassemiljøet. Mitchell (2008, s. 104) trekker frem læreren som den sentrale aktør i å skape et inkluderende klassemiljø.

Informasjonen i intervjuene ble gjennomlest, og ordnet i substantiv kategorier (Maxwell 2012, s. 112) som representerer tema informantene fortalte om. På bakgrunn av dette ble det valgt teorier som kan brukes til å tolke informantenes fortelling. Den teoretiske analysen gjenspeiler en forståelse av det som kan legge til grunn for informantenes opplevelse og tolkning av sin livsverden.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 45) skriver at i kvalitativ forskning er

*«...fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Kvale og Brinkmann 2012, s. 45).*

Denne forståelsen ligger til grunn for oppgaven.

Alfred Schutz (1899-1959) var opptatt av Husserls fenomenologi (et ønske om å lage en teori om hvordan erfaringer i livsverden kan forstås), og Webers sosiologi (teorier om hvordan mennesket handler i samfunnet, og den handlendes subjektive mening) (Wagner 1970). Schutz teori blir beskrevet som fenomenologisk sosiologi (Wagner 1970:3). Et utvalg av Schutz teorier er brukt for å analysere det som kan ligge til grunn for det informantene forteller tilpassing av lærestoff og elevers aksept av ulikhet.

## **Problemstilling**

Elever i en klasse er ulike på mange vis, som sosial bakgrunn, interesser, ferdigheter, holdninger uten at dette er uttømmende for det som gjør hver elev unik. For at skolen skal være inkluderende bør skolen imøtekomme ulikhetene, slik at eleven kan få en opplæring som tar hensyn til elevens forutsetninger og behov.

Aksept av ulikhet er ett av punktene i Mitchells (2008, s. 29) modell for en inkluderende skole. I denne oppgaven vil jeg studere en bit av feltet aksept av ulikhet, og problemstillingen jeg velger er:

Hva er læreres syn på elevenes aksept av ulikhet, knyttet til lærers tilpasning av lærestoff?

For å undersøke dette vil jeg sammenligne den informasjon jeg får fra informantene med hva teorier knyttet til inkludering og tilpasset opplæring, og mine forskningsspørsmål blir:

1. Hva forteller lærere at de gjør når de tilpasser lærestoff?
2. Hva forteller lærere om elevenes reaksjoner på å få tilpasset lærestoff?

Svaret på problemstillingen og forskerspørsmålene kan gi innsikt i hvordan elever opplever det å få tilpasset lærestoff som kan skille seg fra det lærestoffet andre får, og de konsekvenser det har for deltagelsen i fellesskapet.

## TEORI

For å forstå menneskelige handlinger, er det viktig å forstå mulige årsaker som kan ligge til grunn for valg av handling. Teorier er modeller av virkeligheten, og ikke virkeligheten selv. Deres gyldighet er avhengig av hvor godt de fungerer som tankeredskaper med hensyn til å forstå, forklare eller forutsi hendelser (Lock, Strong 2014).

### **Livsverden**

Livsverden er en intersubjektiv verden som er felles for alle i følge Schutz (Wagner 1970, s. 72). Den er rammen og objektet for våre handlinger og erfaringer. Dens eksistens går forut for deltakerne, og de erfaringer og kunnskaper tidligere generasjoner gjorde, overføres oss fra slekt og lærere, og er fundamentet for vår tilgjengelige viten om verden. Gjennom dette fundamentet vil de erfaringer de nye deltakerne gjør, bli til kunnskaper for dem. Når mennesket handler, vil handlingene påvirke og bli påvirket av livsverdenen. Dette bildet på livsverdenen er dynamisk, da livsverden og deltakere har en vekselvirkning på hverandre, og endrer seg i et samspill.

### **Kunnskap**

For Schutz er kunnskap sosialt distribuert, mediert og formidlet gjennom kulturen individet er en del av (Wagner 1970, s. 32). Schutz (Wagner 1970, s. 203) skriver at tolkning av intensjon og mening i budskap er avhengig av avsenders og mottakers erfaring. Begge har sine tolknings skjema for livsverden, der objekter/ hendelser er representert som typiske/ universelle (typifikasjoner).

Typifikasjoner er intersubjektive, og transformerer objekter og hendelser i livsverden til stereotypier (Wagner 1970, s. 116). Transformerings kategoriserer og diskriminerer. For eksempel vil en katt forventes å tilfredsstillte visse generelle egenskaper (pels, hjerte etc) som er universelle for alle katter, mens den vil ha visse individuelle egenskaper (favorittmat, lynne med mer) som er unikt for den ene katten.

Schutz skriver at kunnskap kan deles inn i soner av klarhet og at kunnskapen mennesker besitter er fragmentarisk og ufullstendig (Wagner 1970, s.74). Disse sonene beskriver Schutz som



### Kandidat 3

*«... zones of various gradations of vagueness, obscurity and ambiguity. These follow zones of things just taken for granted, blind beliefs, bare suppositions mere guesswork, zones in which it will do merely to « put one`s trust»,. And finally, there are regions of our complete ignorance » (Wagner 1970:74).*

Kunnskapssonene er biografisk betinget. Hvert individ har sin unike biografi (individets biografi er individets plassering i forhold til sted, familie, tid med mer) som muliggjør ulike erfaringer og preferanser.

I det daglige virke er klarheten av kunnskap (innsikt i livsverden og de generelle prinsipper som påvirker hendelsene her) av mindre betydning enn forventningen om at ting virker som de skal (Wagner 1970:76). Med andre ord, i sitt daglige virke tar mennesker verden for gitt. Det er når det uventede hender, at det stilles spørsmål ved det gitte.

Schutz (Wagner 1970, s. 240) konstruerer tre arketyper, eksperten, den velinformerte og mannen i gata (legmannen). Ekspertens ekspertise er begrenset til et lite område, der ekspertens viten og vurderinger er basert på velfunderte antagelser. Legmannen har praktisk kjennskap på mange felt, som gir retningslinjer for å løse utfordringer basert på hverdagsviten av mer vag karakter. Den velinformerte er i en posisjon mellom eksperten og mannen i gata.. Den velinformerte har en velfundert innsikt i de tema som opptar interessen, og har en formening om hva ulike eksperter kan bidra med (Wagner 1970, s. 241).

Schutz (Wagner 1970, s. 109) drøfter hvordan den sosiale gruppen påvirker betingelser for innsikt/ kunnskap. Språket er en viktig del av livsverden, og kun den som har et språk som sitt eget kan forstå språket i praktisk bruk. De som står utenfor, kan lære seg ordene og grammatikken. For å ha innsikt i flertydigheten i språkbruken (skjulte koder, referanser, intensjoner og lignende), må en være på innsiden av kulturen (Wagner 1970, s. 121).

Innsideren har større tilgang på hvordan den verbale og den nonverbale kommunikasjonen kan tolkes i rett kontekst. Det vil være rom for feiltolkninger, men siden kunnskapssonene og relevanssonene sammenfaller i større grad, vil sannsynligheten for rett forståelse være større.

For at kommunikasjonen skal lykkes, må aktørene i kommunikasjonen ha *kunnskapssoner og soner av relevans* som ligger nær hverandre.

## **Soner av relevans**

Schutz (Wagner 1970, s. 111) drøfter relevans (hva som er av betydning) på lik linje med kunnskap. Det relevante er knyttet til livsverden, og individets plassering her.

*«It is our interest at hand that motivates all our thinking, projecting, acting, and therewith establishes the problems to be solved by our thought and the goals to be attained by our actions» (Wagner 1970, s. 111).*

Schutz (Wagner 1970, s. 112) etablerer fire soner med avtagende relevans, og viser hvordan de virker i dagliglivet. Den primære sonen er den som er i vårt handlingsfelt, og som vi påvirker og påvirkes av gjennom våre handlinger. Mestring i denne sonen krever en klar forståelse av ferdigheter og kunnskaper for å løse utfordringer i hverdagen slik det er ønsket.

Det som fanger øyeblikkets interesse, avgjør hva som er av primær relevans (Wagner 1970, s. 111). Rollen som lærer, forelder, barn, skattebetaler eller venn kan gi ulike perspektiver på en hendelse, og dermed påvirke den primære relevans.

Deltagelse i en gruppe setter rammer ved at kollektivet har mer eller mindre klare grenser for hva som er av interesse, og hva som er godtatt som kunnskaper, verdier, normer og handlinger (Wagner 1970, s. 115). De ulike sosiale domener (eksempelvis hjemmet, arbeidsplassen eller et interessefellesskap) vil ha ulike kriterier for hva som er relevant, og griper inn i hverandre. Arbeidslivet griper inn i den hjemlige sfæren, og motsatt. De kriterier som gjelder for relevans i yrkesfellesskapet og familiesamværet er ikke identiske, eller direkte overførbare. De ulike sosiale domener har sine systemer av relevans. Arbeidslivets kriterier om ytelse, fungerer ikke like godt som kriterium i familielivet, der nærhet og omsorg står sterkere.

Kriteriene for hva som er relevant i et sosialt domene endres i samspill med livsverden og de sosiale domener. Politiske føringer, kulturhendelser, endringer i livsverden med mer, kan påvirke hva som er av relevans

## **Referanseramme**

Den sosiokulturelle *referanseramme* er de typifikasjoner og systemer av relevans deltagerne i en kultur orienterer seg i (Wagner 1970, s. 119). Kulturen bærer i seg de redskaper som transformerer begivenheter i livsverden (objekter, sosial interaksjon med mer) til typifikasjoner og funksjonelle skjema som gir medlemmer av inngruppen en felles referanseramme, som de kan tolke og orientere seg i sin livsverden.

En funksjonell referanseramme må være sosialt akseptert, inneholde elementer som gir sosial kontroll (lovverk, moral, ritualer, regler) og ha typifikasjoner som er standardiserte. De som ikke tilhører inngruppen deler ikke samme referanseramme, og er på ulike vis utenfor med hensyn til å tolke og orientere seg i det som skjer på innsiden (Wagner 1970, s. 121).

### **Handling**

Schutz knytter handling til oppførsel som er tenkt ut på forhånd, som tankevirksomhet for å løse et problem, eller arbeid i den virkelige verden med et formål om å endre en tilstand ved hjelp av kroppslige bevegelser (Wagner 1970, s. 125).

Det Schutz skriver om nivåer av kunnskap før, under og etter en hendelse, hverdagsbegivenheter, dikotomien trolig/ikke trolig, og idealiseringer er vesentlig for å diskutere og analysere det informantene har sagt under intervjuene.

*«.. we may start out with a clear plan of action, then get rather confused while we are executing it, and in the end not be able to explain what we have done».* (Wagner 1970, s. 130). Sitatet er Schutz spissformulering av hva som skjer i forbindelse med utførelsen av handling. Forut før handling foreligger det en kunnskap og en relevans. Den handlende har ikke tilgang til all mulig kunnskap som kan påvirke utfall av handlingen, men må planlegge utifra sin tolkning av situasjonen som foreligger. Det endelige utfall er ikke kjent før i etterkant.

Denne erkjennelsen kan forklare hvorfor store og små prosjekter ikke gir det forventede resultat, og at endringer kan være nødvendig for å rette opp feil.

I det daglige liv er forventningen om hva som er trolig/ikke trolig viktigere enn hva som er sann/ falsk for å gjennomføre handlinger (Wagner 1970, s. 134). Idealiseringer (Wagner 1970, s. 138) baserer seg på at det som tidligere har fungert hensiktsmessig kan gjentas, inntil det oppstår en situasjon der tidligere handlingsmønstre ikke gir forventet utfall.

Planlegging knytter sammen fortiden, nået og fremtiden på den måten at kunnskapsbasen som innehas har sitt utspring i tidligere erfaringer fra fortiden (våre egne og våre forløpere), er operasjonell i nået, og har en forventning som realiseres i fremtiden (Wagner 1970, s. 144).

## INKLUDERING I SKOLEN

Inkludering i skolen handler om forhold på ulike samfunnsnivåer. På makronivå handler det blant annet om læreplaner, lover, økonomi og ulike oppfatninger som kan sette de ytre rammer for skolens virksomhet (Homme 2004). På mikronivå handler det om elevenes objektive og subjektive opplevelser av å være en del av fellesskapet (Nordstrm 2011). Figuren viser skolefeltets ulike nivåer.



Figur 1. Skolefeltet og dets omgivelser (Andersen 2000, Homme 2004)

Modellen er med som underlag for hvordan aktørene i skolefeltet er med på legge til grunn forståelse av inkludering og tilpasset opplæring.

## Læreplan og undervisning

Læreplanen er ett av styringsinstrumentene som legger rammer for den virksomhet som finner sted i skolen. Innholdet i læreplanen er et uttrykk for verdier, kunnskap og kompetanse som samfunnet (representert gjennom de folkevalgte) ser gunst i.

I ytre del av modellen (makro nivå) i figur 1 er hovedvekten av relevans rettet mot organisasjonenes virksomhet. Deltakernes primære relevans kan sprike, men det primære for virksomhetene er rettet mot handlinger for å påvirke eller forvalte gjennom tiltak som planarbeid, informasjonsinnhenting og bearbeiding og budsjettarbeid. Virksomheten her legger føringer for arbeidet i skolen.

Goodlads læreplananalyse (1979, s. 21) beskriver dette som feltet for ideenes og kompromissenes læreplan, der læreplanens ulike bidragsytere syn på verdier, kunnskap og ønsket utvikling gir den formelle læreplan. (Tolkninger og forhandlinger av kunnskap\* og konvensjonell klokskap\*\* foregår i alle ledd i modellen) \* Tolker dette som den gjeldende diskurs. \*\* Tolker dette som hva som er ønskelig i forhold til den livsverden som deltakerne erkjenner. Goodlad (1979, s. 27) skriver i sin avsluttende kommentar om læreplanfeltet at påvirkninger kan gå fra innsiden og ut like godt som andre veien.

I de indre delene av sirkelen omsettes den formelle læreplan til en *oppfattet, gjennomført og erfart* læreplan (Goodlad 1979, s. 22). Goodlad (1979, s. 22) skiller mellom institusjon, enkeltlærer og elev. Deltakere i institusjonene tolker og forhandler om innholdet i den formelle læreplan til en oppfattet læreplan, og enkeltlærere gjennomfører sin undervisning utfra hvordan de tolker den oppfattede læreplan. Eleven erfarer den gjennomførte undervisning, og sitter igjen med erfarte læreplan. Engelsen (2012, s. 28) skriver at den erfarte læreplan omfatter flere, som foreldre og andre samfunnsmedlemmer (som omfatter alle i hele feltet).

Kunnskapsløftet (K06) erstattet Reform 97 som læreplan (R 97) i grunnskolen. Dette markerte et skifte fra et læreplaninnhold med vekt på fellesskap i opplæringen, til en læreplan med økt fokus på individuelle tilpasninger (Bachmann, Haug 2006, s. 17). Bachmann og Haug (2006, s. 18) trekker frem læringsplakaten som eksempel, og skriver at i læringsplakaten er fellesskapet nevnt i ett av de elleve punktene, og de individuelle hensyn i fem.

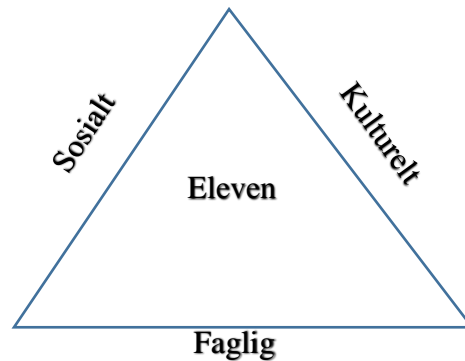
I K06 brukes begrepet inkludering i forordet, og i tre punkter under delen for prinsipper for opplæringen. Under punktet for sosial og kulturell kompetanse (K06, s. 32) som *inkluderende* sosialt fellesskap, og som *inkluderende* læringsmiljø under punktene for elevmedvirkning (K06, s. 33) og tilpasset opplæring (K06, s. 34). Gjennom arbeid på det lokale plan, skal læreplanen som stortinget har vedtatt, omsettes til en opplæringsplan for elevene som har et grunnlag i læreplanens generelle del, læringsplakaten og fagplanene. Denne opplæringen skal være tilpasset elevene og lokale forhold. Skoleeier har ansvar for at opplæringen er i samsvar lover og forskrifter (K06, s. 39).

### **Inkludering, nivå og perspektiv.**

Skolefeltet (figur 1) omfatter handlinger på samfunnsnivå, til erfaringer på et subjektivt nivå. Olsen (2013, s. 63) drøfter inkludering utfra at begrepet får sitt innhold i den kontekst det brukes. På samfunnsnivå har begrepet et innhold som omfatter verdisyn (sosialpolitisk, hvorfor inkludere), substans (hva er inkludering) og et teknisk profesjonelt innhold om hvordan inkludering kan gjennomføres. I seg selv er begrepet et signal om at ikke alle deltar på like vilkår. Dersom alle var inkludert, ville fenomenet inkludering ikke være av relevans. På individnivå har begrepet et subjektivt innhold (individets persepsjon og tolkning av interaksjon med omgivelsene). Opplevelsen av engasjement, aksept og autonomi er viktig for hvordan individet opplever å være inkludert. Begrepets objektive innhold er den faktiske deltakelsen med omgivelsene, der tilhørighet, tilgang og samspill kan observeres av en tredjepart (Nordström 2011).

Grue (2008, s. 120) viser en modell som sammenligner den medisinske og den sosiale forståelsen av funksjonsnedsettelse. Modellen kan omarbeides til å vise skillet mellom et individuelt og et relasjonelt syn på inkludering. I den medisinske modellen, skyldes funksjonsnedsettelse forhold ved individet. Ved å styrke individet på ulike vis, kan funksjonsnedsettelsen reduseres, slik at individet blir i bedre stand til å delta i samfunnet. I en slik forståelse av inkludering skyldes manglende inkludering egenskaper som ligger hos individet. I den sosiale modellen vektlegges at det er i møtet med omverdenen at mennesker møter barrierer i form av installasjoners utforming, krav til yteevne samt holdninger som umyndiggjør, stigmatiserer og segregerer. Ved å jobbe for at møtet med omverdenen er preget av at omverdenen imøtekommer alle mennesker på en god måte, vil deltagelsen øke og opplevelsen av å være utenfor mindre.

Arneberg og Overland (1997, s. 12) ser inkludering i skolen som sammensatt av tre forhold. At eleven får en opplæring tilpasset elevens forutsetninger og behov, og er inkludert i klassens og skolens sosiale og kulturelle fellesskap.



Figur 2. Inkludering som samspill mellom det faglige, sosiale og kulturelle. Arneberg og Overland (1997)

### **Inkluderende undervisning**

Mitchell (2008, s. 27) legger frem en modell for inkluderende undervisning (inclusive education) som har et flernivåperspektiv.

Inclusive education = V+P+5As+S+R+L

- V er visjon
- P er plass
- 5A er adapted curriculum (tilpasset lærestoff), adapted assesment (tilpasset vurdering), adapted teaching (tilpasset undervisning), accept (aksept) og access (tilgang)
- S er støtte
- L er ledelse.

Visjonen om inkludering må være delt av alle deltagere, på alle nivå. Lærestoffet av en slik art at alle har tilgang til det. Vurderingen slik at den motiverer fremfor å sortere.

Undervisningen tar utgangspunkt i eleven forutsetninger, og hvordan læringspotensialet kan realiseres. Aksept skapes gjennom interaksjon. Tilgang gjennom universell utforming, slik at alle uansett funksjonsnivå har tilgang til de fasiliteter som tilbys. Støtten, dvs alle former for

assistanse en elev trenger i sitt daglige liv, følger eleven og gis der eleven er. Ledelse omfatter alle nivå, fra klasserom, institusjon, forvaltningsorganer og de folkevalgte.

En slik måte å tenke inkludering på, at all undervisning skal finne sted i klassen, kan komme i konflikt med hensyn til individets beste. Ulike individuelle hensyn kan gjøre at det beste for eleven er å være ute av klassens fellesskap. For å ta del i et større fellesskap med jevnaldrende som tilhører samme nærmiljø, bør det vurderes for hver enkelt elev hva som er gunstig og ønskelig for eleven mht sosial, faglig og kulturell utvikling.

Nordström (2011) skriver at forutsetningene for samhandling må være tilstede. Om premissene for samhandling ikke matcher, vil de funksjonsfriske miste engasjementet i aktiviteten, eller de med funksjonsnedsettelse bli tilskuere. I sin studie fant hun at deltagelse for barn med «intellectual disabilities» med jevnaldrende avtok etter hvert som barna ble eldre. Hun skriver om om rangering innad i barnegrupper basert på oppfattet evne til det å mestre krav i forhold til ytelse.

### **Inkluderende klassemiljø**

Maxwell (2012, s. 61) drøfter solidaritet som følge av nærhet (contiguity) og likhet (similarity). Solidaritet som følge av likhet er ideen om at like barn leker best, og at det å ha en felles referanseramme gjør at det er lettere å tolke hverandres handlinger. Solidaritet på basis av nærhet er ideen om at man sitter i samme båt.

Welch, en feministisk teolog, skriver «.. the intention of solidarity is potentially more inclusive and more transformative than is the goal of consensus». (Maxwell 2012, s. 63). Ved å etterstrebe likhet og enighet, kan det oppstå en situasjon som favoriserer enkelte grupperinger på bekostning av andre.

Willet (Maxwell 2012, s. 60) observerte to klasser med stor diversitet innad. I klassen der læreren vektla likhet og fellesskap og unngikk å fokusere på ulikheter, var klassemiljøet fragmentert, og elevene dannet undergrupper som samhandlet på basis av språklig likhet, med lite samarbeid på tvers av grupperingene. I den andre klassen ble ulikhetene diskutert, og elevene satt til å samarbeide på tvers av språklige skillelinjer, grupperingene skiftet ofte, og som konsekvens lærte elevene mye om hverandre. Willet fant at solidariteten mellom elevene var størst i den klassen der læreren vektla samarbeid og aksept av ulikhet. Dette kan tolkes som støtte for Welch påstand om at solidaritet basert på nærhet kan være mere inkluderende enn solidaritet basert på enighet (consensus).



## Kandidat 3

Mitchell (2008, s. 104) trekker frem lærers relasjons kompetanse og klassemiljø. Læreren gjennom sine møter med elevene kan skape aksepterende holdninger for at de er ulike, og bidra til et godt klassemiljø. Det er i de daglige samhandlingene at positive holdninger kan skapes (Mitchell 2008, s. 34). Læreren som rollemodell for elevene bli da viktig. Å skape et psykologisk miljø som støtter læring gir et godt klassemiljø (Mitchell 2008, s. 104). Mitchell (2008, s. 103) skriver om tre særlig viktige faktorer

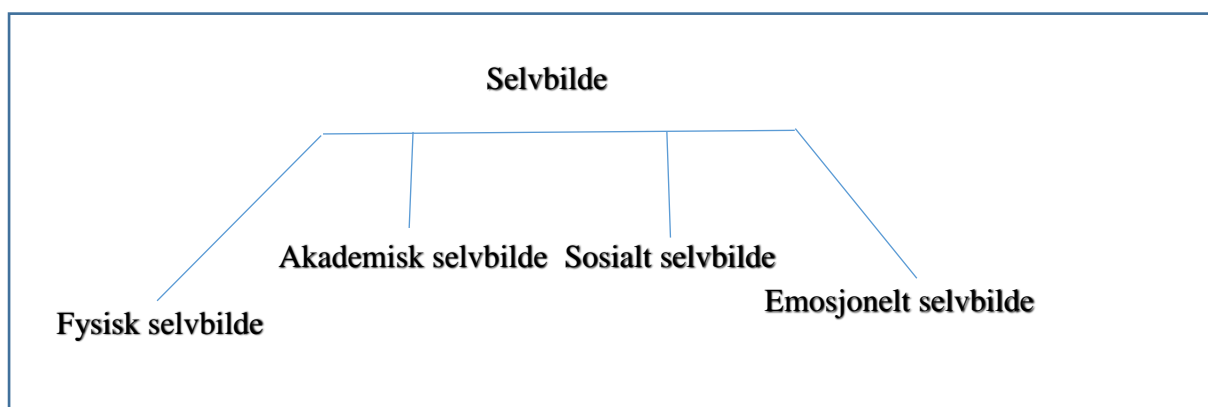
- Relasjoner, elevene støtter og hjelper hverandre.
- Personlig utvikling, i hvor stor grad det skjer en personlig vekst og utvikling.
- System forhold, at lærerne er klare i sine forventninger, oppmerksom og responsiv på hendelser, og at det er orden i klasserommet.

Et inkluderende klassemiljø synes da å være et miljø der ulikheter aksepteres, og der nærhet er viktigere enn likhet for å skape samhold.

## TEORIER OM SELV

Begrepet om et selv viser til at mennesker kan tenke om seg selv, som et subjekt (jeg som handlende) og et objekt (meg, som reflekterende og planleggende) (Mead 2005, s. 205).

Selvbildet består av representasjoner av seg selv i samhandling med livsverden.



Figur 3 Selvbildet, Shavelson mfl (1976)

Dalen (2013, s. 66) skriver at selvbildet har en beskrivende komponent (selvoppfatning) og en vurderende komponent (selvakseptering) og viser en modell av Shavelson mfl (1976) der

selvbildet er presentert som en hierarkisk modell. I denne modellen er selvbildet satt sammen av fire kategorier, som til sammen utgjør en persons selvbilde.

Måten en person beskriver eller vurderer seg selv i forhold til kategoriene, er selvbildet til personen. Disse beskrivelsene og vurderingene av selvbildet er subjektive, og samsvarer mer eller mindre med hvordan andre oppfatter personen. Med Schutz utsagn om handling\* og kunnskap i minne, er det flere grunner til at graden av samsvar mellom hva en person tenker om seg selv og hva andre tenker om personen, kan sprike. Det er den handlende som kan si hva som er intensjonen for en handling, og hvilke kunnskaper som handlingen ble planlagt ut fra. Tilsynelatende fornuftige og aktverdige grunner for handling, kan i etterpåklokskapens lys vurderes annerledes av den handlende og tilskuere. \* *Handling omfatter tankevirksomhet så vel som fysisk arbeid* .

Psykologisk sentralitet (Rosenberg, Pearlin 1978, s. 67) er de erfaringsområder barnet selv vektlegger mest når det vurderer sitt selv. Rosenberg og Pearlin (1978) konkluderer i sitt arbeid om selvvurdering at yngre barn i liten grad kjenner til begrepet sosioøkonomisk klasse, og at de i sin lokale skole stort sett omgås barn med tilsvarende bakgrunn som dem selv. Hvorfor noen erfaringsområder legges mer vekt kan være på grunn av respons fra omgivelsene (familien, den generaliserte andre eller referansegruppe).

De ulike komponentene som Shavelson beskriver som elementer i selvbildet, kan ha ulik verdsetting hos ulike barn. Barn som får positiv oppmerksomhet for sitt akademiske arbeid, vil kunne vektlegge den akademiske komponenten som viktig når barnet konstruerer sitt selvbilde. Barn som får positiv respons på andre komponenter kan vektlegge disse. Dersom oppmerksomheten er mangelfull eller negativ, vil barnet kunne utvikle et negativt selvbilde på disse områdene, eller et negativt selvbilde i det hele.

### **Den generaliserte andre**

Mead (2005, s. 182) trekker sosialiseringen frem som kilden til individets dannelse av et selv. Gjennom lek og spill lærer barnet å innta roller. Ved etablering av en rolleforståelse der regler, normer og verdier til gruppen inngår, kan barnet forestille seg andres respons på det barnet ønsker å gjøre.

*« Det organiserede fællesskab eller den sociale gruppe som giver  
enkeltpersonens selv et et enhedspræg, kan man kalde den "generaliserede*

*anden”. Den “generaliserede andens” attitude er en attitude, der hører hele samfundsdannelsen til» (Mead 2005:182).*

Ved at barnet forestiller seg en respons fra gruppen barnet er tilknyttet, får gruppen innflytelse på barnets handlinger.

### **Referansegruppen**

Sherif definerer referansegruppen slik «*..as those groups to which the individual relates himself as a part or to which he aspires to relate himself psychologically*» (Sherif 1968, s. 86) . Det sentrale er at individet har en forståelse av gruppens verdier og holdninger, og internaliserer disse til å bli en del av sitt selvbilde (Sherif 1968, s. 87).

I et sammensatt samfunn som påvirkes av inntrykk utenfra, er de potensielle referansegruppene mange. Bosted og oppvekst begrenser i mindre grad hva man kan være opptatt av og skape en identitet og tilhørighet til, siden tilgangen på omverdenen har økt gjennom kommunikasjonsteknologiens fremvekst.

Mennesker handler i ulike kontekster, og kan knytte sin identitet til ulike referansegrupper. Resultatet kan bli at mennesker opplever krysspress og marginalisering, siden konflikter i kontekst og referansegruppers kultur forekommer. En ungdom kan for eksempel møte en eldre slektning mens han eller hun er med på en tilstelning med jevnaldrende. Situasjonen kan utløse et dilemma, skal atferden tilpasses den eldre slektningen, eller de jevnaldrende.

### **Det narrative selv**

Det narrative selv er den fortellingen barnet konstruerer med utgangspunkt i sin levde erfaring. Gjennom kommunikasjon med en mottager (reell eller virtuell) blir den levde erfaring til den fortalte erfaring (Stern 1985:162). I fortellingen skapes en mening og en identitet (Stern 1992). Fortellingen kan ha ulike perspektiv (Stern 1992:147), som fortid (den man har vært), nåtid (den man er), og fremtid (den man ønsker å bli).

Avsenderen tolker også konteksten. Den fortalte erfaring kan tilpasses mottageren, avhengig av kontekst. Fortellingen til en voksen om en hendelse kan være ulik fortellingen om samme hendelse til en jevnaldrende. Det narrative selv kan betraktes som et kontekstuel konstrukt, som kan få fortelleren til å fremstå som kompetent for sin tilhører og seg selv.

## Kandidat 3

Disse tre teorier om hvordan selvet dannes, har til felles at selvet skapes gjennom sosial interaksjon. Denne konstruksjonen har sin basis i individets persepsjon og tolkning av erfaringer hentet fra sin livsverden. Responsen fra omgivelsene gir tilbakemeldinger som er med på å forme selvbildet. Ved å internalisere verdier og normer for samspill, utvikles en handlingskompetanse og et sett med forventninger for interaksjon med livsverden.

Kombineres disse teoriene med Schutz teori om primær relevans (Wagner 1970:111), kan normer og verdier et individ etterstreber å leve opp til fluktuere i dagliglivet, avhengig av hvordan situasjonens kontekst tolkes av de som er tilstede.

Det kan oppleves som deterministisk, at forutsetningen for et selv er samspill med andre, og at det er gruppens felles mål som styrer atferd. Ikke alle gruppedeltagere vil være enig i gruppens mål og verdier. Det kan være konflikter mellom individets ønsker, og gruppens målsettinger og verdier (Maxwell 2012, s. 28). Det er ikke alltid et samsvar mellom individets primære relevans, og det gruppen anser som relevant. Behov for deltakelse og tilhørighet kan gjøre at deltakere undertrykker egne interesser.

## TILPASSET LÆRESTOFF, KNYTTET TIL TILPASSET OPPLÆRING

Tilpasset lærestoff kan knyttes til tilpasset opplæring, siden det handler om å gi en opplæring som passer det enkelte barns forutsetninger, evner og behov. For at opplæringen skal være tilpasset, må lærestoffet være slik at barnet kan bruke det utfra sine forutsetninger som språklig kompetanse, perseptuelle ferdigheter, motoriske evner og utvikling (Mitchell 2008, s. 30).

Tilpasset opplæring kan knyttes til inkludering, siden tilpasset opplæring er en av måtene skolen kan ivareta mangfoldet i elevmassen og gi en inkluderende undervisning (Mitchell 2008, s. 32).

Nordahl (2014, s. 124) viser til foreldrenes ønsker om sine barns utvikling og læring når han skriver at fellesskapet gir den beste læring og utviklingsarena for alle elever. De ulike fellesskap skolen tilbyr, gjør at eleven får en arena til å utvikle sosiale ferdigheter, så vel som faglig kunnskap. Nordahl (2014, s. 124) skriver at empati, samarbeid, et positivt selvbilde, høflighet og selvinnsikt, er alle ferdigheter som utvikles i et fellesskap.

### Kandidat 3

En bred forståelse av tilpasset opplæring innebærer at alle knyttet til skolen som organisasjon skal jobbe sammen for at alle elever skal delta og få sin opplæring i fellesskapet (Bachmann, Haug 2006, s. 7). Ivaretagelse av mangfold er et av prinsippene i Salamanca erklæringen (UNESCO 1994) som Norge har ratifisert. For å ivareta mangfoldet og være en skole for alle, blir en bred forståelse av tilpasset opplæring viktig.

Tilpasset opplæring kan og forstås som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Da vektlegges individuelle tilpasninger basert på antagelser om hva som kan løse problemene best for den enkelte elev (Bachmann, Haug 2006, s. 7). Nordahl (2014, s. 131) viser til evalueringstudier av individualisert undervisning, og skriver at individualisert undervisning har liten effekt på elevenes læringsutbytte, ikke bidrar til bedret selvoppfatning, eller evne til kritisk tenkning. Uten å ha sett disse evalueringstudiene av individualisert undervisning er det grunn til å ta forbehold til en slik påstand.

Ut fra Vygotskis (1996, s. 159) teori om utviklingssonen, skulle en individualisert undervisning være ideell for å utvikle elevens fulle potensial, ved at støtten er hele tiden tilpasset elevens forutsetninger og behov.

Utdanningsdirektoratet (2016) ser tilpasset opplæring som en rettighet eleven har i forhold til opplæringsloven § 1.3, og vektlegger at det er et uttrykk for de folkevalgtes intensjon om hvilke prinsipper opplæringen tufter på. Tilpassingen av opplæringen skjer i praksisfeltet, der de lokale i skolefeltet gjennom ulike valg legger til rette for at opplæringen er tilpasset elevene. Valgene knyttes til organisering, *bruk av lærestoff*, vanskegrad på oppgaver, arbeidsformer, læringsstrategier, progresjon og grad av måloppnåelse. Det presiseres at kompetansemålene er av forskrifts form, og ikke skal endres på noe vis (Udir 2016).

Tilpasset opplæring er et begrep som kan analyseres slik Olsen (2013, s. 63) viser om inkludering. Tilpasset opplæring forstås i den kontekst det brukes. På makronivå representerer det et verdisyn (hvorfor tilpasse opplæringen), en substans (hva er tilpasset opplæring) og et teknisk profesjonelt innhold om hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres. På lokalt nivå operasjonaliseres innholdet i begrepet, og sluttproduktet er den erfarte tilpasning. Den erfarte tilpasning kan ha to komponenter, den subjektive (om tilpasningen oppleves som positiv for individets opplæring), og en objektiv, som er de konkrete valg som er gjort i forhold til lærestoff, organisering med mer, slik Udirs retningslinjer beskriver.

Bachmann og Haug (2006, s. 22- 25) skriver om spenningsfelt knyttet til tilpasset opplæring. Spenningene er knyttet til de valg som tas i forhold til vektlegging av hva man tar hensyn til med hensyn til:

A. Individ/Fellesskap.

B. Tilpasning/Fagkunnskap

I disse spenningsfeltene må praksisfeltet vurdere hva de skal vektlegge når de tilpasser opplæringen. En stor vektlegging på fellesskap kan gjøre det vanskelig å ta individuelle hensyn, og motsatt kan en stor grad av individualisering ramme deltakelse i et fellesskap.

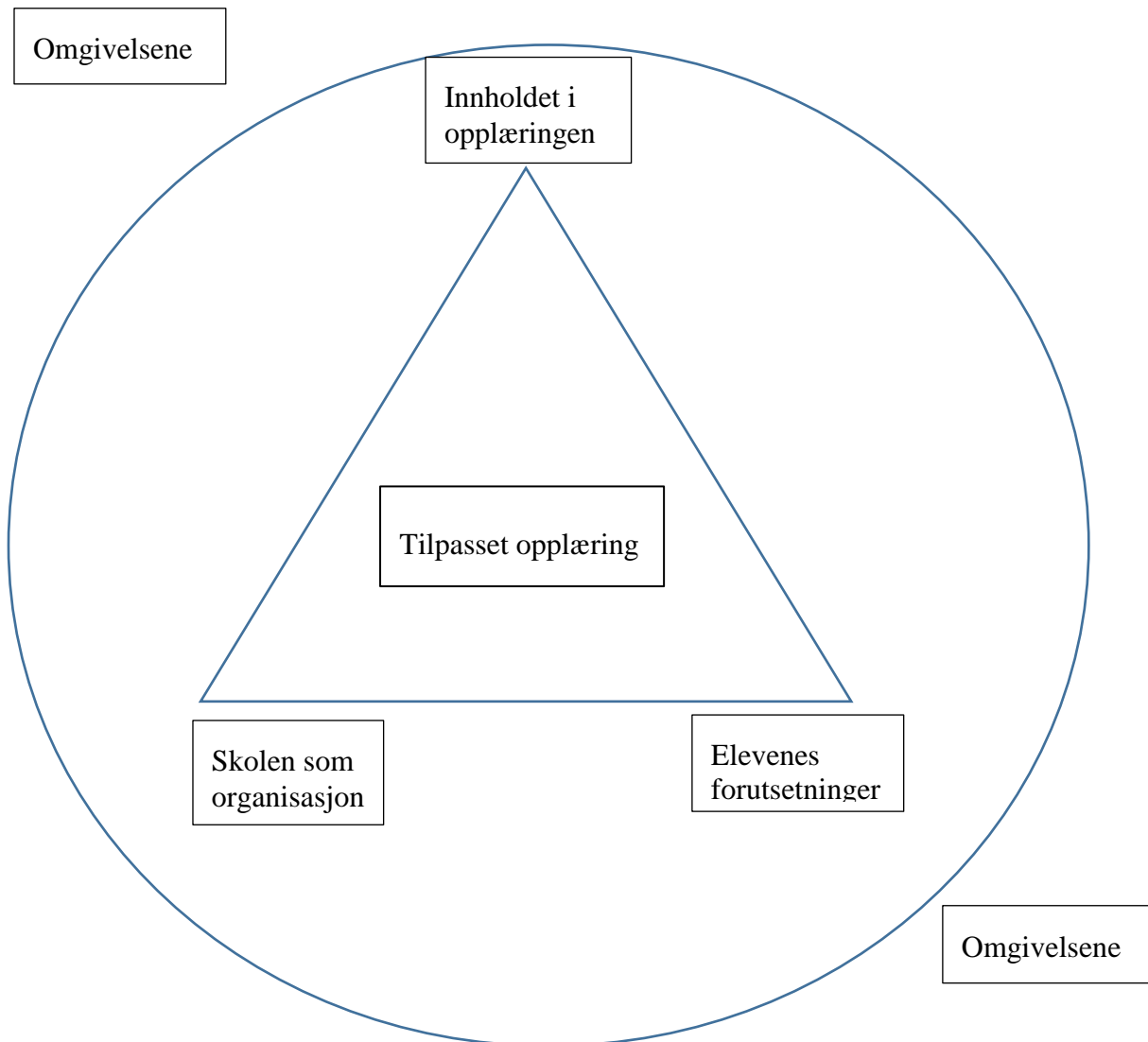
Tilpasning av opplæring kontra samfunnets behov for kompetanse er det andre spenningsfeltet. Samfunnet gjennom læreplanarbeidet gir skolen et mandat å gjennomføre en opplæring med et innhold som gir elevene en kompetanse som samfunnet ønsker. Dette innholdet mht lærestoff og arbeidsmåter kan favorisere noen grupper på bekostning av andre. Lokale tilpasninger av opplæringen som ivaretar elevgrupper, kan komme i konflikt med de opplæringsmål som læreplanen foreskriver (Bachmann, Haug 2006, s. 25)

### **Handlingsrom**

Handlinger finner sted i en kontekst. Denne konteksten kan kalles opplæringens handlingsrom. Jenssen og Roald (2014, s. 237) vil med modellen på s. 19 vise at samspillet mellom skolen som organisasjon, elevenes forutsetninger og innholdet i opplæringen, gir en tilpasset opplæring. Skolen som organisasjon består av strukturelle forhold som bygg, lokasjon, økonomi, reguleringer (lover og forskrifter) og deltakere.

Elevenes forutsetninger er den bakgrunn som de tar med seg til skolen, og kan beskrives utfra sosiokulturelle og individuelle variabler knyttet til oppvekst og miljø. Disse variablene kan gi seg utslag i verdier, normer, ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Innhold i opplæringen kan i denne modellen være lærestoff, læringsmål med mer.

I K06 s. 39 pålegges det skoleeier at opplæringen som skolen gir er i tråd med læreplanen. I det lokale arbeid med læreplanen får opplæringen sitt innhold, deriblant tilpassing av lærestoff i forhold til elevenes forutsetninger. Omgivelsene er det som utgjør resten av skolefeltet, og omfatter foreldre, media, lokale og nasjonale institusjoner og organisasjoner. Jenssen og Roald (2014, s. 218) skriver at skolene må håndtere tilpasset opplæring med utgangspunkt i den lokale kontekst.



Figur 3. Samspill mellom flere dimensjoner i realisering av tilpasset opplæring. Jenssen, Roald 2014.

Uljens (1997, s. 182) identifiserer to kontekster som påvirker læreres oppfattede pedagogiske handlingsrom. Læreplankonteksten er de overordnede styringsdokument, mens den lokale kontekst er det som utgjøres av lokale forhold. Dette er den lokale kultur, som elever, foreldre, det lokale samfunnsliv og skolens ansatte alle er en del av. Uljens (1997, s. 183) skriver at den lokale kultur har en større innvirkning på lærerens pedagogiske arbeid enn de nasjonale læreplaner, siden den lokale kultur har en direkte lokal virkning på to vis.

*«..dels förs den lokala kontexten direkt inn i den pedagogiska situationen genom eleverna, dels konstituerar de deltagande eleverna delvis denne lokala kulturella kontext som läraren i varje fall har att ta hänsyn til i sin planering.» (Uljens 1997:183)*

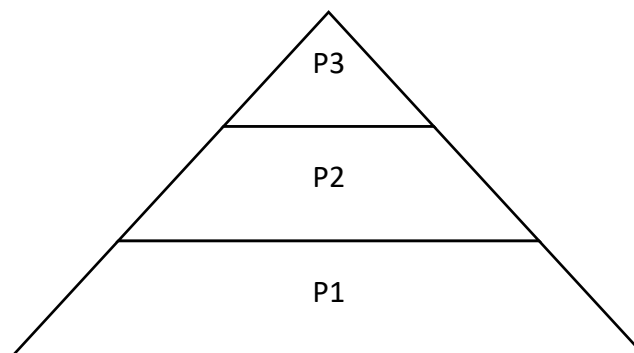
Det kan identifiseres en lokal skolekultur satt sammen av flere kulturbærere som elever, lærere, ledelse og foresatte. Den lokale skolekulturen omfatter de normer og verdier og holdninger som påvirker valg av handlinger i det fellesskapet opplæringen skjer i. Handlinger kan være sosial omgangsform, konfliktløsning, planarbeid, samarbeid internt og eksternt med mer (Uljens 1997, s. 183).

For å fremme tilpasset opplæring kan det jobbes med den lokale kulturen slik at det blir et handlingsrom som muliggjør valg som styrker mulighetene for å tilpasse opplæringen.

Bachmann og Haug (2006, s. 54) skriver at skolene og lærerne bør ha en kollektiv refleksjon rundt arbeidet med den lokale læreplan, slik at den tufter på god pedagogisk teori og empiri. De skriver at skoler med en slik kollektiv kultur «lever bedre opp til kravet om tilpasset opplæring, de har det beste samarbeidsklimaet, de mest tilfredse lederne, lærerne og elevene» (Bachmann og Haug (2006, s. 54).

### **Planlegging**

Planlegging er en sentral virksomhet i skolen. I K06 fremgår det at alle deltakerne i skolen forventes å delta i planlegging, om enn i ulik grad. Planlegging gir innflytelse på det som skal skje, men uforutsette hendelser vil i større eller mindre grad gripe inn i planlagte aktiviteter, slik at planer må tilpasses og endres. Fokuset er på lærers planlegging.



*Figur 4. Den didaktiske praksistrekanten. Løvlie 1972.*

Engelsen (2012, s.68) viser til Løvlie, og skriver at planlegging av praksis skjer på tre nivåer. P1 er den planlegging som skjer i nået, og er spontan. Her er det lærerens praktiske kompetanse og erfaring som avgjør valg, siden det er liten tid til ettertanke i situasjoner som må løses i øyeblikket. P2 er den planlegging som skjer i forkant og etterkant av undervisningen. Her er det anledning til å støtte seg til pedagogisk teori og empiri om hvilke valg som kan være gunstig for å planlegge en tilpasset opplæring. P3 er refleksjoner over praksis, og kan knyttes til læreplanarbeid, innhold i opplæringen med mer. Denne



refleksjonen er rettet mot verdier og kunnskapssyn, og kjennetegnes av en kritisk holdning til skolens arbeid.

Modellen kan tolkes statisk, uten at den nødvendigvis er det. Som Schutz (Wagner 1970:138) skriver, stilles det ikke spørsmål ved valgte handlinger inntil noe uventet hender. I situasjoner med uventede hendelser, vil praksis kunne vurderes og utløse tanker om planlegging knyttet til alle nivåer.

For utvikling av en kollektiv forståelse av en god tilpasset opplæring, som omfatter tilpasning av lærestoffet, synes det å reflektere kollektivt på nivå P3 å være en forutsetning. Et slikt samarbeid er det rom for innen skolen som organisasjon, da det er satt av tid til planlegging i løpet av arbeidsåret for lærerne.

### **Lærestoffets dannende funksjon**

Lærestoff finnes i mange former. Visuelt og taktilt som tegn og symboler, auditivt som lyd og konkret som objekter av ulike slag. Det lærestoff en lærer velger for sine elever, velges for at det har et innhold som læreren av ulike grunner antar egnet for at eleven skal nyttiggjøre seg av lærestoffet til å lære. (Hva læring kan være vil drøftes under læring).

Antagelsene om hvilket lærestoff som egner seg, baserer seg på en vurdering av elevens forutsetninger, læreplanens mål for fag, hva lærestoffets innhold representerer og hvordan lærestoffet blir presentert. Vurderingene kan fattes av en enkelt lærer, eller i samråd med andre involverte, som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), lærerteam ved skolen eller andre som kan tenkes å være støttespillere (foreldre, Statped, m.fl).

Opdal (2008, s. 31) skriver at dannelse som pedagogikkens grunnbegrep tilfredsstillende to krav. Det er normativt (verdiladet), og har et innhold. Opdal skriver at et utvidet dannelsesbegrep omfatter dannelse som ferdigheter (praktiske handlinger), innstillinger (vilje til handling) og kunnskaper (Opdal 2008, s. 46). Opdal beskriver ikke den substans dannelsens tre komponenter skal bestå av.

Klafki (1996) skiller mellom materielle og formale dannelses teorier. De materielle dannelses teoriene ser overføring av en kulturs verdier til subjektet (eleven) som dannelse, der innholdet som overføres blir dannelsens vesen (Klafki 1996, s. 172). I de formale dannelses teoriene er det gjennom arbeidet med innholdet at subjektet utvikler sine evner, og lærer å lære (Klafki 1996, s. 184).

Klafki er kritisk til begge disse dannelseteorier, og innfører teorien om kategorial dannelse (Klafki 1996, s. 193). Det er hverken innholdet eller metodene som isolert sett gir dannelse. Det er i møtet med kulturinnhold (det objektivt materielle) og subjekt at det oppstår en enhet som Klafki (1996, s. 194) beskriver som dannelse, at en fysisk og åndelig virkelighet åpner seg for subjektet, samtidig som subjektet åpner seg for denne virkeligheten. Kategorialt dannende lærestoff er lærestoff som gir eleven «.. en mulighet til å trenge ned i det fundamentale, til de bærende krefter i det åndelige liv» Klafki (1996, s. 194).

Bachmann Haug (2006, s. 34) skriver at læreren er den personen som kan finne et innhold som virker kategorialt dannende. Dette setter store krav til lærers evne til didaktisk analyse av lærestoff, læringsmål og elevens forutsetninger og behov. Hvorvidt innholdet i skolens fagplaner er kategorialt dannende er et spørsmål som deltakerne i skolefeltet kan ha ulike syn på.

### **Valg**

Å handle er ofte å gjøre valg. Lærere gjør mange valg i sin praksis. Ved å innta en kritisk holdning, kan lærere reflektere over de verdier og normer som kan knyttes til valg og mulige konsekvenser valg kan gi.

Valgene ofte preg av dilemma om hva som er riktig. Noen av valgene kan forankres til

- Til de spenningsfelt som Bachmann og Haug (2006, s. 21) knytter til tilpasning av opplæring. Spenningsfeltene de beskriver er knyttet til individ vs fellesskap, og tilpasning vs fagkunnskap med hensyn til tilpasning av opplæringen. Tilpasset opplæring omfatter også tilpasning av lærestoff.
- Hvordan skape inkludering som ivaretar både fellesskap og individ. Hva er individets beste? Hva er felleskapets beste?
- Nordstrøm (2011) om engasjement, dersom fellesskapets aktivitet ikke engasjerer, vil deltakernes interesse for deltakelse slukkes.

- Felleskapets betydning for individs læring, og individets forutsetning for å dra nytte av fellesskapet (Nordahl 2014, s. 133).
- Sosial validitet, at tiltakene er etisk akseptable, og at tiltakene resulterer i en forbedring som er av betydning for eleven (Wolf 1978).

Disse valgene er det er opp til praktikerne å realisere utfra deres tolkning av sin forståelse av den lokale kontekst (Uljens 1997, s. 183) og utarbeidelsen av den gjennomførte læreplan (Goodlad 1979, s. 22).

Grimen (2008, s. 147) skriver at profesjoner ofte har en profesjonsetikk som skiller seg fra den allmene etikk ved at profesjonsutøvere gjennom sitt yrke må gjøre handlinger som kan bryte med hverdagsetikken. Læreryrket er en profesjon der utøverne har kontroll og maktfunksjoner knyttet til utøvelsen av yrket. Det er ønskelig med en høy grad av etisk bevissthet hos lærerne som profesjonsutøvere, fordi læreres valg får konsekvenser for elevenes opplæring.

## LÆRING

I grove trekk kan en skille to ulike læringsteorier. De behavioristiske teoriene ser læring som en relativt varig endring av atferd, der atferdsendringene ses som respons på stimuli fra omverdenen. I de kognitive læringsteoriene ses læring som endring i personens indre prosesser (kognitive prosesser), der de indre prosessene settes i gang i et samspill med omverdenen. Felles for teoriene er at læring gir endring.

Læring har et innhold, som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er et skille mellom undervisning og læring. Undervisningen er en aktivitet, med et mål om deltakerne skal lære. Den læring som finner sted hos deltakerne er avhengig deltagerens forutsetninger.

De teoriene som ligger bak de valg lærerne gjør, vil påvirke valgene. Lærere med innsikt i pedagogisk teori og empiri kan begrunne sine didaktiske valg med faglige begrunnelser. Det innebærer ikke at de valg de tar nødvendigvis er de beste valgene med hensyn til barns læring.

Kirkebøen (2013, s.28) viser at i tilsynelatende like situasjoner, kan fagfolks skjønnsmessige vurderinger sprike. Skjønnsmessige vurderinger er basert på den kunnskap og erfaring som fagfolk besitter som yrkesutøver.

Handling skjer utfra en situasjonsanalyse (Wagner 1970, s. 130). De tolkninger som er gjort av situasjonen er ikke nødvendigvis korrekt. I etterkant, når resultatet foreligger, kan lærerne måtte revurdere de antagelsene som valgene baserte seg på, og korrigere slik at utilsiktede resultater ikke vedvarer.

### **Utviklingssonen, internalisering**

Teorien om utviklingssonen og teorien om internalisering er to av læringsteoriene Vygotsky utviklet.

*Internalisering* er beskrevet som fire prosesser som omdanner ytre hendelser til indre manifestasjoner (Vygotsky 1996, s 149). Det er den indre rekonstruksjon av ytre operasjon som Vygotsky kaller internalisering. Barnet opplever først hendelser i omverdenen, før det gjennom ulike prosesser gjør hendelsene til meningsfylte indre representasjoner. Dersom et barn er utestengt fra samvær med andre, vil barnet ikke motta ytre stimuli, og utviklingen stagnerer.

*Utviklingssonen* er forskjellen på den problemløsning barnet kan mestre på egenhånd, og den problemløsning barnet kan få til dersom det får veiledning av en kompetent veileder (Vygotsky 1996, s.159). Sonen for den nærmeste utvikling er et dynamisk begrep, den tar høyde for ulikheter hos barn, og viser en vei inn til det barnet har et potensial til å mestre dersom det får kyndig hjelp.

Teoriene til Vygotsky peker på læring som sosiale prosesser, der samspill mellom omgivelsene og den lærende kan skape utvikling hos begge parter. At samfunnet og individet i samfunnet har effekt på hverandre, og at deltakelse skaper utvikling og endring. Dette er et dynamisk syn på læring og utvikling, og i tråd med det som kan observeres når en deltar i livsverden.

Språket, redskapene og omgangsformene som omgir oss er i stadig utvikling. Det er samspillet mellom individer og livsverden de er i, som er grobunn for denne utviklingen.

### **Lorenzer, spenningsfelt som driv i utvikling**

Lorenzer kaller sin teori en materialistisk sosialiseringsteori, dvs at samfunnet en vokser inn i setter rammer for individets utvikling. Prosessen er dialektisk, da påvirkningen går begge veier (individ ↔ samfunn) (Egeberg 2005, s. 187).

Det følelsesmessige er primært i utviklingen, og utviklingen skjer i *spenningsfeltet* mellom behovstilfredstillelse og frustrasjon. For at utvikling skal finne sted må dette feltet ikke overskride barnets toleranserammer. Spenningsfeltet er dynamisk, det endrer seg i takt med barnets utvikling og etablering av nye behov. Kvaliteten på samspillet er avgjørende for de erfaringsstrukturer som dannes gjennom de erfaringer barnet får i sin utvikling (Egeberg 2005, s 188).

### **Motivasjon**

Motivasjon er det som ligger til grunn for valg av handling, og kan ha indre eller ytre årsaker. Handlinger utføres for å nå mål. De mål som settes kan dekke ulike behov. Intensjoner bak valgte handlinger er det den handlende som kjenner, mens konsekvensene kan åpenbare seg for andre.

Maslows behovspyramide er en måte å kategorisere behov i et system. Dette systemet er bygd som en pyramide, med grunnleggende behov (mat, sikkerhet og tilhørighet) som basis for vekstbehov (anerkjennelse og selvrealisering). Imsen (2010) skriver at Maslow utviklet denne modellen for å forklare menneskelig atferd utfra grunnleggende fellestrekk. Behovene kan samvirke, og en atferd kan ha røtter i ulike behov. En elev som sitter stille for seg selv, kan utøve en slik atferd av ulike grunner. Det kan være for å jobbe med skolearbeid (mestringsatferd), eller for å unngå oppmerksomhet (unnavikelsesatferd).

Indre årsaker for motivasjon knyttes til egenskaper ved personen, ytre til egenskaper ved omgivelsene. Motivasjon kan knyttes til følelser, verdier og holdninger, og reflekterer hva samfunnet anerkjenner eller på ulike vis anser som verdifullt. Individene i samfunnet kan derfor oppleve at samfunnet rundt dem er med på å skape behov. Det er viktig å anerkjenne at ikke alle deltagere i et samfunn deler de samme verdier. Men alle deltagere i et samfunn har behov, som kommer til uttrykk på ulike vis. Denne påstanden omfatter også elever i skolen.



Figur 5. Maslows behovspyramide (Imsen 2005, s. 384)

## LOVVERK

For denne oppgaven er det to lover i opplæringsloven, samt Salamanca erklæringen som vil trekkes inn.

### *§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.*

*På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.*

### *§ 5-1. Rett til spesialundervisning*

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

*I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2. (Opplæringslova 2017)*

Opplæringslovens §1.3 kan tolkes innenfor en bred og en smal forståelse av tilpasset opplæring, mens §5.1 ordlyd «...særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.» viser at det er de individuelle forutsetninger som skal vektlegges når opplæringen skal tilpasses.

*Salamanca erklæringen*

*These documents are informed by the principle of inclusion , by recognition of the need to work towards “ schools for all” - institutions which include everybody, celebrate differences , support learning, and respond to individual needs. (Unesco 1994)*

Norge har ratifisert Salamanca erklæringen (Unesco 1994), og forpliktet av erklæringens innhold. Å ivareta mangfoldet ved å tilby en skole for alle ved at alle får delta, og at alle får en opplæring de kan gjøre seg nytte av utfra egne forutsetninger i fellesskap med jevnaldrende. Salamanca erklæringen kan tolkes som en bred forståelse av tilpasset opplæring og inkludering.

## **ELEVDATA FRA GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM (GSI) OG ELEVUNDERSØKELSER**

Tabell 1 viser hvor mange som får enkeltvedtak, og viser andelen som får en opplæring basert helt eller delvis på individuelle tilpasninger etter §5.1 Tallene som presenteres i tabell to til fire er tatt med for å drøfte hva informantene forteller om motivasjon og tilpasset opplæring mot det elevene forteller om trivsel, støtte og motivasjon i elevundersøkelsene i 2005,2010 og 2015.

## Kandidat 3

De empiriske data som er i tabell 2 til 4 kan indikere hvordan elever i skolen opplever å trives, hvor motivert de er for å lære, samt hvordan de opplever å få dekt behovet for hjelp når de trenger støtte. Elevundersøkelsene består av flere spørsmål som skal måle disse størrelsene, og er drøftet inngående i rapportene tallene er hentet fra. I denne sammenhengen brukes de som en indikasjon for andelen elever som trives, er motivert og får støtte.

### Andel som mottar spesialundervisning

	2005	2010	2015
1 -10 trinn	6.0%	8,4%	8,0%

Tabell 1. Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) som viser andel av elever i prosent som mottar enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens §5.1.

Tabellen viser en økning av andelen elever som får vedtak om spesialundervisning etter at K06 ble innført. Den viser en nedgang i andel elever med vedtak om spesialundervisning fra 2010 til 2015. Tallene i tabellen viser alle i grunnskolen som har vedtak om spesialundervisning. Rapportering om antall vedtak per trinn, samt organisering av opplæringstilbud for de med enkeltvedtak ble først innført for skoleåret 2006/2007 (GSI).

### Elevenes egenrapportering av trivsel

	2005	2010	2015
5-7 trinn	84,7%	88,5%	91,3%
8-10 trinn	74,4%	87,4%	88,3%

Tabell 2. Andel elever som trives godt eller svært godt på skolen, eller er ganske fornøyd eller fornøyd med skolen sin. Tallene er hentet fra elevundersøkelsen i 2005, 2010 og 2015 (Udir 2006, 2011, 2016).

Spørsmålene om trivsel i de tre elevundersøkelsene har noe ulik ordlyd. De er utformet slik at elevene har anledning til å si hvor godt de trives, eller er fornøyd på skolen sin. Spørsmålet i 2015 er «Trives du på skolen?», i 2010 er spørsmålet «Trives du godt på skolen?», og i 2005 er spørsmålet «Er du fornøyd med skolen din?»

Tabellen viser at de fleste elevene trives på skolen. Siden spørsmålene er noe ulikt utformet, og dermed kan tolkes ulikt av den som svarer, er det ikke grunnlag for si at trivselen har økt vesentlig fra 2005 til 2010 utfra dette svaret alene. Felles for de tre datasettene er at noen flere



### Kandidat 3

elever fra femte til sjuende trinn gir uttrykk for å trives bedre enn elevene på åttende til tiende trinn, og at de fleste elever trives på skolen.

#### Elevene egenrapportering av motivasjon

	2005	2010	2015
5-7 trinn	74,4%	76,6%	82,3%
8-10 trinn	77,4%	83,8%	76,0%

Tabell 3. Andel elever som har lyst å lære i mange, de fleste eller alle fag. Tallene er hentet fra elevundersøkelsen i 2005, 2010 og 2015 (Udir 2006, 2011, 2016).

Spørsmålet om motivasjon i de tre elevundersøkelsene har nokså lik ordlyd for ungdomstrinnet. I 2005 er spørsmålet «Er du interessert i å lære?» for ungdomstrinnet, mellomtrinnet har spørsmålet «Synes du at du er flink til å jobbe på skolen?». I 2010 og 2015 er spørsmålet «Er du interessert i å lære på skolen?».

Spørsmålstillingen for mellomtrinnet i 2005 kan gir større tolkningsrom enn de andre spørsmålene, men kan allikevel være en indikasjon på motivasjon. Tallene i tabellen viser at de fleste elever i skolen har lyst å lære.

#### Elevene egenrapportering av støtte

	2005	2010	2015
5-7 trinn	83,0%	83,7%	93,5%
8-10 trinn	71,2%	71,0%	83,6%

Tabell 4. Andel elever i % som får støtte i fra lærer i mange, de fleste eller alle fag. Tallene er hentet fra elevundersøkelsen i 2005, 2010 og 2015 (Udir 2006, 2011, 2016).

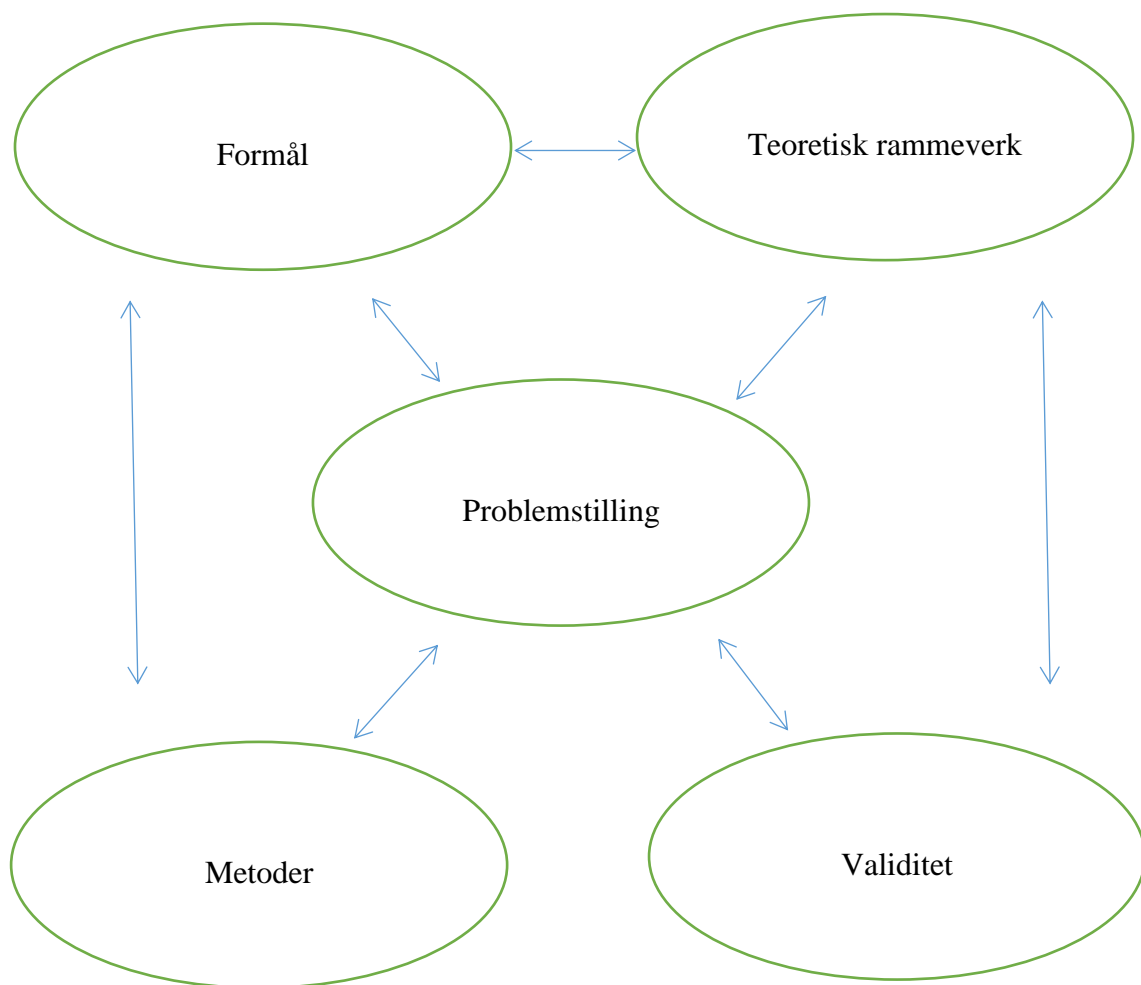
Spørsmålet om støtte i de tre undersøkelsene er litt ulikt utformet. I 2005 er spørsmålet «Får du faglig hjelp og støtte når du trenger det?». I 2010 er spørsmålet «Får du hjelp og støtte fra læreren når du trenger det?». I 2015 er det et utsagn, «Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver, får jeg god hjelp av lærerne.». Ulikheten i spørsmålenes utforming kan forklare ulikheten i rapporteringen av støtte, men tallene indikerer at de fleste opplever å få støtte. Jevnt over viser tallene i tabellen at elevene på mellomtrinnet i større grad opplever å få støtte.

## METODE

Metode er ment å forklare hva som ble gjort for å besvare problemstillingen. Denne delen skal synliggjøre de valg som ble gjort, og hvorfor. På denne måten kan leseren gjøre seg en mening om den prosess som ligger til grunn for oppgaven (Kvale, Brinkmann 2012)

### Forskningsdesign

Forskningsdesign kan beskrives som et rammeverk som omfavner de ulike delene et forskningsprosjekt består av. Jeg har valgt å bruke en design beskrevet av Maxwell (2012).



Figur 6. Interaktiv forskningsdesign (Maxwell 2012:78)

Styrken til modellen er at den viser hvordan de ulike komponenter er avhengig av hverandre, og at den gir fleksibilitet og oversikt til forskningen.

### Kandidat 3

Maxwell (2012, s. 79) beskriver et interaktivt forskningsdesign, der forskningen beskrives som fem ulike komponenter som samvirker og gir rom for endringer underveis i forskningsløpet, vist i figur 2.

Formål er grunnene hvorfor forskningen er verdt å gjøre. Det kan være å lære mere om et tema, et ønske om bedring av praksis, utvikle ny teori eller annet som gjør at forskeren velger å forske på et felt.

Det teoretiske rammeverket er teorier, empiri og forskerens førforståelser som blir redskaper forskeren undersøker studieobjektet med. Etter gjennomlesing av intervjuene, var det ulike utsagn fra informantene som vekket interesse. Utsagnene kan knyttes til motivasjon, læring, tilpasset opplæring og inkludering. Disse tema var grunnlaget for valg av teorier.

De teorier som er valgt, er knyttet til fenomenologi og konstruktivisme. Det vil si teorier knyttet til at kunnskap får sin gyldighet gjennom menneskelig virksomhet (Postholm 2010, s. 21). Teorier har som mål å forklare eller forutsi hendelser, og er redskaper som brukes for å gi mening til observasjoner.

Problemstillingen er navet, og er det forskeren ønsker å finne et svar på. Problemstillingens utforming har påvirket valg av metode og datainnhenting.. Validiteten er gyldigheten av de funn som forskningen gir.

Formålet, å få frem lærers erfaringer om elevers aksept av ulikhet, har stått fast. Interessen for dette oppsto gjennom lesing om solidaritet basert på *similarity* og *contiguity* (Maxwell 2012, s. 53). Her kommer det frem at solidaritet (samhold) kan bestå av to komponenter. Med *similarity* (likhet) menes det likhet innad i en gruppe med hensyn til interesser, kompetanse, holdninger med mer. Med *contiguity* (nærhet) menes det fysisk tilstedeværelse/deltakelse i samme lokasjon, uten at noe annet ligger til grunn. Aksept er en av pilarene i Mitchell (2008, s. 27) teori om hva en inkluderende skole er, og en forutsetning for aksept er samhold.

Metoden som er valgt er et kvalitativt intervju av to lærere, for å få frem deres syn på elevers aksept ulikhet, knyttet til lærerens tilpasning av lærestoff. Aksept av ulikhet knyttes til individet og gruppen.

Kvalitativ forskning har som mål å belyse den forståelse som ligger til grunn for menneskelig virksomhet, og er et samarbeid mellom forsker(e) og deltakere (Postholm 2010, s. 22).

Gjennom intervju kan forskeren få frem deltakerens perspektiv på hendelser i sin livsverden,

### Kandidat 3

og samtalen kan skape forståelse og kunnskaper om sosiale prosesser (Kvale, Brinkmann 2012, s.23).

Intervjuene ble tatt opp på en digital lydopptaker, og transkribert til tekst. Teksten ble gjennomlest og kategorisert og kodet gjennom en deskriptiv analyse (Postholm 2010, s. 91).

Gjennom teorier analyseres det datamaterialet som foreligger etter den deskriptive analysen, for å finne svar på det som kan ligge til grunn for det informantene har fortalt i intervjuene. En slik fortolkende intervjuanalyse er basert på Schutz teori om at bak handling ligger det en kunnskap og en relevans (Wagner 1970, s. 125)

Gyldigheten (validiteten) og påliteligheten(reliabilitet) til de funn som gjøres avhenger av hvordan og hvorfor de valg som ble gjort er begrunnet, herunder å referere til kilder og tolkninger.

De elementer som er skissert i denne beskrivelsen av forskningsdesignet, omtales nærmere i sin helhet.

#### **Kvalitativt intervju**

Det kvalitative intervjuet har samtalen som metode for å hente inn data. Det er informantens fortellinger om egne erfaringer, kunnskaper, ferdigheter, handlinger og holdninger i sin livsverden som er kilden til forskerens innsamling av data. Kvale og Brinkmann (2012, s. 22) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale om et tema som informant og forsker har interesse av. Interaksjonen mellom aktørene får frem forståelse og kunnskap, og gjennom erfaringsutveksling skape ny forståelse eller refleksjon.

Det som skiller den uformelle daglige samtale og forskningsintervjuet, er det instrumentelle formål bak forskningsintervjuet (Kvale, Brinkmann 2012, s. 52) Målet for forskningen er å få informantens erfaringer om sin livsverden.

Et semistrukturert intervju (Kvale, Brinkmann 2012, s.47) har ikke faste spørsmål som besvares i rekkefølge. Det har en intervjuguide som inneholder en oversikt over de emner som skal dekkes, og kan være stikkord, påstander eller spørsmål som kan få informanten til å fortelle det forskeren vil undersøke. Intervjuet kan gi et innblikk i hvordan intervjupersonen opplever sin livsverden, og hvordan informanten beskriver det fenomen som forskeren er opptatt av.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 101) trekker frem at det er forskeren som er forskningsinstrumentet, og forskerens personlige egenskaper og kunnskaper vil avgjøre kvaliteten på de kunnskaper som produseres.

I etterkant av transkriberingen ser jeg at det er ting i samtalen som kunne vært fulgt opp bedre, fått informantene til å være tydeligere i sine beskrivelser. Grunnen kan være at der og da var jeg nok i en kontekst der jeg deltok i samtalen som en samtalepartner som ville lytte, og ikke stoppe samtalen ved å spørre om detaljer. Den ene informanten var veldig ivrig på å snakke om sin hverdag som lærer, og hva han gjorde som lærer, og hva som var viktig for han. Jeg lot han prate, men dro inn spørsmål på nytt for å få svar på det jeg ønsket å få svar på. En intervjuer med mere erfaring kunne nok styrt samtalen i større grad enn det jeg maktet.

### **Intervjuguide**

Kvale og Brinkmann (2012, s. 99) skriver at intervjuet et håndverk, som krever øvelse og forberedelser. Intervjuguiden er et ett av redskapene i datainnsamlingen, og er forsøkt laget slik at intervjuet gir data som kan brukes til å besvare problemstillingen. Som masterstudent er man i en lærlingeposisjon. Forskning er et felt som man veiledes inn i av andre som har kunnskaper om feltet. Ved å lese litteratur om intervju og intervjuguider, tenke gjennom hvilke data som et intervju kan gi, og rådføre meg med en veileder med kompetanse på forskningsintervju ble intervjuguiden til. Den foreligger som vedlegg.

Intervjuguiden var tenkt som en støtte for å sikre at de data jeg ønsket, ble produsert i intervjuene. Intervjuene skal få informantene til å fortelle om tilpassing av lærestoff, og deres opplevelse knyttet til elevenes aksept av ulikhet knyttet til ulikheter i lærestoffet.

For at informantene skulle gi så mye informasjon om sine erfaringer, ble det spørsmålene utformet som åpne spørsmål. Informantene ble spurt om hva og hvordan i forhold til det de ble intervjuet om. Spørsmål om hvorfor, der informanten kan føle seg forpliktet til å begrunne valg av handlinger er ikke brukt i intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2012, s. 145) skriver at hva og hvordan spørsmål får informanten til å fortelle spontane historier om sine erfaringer, mens hvorfor spørsmål vil gi assosiasjoner til en eksaminering. Slike spørsmål kan forekomme under intervjuet, men da etter at samtalen allerede er i gang.

### **Søknad Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)**

Prosjektet ble vurdert i forhold til meldepliktskjema hos NSD. Da digital lydopptaker ble brukt til å registrere data, utløste dette meldeplikt. NSD fikk tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema, intervjuguiden, og hvem som er ansvarlig veileder. Dette informasjonsskrivet inneholder formål for undersøkelsen, en beskrivelse av datainnsamling og behandling, og at samtykke er informert og kan trekkes. Søknaden ble sendt medio desember 2015, og prosjektet ble godkjent januar 2016. En kopi av søknaden samtykkeskjema og intervjuguide ligger som vedlegg.

### **Rekruttering**

Kriteriene for utvalg var minst to informanter som oppfylte to kriterier.

- Å være praktiserende lærer ved en offentlig skole.
- Minst en med utdanning som spesialpedagog

Problemstillingen innebærer å få kunnskaper om læreres erfaringer om elevers aksept av ulikhet knyttet til lærerens tilpasning av lærestoff. Ved å bruke lærere som informanter er datakildene i en posisjon der de opplever samspillet mellom elever i en klassesituasjon. Lærere vil og ha samspill med elever en til en. Lærere er derfor en kilde som har erfaringer med elevenes kollektiv, og enkeltelevens skolehverdag. I tillegg har de fagkunnskaper i pedagogikk, didaktikk og de fag de underviser i. Spesialpedagoger har i tillegg ytterligere kompetanse om elever som av ulike årsaker kan ha behov for tilpassing av lærestoff.

Etter at prosjektet ble godkjent av NSD, tok jeg kontakt med en tidligere lærerkollega som er utdannet spesialpedagog. Han sa seg villig, og skulle høre om det var andre i kollegiet som ønsket å delta. Han fikk tilsendt informasjonsskrivet med tilhørende samtykkeskjema. Etter tre uker tok han kontakt igjen, og sa at han kunne stille. De andre i kollegiet ønsket ikke å delta. Ved en tilfeldighet ble dette kjent for en lærer ved en annen skole. Han var villig til å delta, og fikk tilsendt informasjonsskjema og samtykkeerklæringen.

### **Intervjuets kontekst**

Begge intervjuene fant sted på arbeidsplassen til informantene, på kontorer som blir brukt som møterom. Informant 1 jobber på en 1 -10 skole, med en klasse per trinn. Det er bare

### Kandidat 3

denne ene skolen i nærområdet. Informanten er utdannet spesialpedagog, og har jobbet som lærer siden 1992. Informant en er faglærer i norsk, engelsk og samfunnsfag

Informant 2 jobber på en ungdomsskole med tre klasser per trinn. I denne kommunen er det flere tilbud utenfor nærskolen for elever som av ulike grunner kan falle utenfor den ordinære skolen. Informant to har jobbet som lærer siden 2004, og er faglærer i matematikk, naturfag og samfunnsfag.

Intervjuene fant sted etter endt undervisning, mens begge hadde kontortid. Det var på forhånd avtalt å sette av en time til samtale. Forut før intervjuet ble informasjonsskriv og samtykkeskjema gjennomgått, med henblikk på frivillighet, konfidensialitet, og konsekvenser.

Samtalen skjedde ansikt til ansikt, og den digitale lydopptakeren var plassert slik at den tok opp lyden fra begge like godt. Det ble notert stikkord i en logg, som støtte for å kunne følge opp det som kom frem eller ikke kom frem i samtalen. Samtalen var preget av engasjement i forhold til lærerrollen og kontakten med elevene. Som intervjuer gav dette seg ofte utslag i at jeg ble avbrutt når jeg skulle stille oppfølgende spørsmål underveis.

Intervjusituasjonen krevde aktiv lytting og deltakelse til informantens fortelling. Etter de to hovedspørsmålene var det en pause, slik at jeg fikk tid til å gå gjennom stikkord, og se om det var noe mere som kunne være aktuelt å få utdypet. Etter siste spørsmål var besvart, gjenvartalte jeg hva jeg hadde oppfattet at informanten hadde sagt, for å få verifisert eller korrigert utsagn fra informanten selv.

Etter endt intervju ble informantene takket for å stille opp. Begge sa at dersom det kom noe opp under jobbingen med intervjuene, så kunne de kontaktes for ytterligere informasjon.

### **Transkribering**

Transkribering er å overføre tale til tekst. Her ble talen omskrevet til bokmål, og tegn og tekst benyttet for å vise hendelser i samtale. Ved å bruke bokmål mister jeg noe av den muntlige stilen, men det blir lettere å sammenligne intervjuene. Jeg brukte lang tid til å lytte, og kunne bruke opptil to timer på en intervjusekvens som varte fem minutter. Dette for at gjengivelsen kunne være mest mulig ordrett og at jeg kunne være sikker på at jeg gjengav samtalen så korrekt som mulig. Der det ikke var mulig å være sikker på hva som ble sagt, er dette notert i transkriberingen. Tegnsetting med komma, punktum og andre tegn ble gjort slik at samtalen kan leses som en dialog. Ved å ha en litterær stil er det lettere for leseren å få tak i den

historien som informanten forteller og hendelser under samtalen (Kvale, Brinkmann 2012, s. 190). En litterær stil gjør at dialogen får et mer allment preg.

### **Etiske vurderinger**

Etiske vurderinger skal sikre at de valg som gjøres kan forsvares utfra allmene og forskningstradisjonenes moralske normer og verdier. I Norge gir de nasjonale Forskningsetiske Komiteene generelle og fagspesifikke etiske retningslinjer for forskning. Retningslinjene bygger på fire prinsipper.

- *Respekt. Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt.*
- *Gode konsekvenser. Som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable.*
- *Rettferdighet. Et hvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført.*
- *Integritet. Forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet (de nasjonale Forskningsetiske Komiteer)*

I dette prosjektet var det viktig å ivareta informantens konfidensialitet gjennom sikker datalagring og anonymisering av data som kan brukes til å identifisere informant, få informert samtykke (at informanten vet hva som forventes, deltar frivillig og kan trekke seg fra deltagelse når som helst). Prosjektet utløste meldeplikt til NSD.

Maktforholdet mellom informant og intervjuer ble vurdert som symmetrisk, og begge parter var klar over samtalens instrumentelle formål. Den kunnskap som bringes til veie, vil være tilgjengelig for alle, og kan være til nytte for andre.

Informanten ble gjort klar over at dersom utsagn fra informant gitt under konfidensialitet er av slik art at taushetsplikt opphører, utløser det en plikt om å varsle. Informantutsagn som kan ha uheldige konsekvenser for informanten, ville vurderes mot verdien de har for forskningen før de eventuelt bringes med inn i datamaterialet. Slike utsagn kom ikke frem under intervjuene.



Dersom det oppsto tvil, ville veileder være en samtalepartner for å vurdere om forskningen gjennomføres på en slik måte at den kan forsvares etisk utfra et praksisfelleskap (Kvale, Brinkmann 2012, s. 96).

### **Validitet**

Validiteten (gyldighet/sannhet) til svaret på problemstillingen avhenger av om metoden som er brukt gir et gyldig svar på det som ble undersøkt (Kvale, Brinkmann 2012, s. 251). Om intervjuguiden lykkes å få frem det som utgjør læreres syn på elevers aksept av ulikhet knyttet til tilpasning av lærestoff. For å få gode kunnskaper om fenomenet som undersøkes var det nødvendig å sette seg inn i litteratur knyttet til tema. Dette for å oppnå god begrepsmessig validitet. Begrepsmessig validitet er at de begrep forskeren bruker for å undersøke problemstillingen er relevant og dekkende for det som undersøkes (Kleven 2014, s. 86).

Det samspill som oppstår mellom informant og forsker, at informanten ønsker å dele sine erfaringer med forskeren påvirker validiteten. Evnen til å lytte, følge opp og forsikre seg om at informantens utsagn er forstått korrekt, er viktig for den deskriptive validitet til intervjuet (Maxwell 2012, s. 134).

Det har vært en bevissthet på at andre forklaringer på de funn som er gjort er mulig, dersom andre teorier, informanter eller kilder brukes (teoretisk validitet, Kvale, Brinkmann 2012, s. 260). Dette er drøftet i teksten. Den eksterne validitet (generaliserbarhet) er drøftet, i hvor stor grad er de funn som er gjort kan være gyldige for andre lærere (Kvale, Brinkmann 2012, s. 266). Det har vært en refleksjon om eget ståsted om tema og de valg som ble gjort i forhold til problemstilling, metode, teori, empiri og utvalg og at disse kan påvirke formål og validitet.

### **Reliabilitet**

Reliabilitet i forskning går på forskningens etterprøvnbarhet, troverdighet og nøyaktighet (Kvale, Brinkmann 2012, s. 250). Reliabiliteten er søkt ivaretatt ved å følge de etiske retningslinjer om kvalitet, habilitet, redelighet, god henvisningsskikk og tilgjengeliggjøring av resultater beskrevet av de nasjonale Forskningsetiske Komiteer. Være transparent på det som er gjort, og dokumentere de valg som blir tatt. Det er etterstrebet å være tro mot de data som er frembragt, slik at forskningens og informantens integritet ivaretas.

Det er viktig å skille det som observeres, og den tolkningen som gjøres av det som ble observert. I dette prosjektet gjøres det ved at å gjøre rede for og begrunne de valg som er gjort med hensyn til utvalg, datainnsamling, valg av teorier, og gjøre rede for hvordan dette

påvirker de funn forskingen gir. Egen erfaring og bakgrunn er belyst. Maxwell (2012, s. 84) skriver at forskeren er den viktigste forskningsinstrumentet, og derfor styrer de valg som er gjort. Bakgrunn og erfaring er derfor en kilde for leseren til å forstå den kontekst som forskningen er gjort i.

I en undersøkelse som dette er det lang fra sikkert at en annen forsker vil få samme svar, da den lokale kontekst som samspill forsker/informant, nylige hendelser, informantens kognitive/affektive/fysiske tilstand ikke lett kan gjenskapes.

### **Analyse**

Målet med analysen er å finne svar på problemstilling og forskerspørsmål. Informantene har fortalt om sine erfaringer om elevenes aksept av ulikhet, knyttet til tilpassing av lærestoff.

Analysen er todelt. Ved å redusere informasjonen i intervjuene til mindre enheter (deskriptiv analyse, Postholm 2010, s. 86) får datamaterialet en struktur. Dette er gjort ved å kode informasjonen fra informantene.

Kodingen er gjort ved å opprette kategorier. Kategoriene ble etablert gjennom gjentatte gjennomlesinger av intervjuene, der informantenes egne beskrivelser blir organisert i kategorier. En kategori representerer utsagn som i meningsinnhold viser nærhet i innhold. Dette er i tråd med det Maxwell skriver om substantive kategorier. En substantiv kategori er

*«... primarily descriptive, in a broad sense that includes description of the participants concepts and beliefs, they stay close to the data categorized, and don't inherently imply a more abstract theory.» Maxwell 2012, s. 112*

I alt er det fire hovedkategorier, der tre har tilhørende underkategorier.

1. Lærerrollen (klasseledelse), underkategorier relasjon, organisering og ressurser
2. Elevforutsetninger, underkategorier motivasjon, fellesskap, deltakelse (vise hva de kan)
3. Aksept av ulikhet.
4. Tilpassing av lærestoff. Hvordan. Hvorfor.

### Kandidat 3

En av vanskene med å opprette slike kategorier, er at kategoriene ikke er skilt med vanntette skott. De ytringer/ meningsinnhold som organiseres inn under en kategori, kan ha tilhørighet med utsagn som er lagt under andre kategorier.

Analyseprosessen kan ses som å bryte ned helheten til deler, for så å pusle sammen dette til en helhet igjen. Den teoretiske analyse som er gjort på det deskriptive datasett, kan gi en økt forståelse av det informantene har fortalt. Maxwell (2012, s. 40,41) skriver at menneskelige handlinger har menneskelige årsaker. Ved å kjenne konteksten informanten oppfatter å være i for å utføre en handling, kan forskeren trekke mulige slutninger om årsaker til handling.

Postholm (2010:86) skriver at i den teoretiske analysen kan forskeren bruke substantive teorier for å analysere deler av materialet. En substantiv teori er av avgrenset art, og knyttet til konkrete deler av livsverden, som for eksempel teorier om veiledningsprosesser (Postholm 2010:25).

Gjenstanden for analysen er de transkriberte intervjuene. Dette er muntlige utsagn omarbeidet til tekst. Teksten består av ord. Ord kategoriserer (skiller objekter fra hverandre). Ordene motivert, umotivert, flink, uforberedt, lærevillig, kompetent, sosial, moden med flere kan brukes for å kategorisere elever på ulike vis. Ordet som blir valgt er sjeldent nøytralt. De representerer ulike perspektiver hos den som navnsetter, og kan vekke ulike holdninger til den som blir navnsatt.

Teksten er skapt i en situasjon, og inngår i en sosial ramme som påvirker ytringene. Informantene er lærere, og som lærere er de representanter for en gruppe. Innad i denne gruppen er det ulikheter, noe som informantene tilkjenner under intervjuene. Likevel tilhører de et kulturelt fellesskap som gruppen utgjør. De har kjennskap til og tar del i verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som finnes i lærerkulturen.

Analysestrategien som er valgt, er å bruke etablerte teorier til å drøfte informantenes utsagn. Dette for å se hva som kan ligge til grunn for informantenes fortellinger, og de erfaringer informantene forteller om mht elevers aksept av ulikhet knyttet til lærers tilpasning av lærestoff. Dette kan være tilstrekkelig for en analytisk generalisering (Kvale, Brinkmann 2012, s. 266). En analytisk generalisering innebærer at det resultat som forskningen gir, kan brukes til å vurdere hva som kan skje i andre tilsvarende situasjoner.

## ANALYSE

### **Kategori en, lærerrollen**

Det er tre sider ved utøvelsen av lærerrollen som jeg har valgt å sette i denne kategorien utfra gjennomlesing av informantenes fortellinger. Det er informantens fortellinger om relasjoner i klassen, hvordan arbeidet med elevene organiseres, og hvordan ressurstilgangen påvirker denne organiseringen.

*Om relasjoner.*

Begge informantene forteller i sine intervjuer at de jobber med å skape aksept for at elevene er ulike, og at det vil være en urett å behandle alle likt. Følgende sitater er hentet fra intervjuene.

Informant to om klassemiljø og aksept av ulikhet

*M: Aksepterer de ulikhet?*

*Inf.2: Ja, de aksepterer ulikheter. Men det har med lærerens holdninger å gjøre.*

*M: Ja.*

*Inf.2: Hvis læreren aksepterer det, så aksepterer de det. Og hvis læreren er villig til å bruke mye ressurser og tid på øh ( )*

*M: Klasserelasjoner*

*Inf.2: Relasjoner i klassen og skape et godt klassemiljø. Da blir det et godt klassemiljø, og alle blir akseptert for den de er.*

Informant to utdyper dette når han forteller om en tiende klasse som hadde vært så utagerende at to lærere hadde sluttet å jobbe som lærere ved den skolen

*Inf.2: ... Men i det sekundet det kom en relasjonsbygger inn der.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Så ble de en enhet som jobbet mot et felles mål, og det var å lære. Jeg har aldri hatt så mange seksere som i den klassen. Samtidig som jeg ikke*

### Kandidat 3

*har hatt, aldri hatt så mange barnevernssaker, øh ( ) lesevansker og annen problematikk. Helt sinnsykt.*

*M: Så der var spredningen stor, men aksepten (avbrutt av informant).*

*Inf.2: Men gjengen, det var en gjeng, og de jobbet mot å nå et mål. Og målet var å kunne ting.*

Informant to forteller at åpenhet om egenarter er viktig for å skape et godt klassemiljø

*Inf.2: Kall det svakheter eller egenarter*

*M: Mm*

*Inf.2: hos elevene. Og de er veldig klar over sine egenarter, ikke sant.*

*M: Mm*

*Inf.2: Så alle vet at han bakerst i klasserommet, han kan ikke lese ordentlig.*

*M: Mm*

*Inf.2: Men hvis vi aldri snakker om det, så kan det hende at det blir et problem. Men hvis jeg åpent snakker om det, som det var den naturligste ting i verden. At her har vi en som har den og den plagen, men du har jo den og den plagen, og du har jo den og den plagen ikke sant. Sånn at øh ( ) da blir det en helt vanlig ting. De godtar hverandre på et helt annet nivå.*

Informant to forteller at lærers holdning kan påvirke klassemiljø og aksept på en negativ måte.

*Inf.2: ... Der jeg nå tenker at aksepten for å være spesiell ikke finnes.*

*M: Kan du fortelle om det?*

*Inf.2: Hvis du er en sånn «huff for noen drittunger» så skaper du det, den holdningen sprer seg i klasserommet.*

*M: Mm*

*Inf.2: Hvis det at du har mattevansker gjør at du er en drittunge for da gjør du jobben min vanskelig, så skaper du aksept for den holdningen i elevmassen også. Det er klart. Den eleven han kom til meg og sa at han*

### Kandidat 3

*nektet å gjøre oppgavene, for det var femteklasse pensum. Det står her nederst på arket at det her er femteklasseboka*

Informant 1 sier om sine handlinger for å styrke relasjonene og forståelse i forhold til klassen og den enkelte elev. Vær åpen om forskjellene men det er eleven som bestemmer hvor mye klassen skal få vite om elevens situasjon.

*Inf.1: I og med at jeg jobber på ungdomstrinnet, øh, - og vi har små klasser her*

*M: Mm*

*Inf.1: Så har vi ganske stor åpenhet i forhold til sånne ting også*

*M: Mm*

*Inf.1: Men mye, - det kommer jo an på hva eleven vil at resten av klassen skal vite.*

*Inf.1: ... og det jeg begynte med i den klassen jeg har nå det var å si at det å gi alle eleven det samme lærestoffet, de samme bøkene, og akkurat like mange oppgaver, det er mye større urettferdighet. Det er den største urettferdigheten du kan gjøre i en klasse*

*M: Mm*

*Inf.1: enn det å gi tilpasninger. Så elevene er klar over det, og det er helt greit.*

Senere utdypes dette

*Inf.1: ... det er kanskje ikke så lurt å ha all undervisning ute av klassen, det er en hensikt med å ha tolærer systemer.*

*Inf.1: Jeg tror at selv om ( ) at en elev har litt, - enten spesielt tilpasset eller tilpasning innenfor K06, så har eleven ferdigheter. At eleven kan få lov å vise noen av de ferdighetene i klassen*

*M: Mm*

*Inf.1: er bedre enn å bare ha undervisning ute på tomannshånd sånn at eleven ikke (...)... Altså det største, største, - skumle greiene det er det her med hemmelighold.*

Teoretisk analyse knyttet til relasjoner.

Begge informantene forteller at åpenhet om ulikheter i elevgruppen er med på å skape et klassemiljø der det er aksept for at de er ulike. Begge informantene har lang erfaring i å være lærer, jeg antar derfor at det er mange erfaringer gjort i løpet av karrieren, samt pedagogiske og didaktiske innsikter som ligger bak de utsagn de kommer med. Disse innsiktene vil være preget av den kontekst de opplever å være i. Uljens (1997, s. 183) trekker frem den lokale kultur som viktig for det handlingsrom læreren finner aksept for. Den lokale kultur som kommer til uttrykk gjennom intervjuene vil bli belyst nærmere under diskusjonen.

Livsverden er den verden informantene opplever å være i utfra sin erfaring, kunnskap og tolkning av hendelser i omgivelsene (Wagner 1970, s. 72). Informantene sier at elevene er ulike med hensyn til forutsetninger. Begge informantene forteller at de deler denne forståelsen med elevene sine, og gir uttrykk for åpenhet om ulikheter er med på å skape samhold og klassemiljø. At begge informantene vektlegger dialog og åpenhet for å skape gode relasjoner i klassen, kan være et uttrykk for en lokal skolekultur som verdsetter disse verdiene. Uljens (1997, s.183) trekker frem den lokale skolekultur som viktig for lærer og elever med hensyn til normer, verdier og holdninger som har aksept, og som gir handlingsrom.

Den primære relevans er definert av Schutz som det som er av interesse i en situasjon, og som blir mål for valg av handling (Wagner 1970, s. 111). Når begge vektlegger åpenhet som grunnlag for å skape gode relasjoner, og et godt klassemiljø, kan dette være et uttrykk for at begge informantene ser gevinster i å ha et godt klassemiljø i forhold til elevenes læring og trivsel. Informant to gir et eksempel på dette når han forteller om en klasse han overtok, som bar preg av uro og et dårlig klassemiljø. Ved å bygge gode relasjoner i klassen, fikk han samhold og et miljø der læring var målet for elevene i klassen.

Relasjonene informantene snakker om, virker å være basert på nærhet fremfor likhet. Dette sammenfaller det Maxwell (2012, s. 61) drøfter om at solidaritet kan bygges på nærhet (contiguity) eller likhet (similarity). Ved å være åpen om ulikhetene, kan informantene skape et samhold basert på nærhet. Et slikt samhold kan virke mere inkluderende enn et samhold basert på likhet, jamfør de funn og teorier Willet og Welch har skrevet (Maxwell 2012).

Mitchell (2008, s. 34) trekker frem lærerens holdninger til elevene som viktig i det å skape et godt klassemiljø som fremmer læring for alle. Det er i de daglige møtene med sine elever at læreren gjennom sine handlinger formidler holdninger som kan skape aksept for å være ulik, og gi grobunn for samhold basert på delte erfaringer tross ulike forutsetninger. Klassemiljøet trekkes frem som en sentral faktor i hva som fremmer læring (Mitchell 2008, s. 104)

*Om organisering.*

Begge informantene forteller om elever som ikke mestrer å følge klassens plan. Hvordan arbeidet med disse elevene blir organisert, er belyst under kategori 2, elevforutsetninger. Kort fortalt blir elever som ikke følger klassens plan, gitt et tilbud ved siden av den ordinære undervisning. Tilbudet er å ha egen undervisning utenfor klassen i grupper eller alene, eller å ha et tilbud inne i klassen der de får eget lærestoff og oppfølging av en ekstra lærer. Denne organiseringen er basert på elevenes forutsetninger. Som informant en forteller:

*Inf.1: Når det gjelder elever som har ( ) har eget lærestoff, egne læreverker, og ikke følger den progresjonene som klassen gjør, så er det lettest å ha undervisning utenfor klasserommet.*

Også informant to forteller det samme når han snakker om elever som ikke har de matematikk kunnskapene som forutsettes for å følge ordinær opplæring

*Inf.2: ... De har ingenting inne i den klassen å gjøre, for de har ikke mulighet til å følge undervisningen.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Da må det være en, - hvis de skulle vært inne i klasserommet så måtte det vært en lærer som hadde stått og undervist dem, på deres nivå. Men det hadde bare forstyrret resten av klassen.*

Begge forteller også at elevene selv er klar over hvilke elever som er flinke og motiverte til å jobbe med skolefagene.

*Inf.2: Så, øh, - streberne liker å strebe, og da er det sånn at de liker å være i lag med strebere.*



*M: Mmm*

*Inf.2: Så hvis du skal la de velge hvem de jobber i lag med på et gruppearbeid der de vet at hvem de jobber med har innvirkning på karakteren, så velger de på eget nivå.*

*M: Er dette noe du gjør ofte?*

*Inf.2: Nei, de får aldri velge grupper.*

Informant to begrunner denne praksisen med at det er han som lærer som bestemmer i klassen, og at det heller ikke er lovt å segregere elever etter ferdigheter. Han tar innspill til følge, men den endelige avgjørelse ligger hos ham.

Informant en sier i en sekvens der samtalen handler om motivasjon hos elevene følgende:

*Inf.1: ... og andre som er mindre flink. Eller, det vil si, jeg brukte ikke det uttrykket. Jeg brukte motivert og ikke motivert.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Sant. Og det er urettferdig for de som er motivert å sitte sammen med elever som ikke gidder å gjøre en dritt.*

Teoretisk analyse knyttet til organisering

Begge informantene kommer med påstander knyttet til organisering der det primære er å gi elevene en opplæring som de kan delta i basert på elevenes forutsetninger. En slik organisering gir ro i klassen, og gjør det lettere å følge opp enkeltelever som får et annet tilbud. Disse påstandene synes å støtte en smal forståelse av en tilpasset opplæring. En smal forståelse av tilpasset opplæring foreskriver tiltak rettet mot individet, som for eksempel organisering (Bachmann, Haug 2006, s. 7).

Denne organiseringen står i motsetning til hva Nordahl (2014, s.132) konkluderer med i sitt metastudium av hva som gir best læringsutbytte for elever. Her henviser han til internasjonal forskning som viser at deltakelse i fellesskapet er det som best styrker elevens utvikling. Også Mitchell (2008, s. 35) gir uttrykk for majoriteten av studier om inkludering viser at deltakelse i fellesskapet er det som gir den beste opplæringen for alle elever uansett forutsetninger, Mitchell (2008, s.39) tar to forbehold. Det ene er at de prinsippene som gir en inkluderende

### Kandidat 3

undervisning følges. Det andre er knyttet til at opplæringen gir økt livskvalitet for den som mottar opplæringen.

Når det gjelder gruppearbeid, gir begge informantene uttrykk for at motivasjon og kompetanse hos elevene varierer, og at elevene selv er klar over hvem de flinke og eller motiverte elevene er. De flinke eller motiverte elevene vil helst samarbeide med likesinnede. Trolig fordi hvem de samarbeider med vil ha en virkning på den karakter de får på gruppearbeidet. Nordstrøm (2011) skriver at elevene selv er klar over hvilke kvaliteter de ulike elevene i klassen har. Dersom en aktivitet skal fenge, bør den gi mulighet for at alle kan delta. Dersom aktiviteten ikke engasjerer alle, vil de deltakerne som ikke opplever aktiviteten som meningsfylt eller givende miste interessen for å delta.

Lorenzers (Egeberg 2005, s. 188) teori om at utviklingen skjer i spenningsfeltet mellom behovstilfredstillelse og frustrasjon, er relevant for betraktninger knyttet til organisering, og informantens utsagn. Graden elevene opplever å delta i aktiviteter som utfordrer dem på en slik måte at de opplever utvikling og læring, er knyttet til lærerens evne til å ivareta fellesskapet og individene i sin organisering av opplæringen.

*Nordahl om individualisert undervisning og fellesskap*

*Arneberg om inkludering*

*Om ressurser*

Ressurser i dette henseende midler til å lønne en lærer eller en assistent til å hjelpe elever som har behov for ekstra oppfølging i sitt skolearbeid. Begge er tydelige på at det å ha ekstra ressurser gjør det lettere å få en god oppfølging av elever som sliter med skolearbeidet, og at det for noen elever er nødvendig for i det hele tatt få en opplæring som er basert på at de får et lærestoff som er basert på elevens forutsetninger.

Under intervjuet av informant en, sier han at for elever med helt eget opplegg kan det være vanskelig å gi dem den oppfølging han mener er nødvendig

*Inf.1: ... det er jo der spesialundervisninga kommer inn. Hvis du har et opplegg som ikke er i henhold til K06, eller som har et lavere kompetansemål enn det som klasse gjør*

*M: Mmm*

### Kandidat 3

*Inf.1: Så kan du ha helt egne bøker, helt egne læreverk, egne ( ) laget til hva som helst. Men da må det en lærer eller assistent til.*

Informant to forteller at den skolen han jobber på er med på et prosjekt med økt lærertetthet, der elevtallet i klassen er satt til tjue.

*Inf.2: ... for eksempel min klasse med tjueto elever, så er det tre av dem med diagnosen ADHD, tre av dem har lese/skrivevansker, dysleksi, det er alt mulig rart inne i bildet. Så da har vi en assistent innimellom, - noen dager er det pedagog og med inn i bildet.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Så da er det tjue elever, to lærere. Det er klart, det er veldig behagelig. Du ser at læringseffektiviteten går opp. Det er ingen tvil.*

Til tross for individuell oppfølging og tilpasning, sier informant to at selv med økt ressursbruk, vil det være forskjeller i læringsutbyttet.

*Inf.2: ... Uansett hvor tilrettelagt og tilpasset du gjør det, så har de ikke sjans til å komme opp på nivået til de som øh ( ) kan lese. Da må de ha megatett oppfølging som vi ikke har råd til å gi dem.*

### Teoretisk analyse knyttet til ressurser

Informant en knytter ressurser til elever som har andre kompetansemål en de som kan knyttes til K06, informant to til et utsagn om elever som har ulike diagnoser. Begge informantenes utsagn om ekstra ressurser kan knyttes til en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s. 7), der tilpasning av lærestoff og aktiviteter er individualisert. Dette drøftes nærmere under elevforutsetninger.

Vygotskis (1996) teori om utviklingssonen og teorien om internalisering sier at læring er en kognitiv prosess der individet lærer i samspill med omgivelsene. Omgivelsene er av fysisk og sosial art. En høy grad av individualisert undervisning gjør at elevene samspill med hverandre reduseres, mens samspillet med de voksne økes. Dette får konsekvenser for sosialisering og deltakelse.

Når informant to sier at læringseffektiviteten går opp når lærertettheten øker, og informant en sier at en egen assistent eller lærer er nødvendig for de med eget lærestoff, kan begge disse utsagnene knyttes til informantenes livsverden og informantenes forståelse av hva som er viktig (Wagner 1970, s. 111). Informantenes utsagn kan tolkes som at det er viktig for informantene at elevene oppnår så høy grad av måloppnåelse som mulig, i forhold til den kompetanse som læringsmålene i læreplanen foreskriver.

Informant to er tydelig på at ulikheter i forutsetninger allikevel ikke kan kompenseres gjennom økt ressursbruk. Dette drøftes i diskusjonen.

### **Kategori to, elevforutsetninger**

Denne kategorien har tre underkategorier, den motivasjonen elevene kan besitte ifølge informantenes fortelling, de forutsetninger elever har for å delta i fellesskapet, og deltakelse i fellesskapet.

*Om motivasjon*

Begge informantene forteller klart at motivasjon, lyst til å lære, er viktig for at elevene skal lære, herunder å akseptere ulikheter i lærestoff og ulikheter i forutsetninger for deltakelse.

I fortsettelsen av sekvensen om motiverte og umotiverte elever sa informant en følgende:

*Inf.1: Hvis de er motivert så tar de imot tilpasset lærestoff*

*M: Mmm*

*Inf.1: For de innser at det er det beste for dem. Er de umotivert..*

*M: Så det er ønsket om å lære?*

*Inf.1: Ja, ønsket om å lære betyr mere enn frykten for å skille seg ut.*

Denne uttalelsen fant jeg så interessant at jeg ønsket å få undersøke hva den andre informant hadde å si om dette.

Informant to sier noe tilsvarende.

### Kandidat 3

*M: Ja. Jeg skal tilbake til et utsagn fra det forrige intervjuet jeg gjorde (blar i notater). Han sa «Ønsket om å lære betyr mest for å ta imot tilpasset lærestoff. Det er lettest å lære de som ønsker å lære».*

*Inf.2: Mmm*

*M: At ønsket om å lære betyr mere enn frykten for å skille seg ut*

*Inf.2: Mmm*

*M: Sånn som han du fortalte om, han som oppdaget at han fikk femteklasse pensum*

*Inf.2: Han ønsker ikke å lære*

Om denne eleven sier han lengere ut i sekvensen

*Inf.2: Nei, han føler at han vil være som de andre.*

*M: Ja*

*Inf.2: Veldig viktig for han at han er som de andre. Han vil være fotballspiller. Å bli proff fotballspiller. Han vil være øh, - en av gutta. Han har lyst å sjekke jenter, han har lyst å, ja ikke sant. Han kjører statusgreia.*

Informant to forteller så om en innføringsklasse med fremmedspråklige elever ved skolen, med tjuetre elever fra Afghanistan som under oppveksten ikke har hatt samme muligheter for å gå på skole.

*Inf.2: Men vi har nå en innføringsklasse. Der har vi tjuetre gutter fra Afghanistan. Som kommer hit med kun ønske om å lære.*

*Inf.2: For dem er skole et privilegium som bare de mest rike og privilegerte kan få...*

Informanten gir eksempel på hva elevene fra Afghanistan gjør for å lære.

*Inf.2: Du så plakatene med alle ordene*

*M: Ja, pashtu og turkmensk og (avbrutt av informant)*

### Kandidat 3

*Inf.2: En hel vegg dekt av ord. De holder på sånn hele tiden. Lære, lære, lære. Norsk, norsk, norsk...*

Informant to konkluderer sekvensen med følgende.

*Inf.2: ... Du kan være så svak du bare vil i forhold til ( ), vi kaller det svak, ha lav lesehastighet, ha dyskalkuli, ha hva f... du vil. Men har du lyst*

*M: Mmm*

*Inf.2: da får du det til.*

*M: Mm*

*Inf.2: Så enkelt er det. Det er der vi sliter mest i norsk skole. Det er lysten til å lære, ønsket om å kunne ting.*

Også informant en sier at motivasjonen for skolen er en nøkkelfaktor.

*Inf.1: Og det er jo faktisk et problem i forhold til mange av de som sliter i skolen.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Det er det her med manglende skolemotivasjon fordi at du kjemper på en måte mot mange ting.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Og det er elever som har, ( ) har faglige problemer, har også av og til sosiale problemer. Og da kan det godt hende at de sosiale problemene overskygger de faglige. Og da blir behovet for å være normalisert mye sterkere enn behovet for å få ordentlig undervisning.*

### Teoretisk analyse motivasjon

Motivasjon en sentral faktor i forhold til at eleven er villige til å arbeide med skolen. Hvilke behov er sentrale, hva er viktig for eleven. Den kontrasten informant to finner i forhold til klassen med elever fra Afghanistan er slående. Her forteller informanten at ønsket om å lære er stort, og at denne ulikheten skyldes at elevene fra Afghanistan kommer fra en region der

### Kandidat 3

ikke alle har får gå på skole. Begge informantene trekker frem manglende motivasjon i forhold til skole som en stor utfordring.

Maslow (Imsen 2010) ser motivasjon som det som ligger til grunn for handling. Schutz beskriver handling som atferd som er tenkt ut på forhånd, og kan være tankevirksomhet eller fysisk handling. Forut for handling foreligger det en kunnskap og en relevans (Wagner 1970, s. 125). Dette blir basisen for hva handlingen velges fra.

Begge informantene forteller om elever som ikke vil ha tilpasset lærestoff. Informantenes forklaring er at disse elevenes behov for å være lik de andre er viktigere enn det å lære, eller at det er andre forhold utenfor skolen som er viktigere for eleven.

Teorier som kan forklare, forutsi eller forstå hvorfor et behov synes viktigere enn andre kan ha utgangspunkt i individet, gruppen individet tilhører eller gruppen eleven ønsker å tilhøre. Klassen er et sted for sosial interaksjon, og som drøftet under teorier om selvbildet, dannes selvbildet ved sosial interaksjon. Når informantene blir fortalt av eleven at det er andre behov som er viktigere enn læring, kan informanten tolke dette som at eleven er umotivert, og at eleven er mere opptatt av hvordan han eller hun fremstår for de andre i klassen, eller forhold som er knyttet til hendelser utenfor skolen.

Det kan være forhold utenfor skolen som er av større relevans for eleven. Som informant en sier:

*«... da kan det godt hende at de sosiale problemene overskygger de faglige. Og da blir behovet for å være normalisert mye sterkere enn behovet for å få ordentlig undervisning.»*

Når eleven kommer til skolen, har eleven med seg erfaringer og holdninger fra sine nære omgivelser som er med å forme hva som er psykologisk sentralt (Rosenberg, Pearlin 1978). Dersom det er konflikt mellom verdier, normer og holdninger mellom hjem og skole, kan eleven oppleve å måtte velge hva som er viktig. Det skolen anser som viktig, eller det som er viktig i den lokale kontekst. Med den lokale kontekst mener Uljens (1997, s. 183) den lokale kultur som eleven er en del av (nabolag, foreldre, venner med mer).

For informantene er det ønskelig at elevene som de underviser, er opptatt av å lære. Da kan potensielle konflikter mellom det eleven er opptatt av og det skolen er opptatt av reduseres.

*Om forutsetninger*

Begge informantene er tydelig på at deltakelse i fellesskapet er viktig for eleven, men at det noen ganger kan være bedre for elevene å få et tilbud utenfor klassens fellesskap. Følgende sitater kommer etter spørsmålet «Hva er din erfaring når det gjelder deltakelse i klassens fellesskap for elever som får tilpasset lærestoff?».

*Inf.1: ... Når det gjelder elever som har ( ) eget lærestoff, egne læreverker, og ikke følger den progresjonen som klassen gjør, så er det lettest å ha undervisning utenfor klasserommet.*

Informant en utdyper dette når jeg fulgte opp påstanden

*Inf.1: Elevene som får den tilpasningen, hvis de får tilstrekkelig oppmerksomhet*

*M: Mmm*

*Inf.1: så kan det gå greit. Og klart, det er veldig forskjell på fag.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Jo mere individuell jobbing det er i faget, jo lettere blir det.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Så har du engelsk der du er nødt å ha fellesbolker, så blir det vanskeligere. Har du matematikk, så er det mye lettere.*

Ved ytterligere oppfølging sa informant en dette:

*M: Der elever som har et særskilt opplegg sliter med å få nok ( ) du vil ikke gi dem tilstrekkelig oppmerksomhet i forhold til deres behov?*

*Inf.1: ... Det er jo der spesialundervisninga kommer inn, hvis du har et opplegg som ikke er i henhold til K06, eller har som har lavere kompetansemål enn det som klassen gjør*

*M: Mmm*



### Kandidat 3

*Inf.1: så kan du ha egne bøker, helt egne læreverk, egne ( ) laget til hva som helst. Men da må det en lærer eller en assistent til.*

Informant to sier dette om elever som ikke har samme forutsetninger for å delta som flertallet i klassen har

*Inf.2: ... Jeg ser jo også i matten, der har de vært ute, de som har vært nå på det ( ) de som ikke har kommet til lav måloppnåelse i øh sjuendeklassemål når de kommer til oss*

*M: Mmm*

*Inf.2: Da må vi ta de ut. Vi bruker egentlig et halvt år på det. Der pøser vi de full av matematikk, sånn at de hvert fall oppnår lav måloppnåelse sjuende klasse før vi kan ta dem inn igjen til jul. Så er det noen som fremdeles må være på den gruppa, som ikke har nådd lav måloppnåelse sjuende klasse til jul en gang. Så da må vi, - da beholder vi dem i øh gruppe. De har ingenting inne i den klassen å gjøre, for de har ikke mulighet til å følge undervisningen.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Da må det være en – hvis de skulle vært inne i klasserommet, så måtte det vært en lærer som hadde stått ved siden av pulten deres og undervist dem, på deres nivå.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Men det hadde bare forstyrret resten av klassen*

### Teoretisk analyse forutsetninger

Dersom forutsetningene for deltakelse ikke er tilstede, er de som ikke kan delta mindre engasjert forhold til deltakelse i aktiviteten (Nordstrøm 2011). Informantenes utsagn kan tolkes som at de elevene som ikke har forutsetning for å delta i klassens aktivitet, vil falle utenfor. Mangel på deltakelse eller engasjement i klassens aktivitet kan virke forstyrrende for resten av klassen. Informant to er tydelig på at dersom de får undervisning en til en inne i klasserommet, vil dette forstyrre resten av klassen.

### Kandidat 3

Informant en skiller læringsaktiviteter med felles aktivitet, og læringsaktiviteter med vekt på individuelt arbeid. Der individuelt arbeid er vektlagt, er det lettere å legge til rette for at alle skal gjøre noe som de kan få til.

Informantene sier at de som får et særskilt lærestoff som skiller seg fra klassens lærestoff, ikke vil få den oppfølging de trenger dersom de ikke har en egen lærer. Som drøftet under lærerrollen, kan dette være en forståelse av læring som bygger på Vygotskis(1996, s. 159) teori om utviklingssonen, at læring skjer i samspill med en kompetent andre.

Informant to sitt utsagn om ro, kan tolkes som at informanten ser ro i klassen som viktig for at læring skal skje. I en rolig klasse er det lettere å gi støtte og hjelp til de som trenger det. Fokuset virker å være på den faglige læringen. Et slikt fokus gjør at fellesskapet, som kan forankre det faglige til det daglige, blir mindre.

#### *Om deltakelse i fellesskapet*

Begge informantene forteller om elever som får deler av undervisningen utenfor klassen fordi lærestoffet de tilbys er slik at det ikke omfatter det lærestoff som resten av klassen bruker. Disse elevene får delta i fellesskapet når det forgår aktiviteter som de kan delta i og ha utbytte av.

Informant to forteller om en elev som har IOP i matematikk

*Inf.2: Men nå har det gått så langt at det ( ) at han er ute av klassen.*

*M: Mm, så (avbrutt av informant)*

*Inf.2: Men han har vedtak på det, han får ikke karakter i matematikk, han får ikke sånne ting.*

*M: Så hvis ikke forutsetningene er tilstede (avbrutt av informant)*

*Inf.2: Men samtidig i det sekund vi begynte med regneark, og regning av budsjett og sånt, så er vi inne på en matematikk og et verktøy som lar seg bruke*

*M: Mmm*

### Kandidat 3

*Inf.2: og da er han inne i klasserommet med en gang.*

Lengere ut i intervjuet om samme elev

*Inf.2: Den her eleven er også veldig god på ( ) divisjon, multiplikasjon, pluss og minus – ingen problemer. Han har automatisert alle de små tabellene.*

*M: Ja*

*Inf.2 Så når han da vet hvordan han skal sette opp regnestykket, men ikke helt hvordan han skal regne det ut,*

*M: Mmm*

*Inf.2: og det blir for uoverkommelig å holde konsentrasjonen gjennom en hel side med regning, der du skal regne ut et budsjett, for eksempel et husholdningsbudsjett*

*M: Mmm*

*Inf.2: Så kommer da excel inn og redder han.*

Informant en er mere tydelig på det med felleskap

*Inf.1: Jeg tror at selv om ( ) at en elev har litt, - enten spesielt tilpasset eller tilpasning innenfor K06, så har eleven ferdigheter, at eleven kan få lov til å vise noen av de ferdighetene i klassen.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Er bedre enn å bare ha undervisning ute på tomannshånd sånn at elevene ikke ( ) Altså, det største, største, - skumle greiene det er det her med hemmelighold*

*M: Mmm*

*Inf.1: Og at elevene ikke vet hva som skjer*

*M: Mmm*

*Inf.1: Eksempelet med hun her jenta som har ekstrabok, hun er helt åpen om det, hun får en helt egen plan. Og klassen ser at hun faktisk har forbedret sine ferdigheter*

*M: Mmm*

*Inf.1: Og da er det greit*

#### Teoretisk analyse deltakelse

Begge informantene sier at elevene har ferdigheter som gjør at de kan delta i klassen, når aktiviteten er av en slik art som muliggjør deltakelse. Informant en sier at deltakelse gir mindre hemmelighold, og at de får se at tilpasning av lærestoff kan være gunstig for de som mottar tilpasset lærestoff.

Som beskrevet i underkategorien ressurser, synes informantene å gi uttrykk for en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s. 7). Når informantene forteller at elevene får delta når aktiviteten er av en slik art at forutsetningene for deltakelse er tilstede, kan det være et uttrykk for at deltagelsen i fellesskapet er en verdi i seg selv. Nordahl (2014, s. 132) trekker frem fellesskapet som den beste lærings og utviklingsarenaen for elevene.

#### *Fortell hvorfor*

Arneberg og Overland (1997, s.12) modell av inkludering ser deltakelse i det faglige, det sosiale og det kulturelle fellesskap. Ved å ha muligheten til deltagelse, blir de en del av det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i klassen. Det gir rom for den åpenheten begge informantene trekker frem som viktig for å bygge relasjoner.

Informantene forteller at det finnes aktiviteter/ lærestoff som gjør det mulig å øke deltakelsen for de som mottar tilpasset lærestoff. Dette kan knyttes til informantenes planlegging av den operasjonaliserte læreplan (Goodlad 1979, s. 22), og den primære relevans for planlagt aktivitet (Wagner 1970, s. 111). Dette drøftes i diskusjonen.

#### **Kategori tre, aksept av ulikhet.**

Begge informantene er tydelig på at elevene i stor grad aksepterer at andre elever i samme klasse jobber med ulikt lærestoff og oppgaver i samme fag. Begge sier også at det for noen elever kan være vanskelig å akseptere at de får et annet lærestoff enn resten av klassen.

### Kandidat 3

*Informant 1 (Inf. 1): Nå har du spurt mye om hvordan elevene oppfatter det selv å få tilpasset ( ) Øhh Andre elever i klassen godtar det utrolig greit*

*M: Mmm*

*Inf. 1: Det er en aksept i skolen i dag at man ikke nødvendigvis trenger å gjøre akkurat det samme.*

*M: Tenker du at det kom mere med K06?*

*Inf. 1: Det kom mere med K06, øh og det kom mere i forhold til at nå ser lærerne – nå er lærerne flinkere til å gi tilpasset opplæring enn før.*

Også informant to (inf. 2) svarer mye det samme

*M: Hva er din erfaring når det gjelder deltakelse i klassens fellesskap for de elever som får individuelt tilpasset lærestoff?*

*Inf. 2: Nei, det ser vi at ( ) sånn som jeg skjønner spørsmålet nå*

*M: Ja*

*Inf. 2: Bryr de andre seg om det*

*M: Ja, hva de andre (avbrutt av informant)*

*Inf. 2: Nei, ingenting. ... Det er helt naturlig for dem*

Lengere ut i intervjuet

*M: Mm. Så, ( ) de elevene du har nå, de som har et K06 løp bak seg, der er det ikke stigmatiserende å få tilpasset lærestoff?*

*Inf 2: Nei.*

Senere i intervjuet under samme spørsmål forteller informant to om hvordan elevene fra barneskolen av er vant til at de jobber med ulike bøker.

*Inf. 2: For alle barna «Ja, jeg har lettlest bok, og du har en sånn annen bok» (snakker med elevstemme). Så de kommer da, - men det er den største selvfølge at du har lettlestboka, og jeg har den andre boka.*

*M: Mm*

*Inf. 2: Du leser i din bok, jeg leser i min bok. Ja, det er bare hver sin bok. Ja. ( ) Så,- og læreren på barneskolen sier «Du skal lese måneteksten, du skal lese solteksten, og du skal lese stjerneteksten». Ferdig. Det er de vant til hele veien, det er ingen problem for dem det.*

Om den enkelte eleven som får tilpasset lærestoffet aksepterer å få tilpasset lærestoff, er erfaringene delte.

*Inf.2: Det her er et veldig godt planlagt undervisningsopplegg, der individuell opplæringsplan (IOP) er godt skrevet, der pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er inne i bildet, der alle sammen er med og jobber og har en plan, men der eleven ikke vil.*

*M: Han har da ,- når han kommer med femte klasse boka så blir det da ( ). Han har ikke lyst å lære fordi motivasjonen (avbrutt av informant)*

*Inf.2: Nei, han føler at han vil være som de andre.*

Informant en forteller om tilsvarende erfaring om en gutt som ikke ønsker å få tilpasset lærestoff, for det er viktigere for han å få samme lærestoff som de andre i klassen.

*Inf.1 ... Men han, han fikk tilbud om å ha den ekstraboka og alt det her som hun jenta hadde.*

*M: Mm*

*Inf.1: Men han takket nei til det. For han vil gjerne gjøre det som klassen gjør ... han er såpass muntlig flink i motsetning til hun her jenta, at han gjerne vil briljere litt, og gjøre det samme som klassen gjør. Selv om han han har bedre å ha den tilpasningen til det lærestoffet enn å følge den vanlige planen til klassen. Men han vil gjerne gjøre det. For han har i tillegg hatt mye sosiale problemer.*

### Kandidat 3

*M: Mm. Så det er masse samspill her.*

*Inf.1: Ja, det er det.*

*M: Både faglig og sosialt?*

*Inf.1: Ja, det er mange ting å ta hensyn til.*

Informant en utdyper dette om elever som har behov for å få tilpasset lærestoffet.

*M: De her elevene som får tilpasset lærestoff, hvis de får tilpasset lærestoff innenfor K06, hvilke tilbakemeldinger gir de om tilpasning da?*

*Inf.1: Hun jenta som ( ) hun er bare en av mange. Hvor både hun og foreldrene har vært veldig fornøyd med at de tilpasningene har kommet, rett og slett.*

*M: Og at de kommer i klasserommet?*

*Inf.1: Ja, og at de kommer i klasserommet. Det er sånn at om du kan gi den type tilpasning, så er eleven allikevel i fellesskapet, du har de samme kompetansemålene som klassen har. Men du kan lettere gi oppgaver som er mer tilpasset, du kan gi gloser som er tilpasset. Det blir i helet tatt – sånn at det ( ) du legger det litt mere på det nivået eleven ligger, og da blir de også mere fornøyd.*

### Teoretisk analyse aksept ulikhet

Begge forteller at klassen aksepterer at medelever har ulikt lærestoff utfra de forutsetninger elevene har. Elever som er motivert for å lære aksepterer bruk av tilpasset lærestoff. Elever som har behov for tilpasset lærestoff kan takke nei dersom de vil være en del av flokken, ikke skille seg ut.

Schutz (Wagner 1970, s. 115) skriver at deltagelse i en gruppe setter rammer ved at gruppen har en oppfatning av hva som er av interesse, hva som er godtatt som kunnskap, verdier, normer, holdninger og handlinger. Disse rammene er de sosiale domener av relevans. At informantene forteller at elevene aksepterer at noen bruker ulikt lærestoff, kan ha en

### Kandidat 3

forklaring med at de elevene de underviser nå er vant fra barneskolen av at de jobber med ulikt lærestoff. Disse erfaringene som elevene (og informantene) kan ha etablert, kan knyttes til en livsverden der ulikheter i lærestoff er det normale, og at det i liten grad stilles spørsmål ved en slik praksis.

Begge informantene forteller om elever som godtar å få tilpasset lærestoff, og om elever som ikke godtar det.

Informant en forteller om en jente som får tilpasset lærestoff (bøker med enklere tekst og oppgaver), der jenta og foreldrene er fornøyd. Forholdet mellom nivå på lærestoffet og jentas forutsetninger beskriver informant slik at det ligger i et spenningsfelt som gir utvikling i forhold til behovstilfredstillelse og frustrasjon, jamfør Lorenzers teori om utvikling (Egeberg 2005, s. 188). At foreldrene trekkes inn som støtte i dette utsagnet, kan tyde på at hjemmemiljøet og de nære omgivelser ser opplæringen som viktig.

For de elevene som ikke aksepterer eller ønsker å få et tilpasset lærestoff, trekker informantene inn betydningen av det å være lik andre, og at den sosiale situasjonen rundt eleven kan være slik at det er viktigere å ikke skille seg ut fra fellesskapet enn det å få et lærestoff som er tilpasset elevenes forutsetninger. Hymans teori om referansegruppen (Sherif 1968), Meads teori om den generaliserte andre (2005) og Sterns teori om det narrative selv (1992) kan forstås som at eleven konstruerer et selv i samspill med andre. Informantens tolkning av eleven i forhold til hva eleven forteller eller gjør, er med på å forme hva informanten mener er viktig for eleven. Dette kommer til uttrykk som at informanten forteller at eleven vil være lik de andre, og få samme lærestoff som resten. Andre mulige tolkninger av hvorfor elever vegrer seg for å bruke et tilpasset lærestoff er mulige, og vil drøftes i diskusjonen.

Begge informantene har fortalt om elever som har sosiale problemer i tillegg til faglige problemer på skolen. Informant to forteller at elever med atferdsproblemer kan oppleve å ikke bli akseptert. Begge sier at elever som er flinkere faglig enn resten av klassen kan oppleve å ikke bli akseptert. Ingen av informantene forteller om hva de andre elevene gjør i forhold til de som er faglig flink, eller som har atferdsproblemer utover at disse elevene blir sett ned på/stigmatisert.



### **Kategori fire, tilpasning av lærestoff.**

Begge informanter sier at tilpasning av lærestoff er noe de gjør på bakgrunn av elevenes forutsetninger, og at tilpasning er en rettighet eleven har. Det er likevel forskjeller på hva de sier om tilpasning av lærestoff, spesielt i forhold til hvordan.

*Om hvordan tilpasning av lærestoff foregår.*

På skolen der informant to jobber, brukes kartleggingsverktøyet Vokal. Informanten forteller at bruk av Vokal reduserer subjektiv syensing knyttet til kartlegging. Elever som har en lav score på kartlegginger tilbys kurs eller andre tilpasninger for å øke kompetansen på det kartleggingen har avdekket.

*Inf.2: ... Nå har vi fått et nytt system som heter Vokal, der vi samler alle kartleggingsprøvene til elevene gjennom hele skoletida.*

*M: Ja.*

*Inf.2: Så det gir oss en veldig fin oversikt over hver enkelt elev, hva de kan og sånn. I tillegg så får vi en veldig fin klasseoversikt. Hvis du har en klasse, så kan du tilrettelegge veldig enkelt for flere som har samme behovet. For du ser det veldig enkelt i det her datasystemet.*

*M: Så da kan du gruppere elevgruppa utfra forutsetninger?*

*Inf.2: Ja. Alle dere kan ikke dividere med brøk. Okei, da sender jeg dere av gårde på det kurset. Eller, det viser seg at alle dere leser med bare femti ord i minuttet*

*M: Ja.*

*Det er greit, da må vi ha lesekurs for dere.*

Senere i intervjuet utdyper informanten ytterligere hvordan kartleggingene brukes til å tilpasse lærestoff.

### Kandidat 3

*Inf.2: ... For eksempel regn ut arealet av et rektangel. Den ene gruppa får bare hele tall, 2 ganger 3. Den andre gruppa får desimaltall, 2 ganger 2,3. Den tredje gruppa får 2,65 ganger 2,86.*

*M: Mm*

*Inf.2: Sant, differensiering.*

*M: Ja. Og da er det utfra at du kjenner elevgruppen eller elevene etter de kartleggingsprøvene gjort i forkant?*

*Inf.2: Ja, eller i klasserommet, at du ser hva de mestrer.*

Informant to forteller at spesielt leseferdighetene gjør det nødvendig å tilpasse lærestoffet.

*Inf.2: La oss si at du ha en elev med lese og skrivevansker.*

*M: Ja*

*Inf.2: Og så er det naturfag, du skal lære om galakser, stjerner, et eller annet.*

*M: Mm*

*Inf.2: To sider som skal leses, de skal lære seg studieteknikk. Da må du inn og, - den eleven må jo da ha en egen måte å lese på.*

*M: Mm*

*Inf.2: Hvis han har såpass store lese/skrive vansker at han har vært på PPT, så har han jo øh ( ) for eksempel skal det være lydbok tilgjengelig.*

*M: Mm*

*Inf.2: samtidig som han leser, det skal, - han skal ha lettlest tekst, han skal ha teksten på PC eller uansett.*

*M: Mm*

*Inf.2: Det er masse forskjellige ting. Må du sørge da for at den eleven har det tilgjengelig akkurat når du har den øvelsen.*

### Kandidat 3

Under intervjuet kommer det frem at elevene på skolen bruker PC i klasserommet.

*M: Så dere bruker mye digitale læreverk?*

*Inf.2: Ja, hele tiden.*

*M: Gjør det det lettere å tilpasse individuelt da? Jeg tenker spesielt på naturfag, som har så mye informasjon per tekstenhet.*

*Inf.2: Ja det er jo klart. På øh, jeg kan legge ut en liste over begreper som bør øves på. Jeg kan legge, - ikke sant ord.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Får du ei liste med fem ord. Disse ordene skal du pugge først, lære deg å lese, og så skal du lære deg å beskrive ordene selv med egne ord.*

*M: Mm*

*Inf.2: De er innlemmet i klasserommet, gjør det samme. Forskjellen er graderingen da. Hvor mye de sitter igjen med. Hva de er i stand til å huske av kunnskap. Der sliter de lesesvake med å tilegne seg like mye som de som kan lese. Men det blir de alltid til å gjøre. Uansett hvor tilrettelagt og tilpasset du gjør det, så har de ikke sjans til å komme opp på nivået til de som øh ( ) kan lese. Da må de ha megatett oppfølging som vi ikke har råd til å gi dem.*

Informant to vektlegger uttalelser fra sakkyndige når det gjelder tilpasninger av lærestoff for elever som har IOP.

*Inf.2: Altså, hvis ikke mine didaktiske hjelpemidler virker, der jeg øh,- ser at det her bare er et kunnskapshull eller det er noe annet , sånn der, som jeg klarer å løse, da må jeg sende dem til PPT på utredning.*

*M: Mmm*

### Kandidat 3

*Inf.2: Ja. Og da får vi en sakkyndig rapport. Og i den sakkyndige rapporten står det hvilke tiltak som er hensiktsmessig for den og den eleven. Og så gjør vi det.*

Informant to gir eksempler på tiltak som kommer etter uttalelser fra sakkyndig.

*Inf.2: ... Så har du elever som har lese og skrivevansker, da må du kjøre andre tiltak på, selvfølgelig.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Ja, da kan du ha lydbok ved siden av eller ja, - alt det som PPT bestemmer eventuelt.*

Informant to om kilder for tilpassing om lærestoff

*M: ... Hvilke kilder bruker du for å tilpasse opplæringen? Et det lærebøker, er det (avbrutt av informant)*

*Inf.2: Det er Udir. Gå inn på Udir og les.*

*M: Ja*

*Inf.2: Så det er Udir som er sjefen min. Ferdig. Står det der, må jeg gjøre det. Det er instruksen min.*

Informant to forteller at læreplanen er så omfangsrik at han gjør et utvalg av læringsmål, basert på elevenes forutsetninger.

*Inf.2: Læreplanverket er så vidt nå, og det inneholder så sinnsykt mye at de er umulig å lære alle elevene alt. Det går ikke an.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Sånn at man er nødt som faglærer å velge ut hvilket lærestoff som er hensiktsmessig å lære bort.*

*M: Mmm*

*Inf.2: ... da blir det veldig tilpasset hvilken elevgruppe du har inn i klasserommet akkurat der og da.*

Informant en forteller at tilpasning av lærestoff skjer utfra de forutsetningene eleven har, og skiller tilpasning han gjør for elever som har IOP, og elever som følger K06. Ved den skolen han jobber på, har de opparbeidet seg et lite bibliotek med hefter og bøker som brukes for å tilpasse lærestoffet. Ikke alle lærere ved skolen følger kravet om tilpasset opplæring som følger av opplæringslovens paragraf 1.3

*Inf.1: ... Nå blir det et spørsmål, skal du tilpasse innenfor K06, eller skal du tilpasse i forhold til spesialundervisning.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Hvis du skal tilpasse i forhold til spesialundervisning, så gjør du på en måte hva du vil. Du kan hente fra hvor som helst, du kan lage hva som helst. Men hvis du skal tilpasse i forhold til det læreplanen sier elevene skal ha, så er du nødt å ha et læreverk som er opp imot det læreverket om klassen skal gjennomføre.*

I forhold til tilpasning av lærestoff for de som følger K06 utdypes dette senere i intervjuet. Følgende sitater er hentet fra et spørsmål om hans erfaring med å tilpasse lærestoff for elever som følger K06, og elever med IOP

*Inf.1: Det er liksom ikke bare å lese. Du må nesten skjønne hva du leser. Og da har vi en god del hefter som går på akkurat det. Vi har også i naturfag og samfunnsfag en del sånne temahefter, emnehefter som øh ( ). Naturfag og samfunnsfag er faktisk de to vanskeligste fagene for elever med lærevansker, i alle fall for elever med lese og skrivevansker.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Og på bare et bitte lite stykke, et lite avsnitt (informanten viser med fingrene) så står det så uhorvelig mye, mye informasjon ...*

*Inf.1: ... I RLE (religion, livssyn og etikk) så har du, så har du utdyping av ting.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Du har ikke et så høyt detaljnivå rett og slett. Og i norsk har du heller ikke det detaljnivået. Og heller ikke i engelsk.*

*M: Mmm*

*Inf.1: Det er på en måte mye lettere å tilpasse i engelsk og i norsk og matematikk enn det er i samfunnsfag og naturfag spesielt.*

For de som følger en IOP sier han følgende om hvordan han tilpasser,

*Inf.1: ... Om du klarer å tilpasse på en sånn måte at eleven både kan føle mestring, og bli utfordret, så er det veldig okei.*

*Inf.1: ... Ei felle som man går i i mange tilfeller, skal man lage et lærestoff på de tingene eleven an, eller skal man lage et lærestoff på de tingene eleven ikke kan ...*

*Inf.1: For det at, - det er så individuelt, så det må du se. Noen takler mye utfordringer, og da kan du legge inn vanskeligere stoff. Og andre takler ikke utfordringer, og da må du på en måte terpe lenge på det som de kan. Og så putter du inn ting som, - ja.*

Om utforming av permer med lærestoff til de som får lærestoff som er tilpasset ved klipp og lim

*M: Du snakket om det her med forsider, og det måtte være ( ) at elevene ikke ønsket å skille seg ut. Er det elevene selv (avbrutt av informant).*

*Inf.1: Det er faktisk mere de som, - ja det er kanskje begge og, -men det er helst de elevene som skal gjennomføre det stoffet, som skal ha de heftene, som ønsker det.*

*Inf.1: Så det er jo snakk om signaleffekt. Hvordan de andre elevene øh ( ). Om de andre elevene hadde brydd seg om det var ei femte klasse eller sjette klassebok, det tror jeg ikke er så viktig. Men for signaleffekten tror jeg det å ( ). At elevene ser og elevene vet at noen sliter mere i noen fag enn andre, og kan få et eget lærestoff. Og det er greit, det trenger ikke stå sjette klasse på det.*

*M: Men den som får det vil gjerne at det skal oppleves som noe de andre kunne jobbet med?*

*Inf.1: Ja. Så da er det på en måte, da er det på en måte, - hvis det blir mere anonymisert så blir det litt mere ( ). Du sier ikke noe om nivået.*

Ifølge informant en har det skjedd en endring i måten lærere tenker om tilpasset opplæring, men at ikke alle lærere deler denne oppfatningen.

*Inf.1: ... Nå er lærerne flinkere til å gi tilpasset opplæring enn før. Før tenkte man ikke tilpasning. Enten så klarte du å følge med, eller så klarte du ikke å følge med.*

*Inf.1: Men det er jo mange lærere som gir en sånn, - øh*

*M: Snur bunken?*

*Inf.1: Ja, ikke bare snur bunken. Men som gir en opplæring som går på gjennomsnittet av klassen. Ikke på de veldig flinke, eller på de veldig svake.*

Teoretisk analysen hvordan tilpasse

Det er et skille på hva informantene forteller om hva de vektlegger i forhold til tilpasning av lærestoff. Informant en forteller om individuelle forskjeller i evnen til å takle utfordringer, og at han tar hensyn til dette når han tilpasser lærestoffet. Informant to snakker ikke om dette, men forteller om ulikhet i forutsetninger gjør at han velger å gi ulik vanskegrad på oppgavene.

Informant en er spesialpedagog, og har stor erfaring med det å jobbe med å tilpasse for elever som sliter på skolen. Han er trolig nærmere det kunnskapsnivået eksperten (Wagner 1970, s. 240) besitter i forhold til tilpasning av lærestoff. Informant en sier at for de eleven som får tilpasset lærestoff, er det viktig for dem at lærestoffet er utformet på en slik måte at det ligner noe de andre i klassen kunne fått. Informant en sier at fag med mye individuelle aktiviteter gjør det lettere for elever som har tilpasset lærestoff å få sin opplæring i samme rom som klassen, men at det er vanskeligere i fag der det er mange fellesaktiviteter som norsk og engelsk.

Informant to forteller at han henviser til PPT de elevene han ikke greier å hjelpe utfra sin pedagogiske og didaktiske kompetanse, og at de får det lærestoffet PPT anbefaler.

### Kandidat 3

At de har ulik kompetanse i forhold til spesialpedagogikk, kan forklare noen av ulikhetene at de forteller om ulike valg når det gjelder å tilpasse lærestoff. Men også det lokale handlingsrom (Jenssen, Roald 2014) er ulikt. Informantenes fortelling om sine lokale handlingsrom), beskriver ulike strategier lokalt i forhold til tilpasning av lærestoff.

Hos informant to foreligger læreverkene digitalt, og elevene bruker en PC i undervisningen. Informant to bruker kartleggingsverktøyet vokal, og utfra resultater av kartlegging, samt observasjoner av elevene i klassen, tilpasses lærestoff. Tilpasning av lærestoffet går da på at informant to er bevisst elevens forutsetninger, og tilpasser i forhold til vanskegrad på oppgaver og leseferdigheter. Elever som har IOP får, etter utredning hos PPT og etterfølgende enkeltvedtak og samtykke, det lærestoff som PPT anbefaler.

Informant en forteller om at enkelte lærere ved den skolen han jobber på fortsatt holder på med en opplæring rettet mot et tenkt gjennomsnitt, viser at ikke alle ansatte i skolen har tatt til seg de sentrale retningslinjer som læreplanen K06 foreskriver med hensyn til §1.3 i opplæringsloven.

På skolen der informant en jobber, har skolen et bibliotek med hefter og egenprodusert materiale som brukes for å tilpasse lærestoff. Lærerne her bruker dette og annet materiale for å tilpasse lærestoff, samtidig som de etterstreber en utforming som gjør at det tilpassede lærestoffet glir inn, ikke skiller seg negativt ut i forhold til det lærestoff de andre bruker.

Informant to forteller at en av tilpasningene han gjør av lærestoff, er å velge bort deler av pensum, fordi pensumet er for stort. Dette kommer i konflikt med hva Udir (2016) sier om at læreplanen er en forskrift, og at kompetansemålene ikke skal endres. En slik tilpasning viser det spenningsfeltet Bachmann og Haug (2006, s25) skriver om, knyttet til individuelle hensyn og samfunnets behov for kompetanse. At informant to gjør et slikt valg, kan tolkes som en kritisk holdning til læreplanens omfang og innhold. Klafki (1996) teori om kategorial dannelse sier et kategorialt dannende lærestoff gir eleven «... en mulighet til å trenge ned i det fundamentale, til de bærende krefter i det åndelige liv» (Klafki 1996:194). Informantens utsagn kan tolkes som den kritiske refleksjon av læreplanen på P3 nivå Løvlie beskriver (Engelsen 2012).

Begge informantene forteller at lese og skrive forståelsen er sentral i forhold til de hvordan de tilpasser lærestoffet. Ved å bruke enklere tekster og oppgaver, tilpasser de lærestoffet til det nivå de mener eleven er på. For de elevene som informantene mener ikke har forutsetninger



### Kandidat 3

for å bruke et lærestoff som resten av klassen bruker, tilbys de lærestoff som gjør at de i enkelte timer får en opplæring utenfor klassen.

Det er informantenes tolkning av elevenes individuelle forutsetninger som er grunnlaget for tilpasning av lærestoff. Som Schutz (Wagner 1970, s. 130) skriver, må utøveren av en handling (her tilpasning av lærestoff) planlegge utfra sin tolkning av situasjonen som foreligger. Forut for handling er det en relevans (hva som ønskes oppnådd), og en forventning om hva som kan gi ønsket resultat.

Handlingen skjer i en referanseramme (Wagner 1970, s. 119) som deltakerne er knyttet til. Referanserammen er opplæringens handlingsrom (Jenssen, Roald 2014, s.237), som har en sentral kontekst (læreplanen), og en lokal kontekst (Uljen 1997, s.182). Uljen (1997, s. 183) skriver at den lokale kultur er viktigere enn de nasjonale styringsdokumenter med hensyn til lærerens pedagogiske arbeid. Den lokale skolekulturen omfatter de normer, verdier og holdninger som handlinger finner sted i.

Informantene er tydelig på at handlingen (tilpasning av lærestoff) ikke kompenserer for ulikhet i forutsetninger med hensyn til hva eleven får ut av opplæringen. Dette utsagnet kan si noe om hva som ligger bak det å tilpasse lærestoff. En tolkning kan være at informantene er opptatt av å utligne ulikheter ved å tilpasse. En annen tolkning kan være at det er utbyttet som er viktig, og at tilpasning ikke kompenserer for ulikhet.

*Om hvorfor de tilpasser lærestoff.*

Viser til hensikten med å gjøre noe, det mål en ønsker å nå. Når det gjelder tilpasning av lærestoff, knytter de begrunnelsene til både forutsetninger, mål de som lærere setter for elevenes læring, samt rettigheter tilknyttet opplæringsloven. Målene er knyttet til K06, IOP og fremtiden etter endt grunnskole.

Utdrag av intervju med informant to.

*M: Erfaring med å gi tilpasset lærestoff, når har du gjort det. Nå i sted sa du at (avbrutt av informant)*

*Inf.2: Jeg gjør det hele tiden*

*M: Hele tiden til alle. Og grunnene kan være?*

*Inf.2: Ja, alt. I fra atferdsproblematikk.*

*M: Og forutsetninger?*

*Inf.2: Og forutsetninger, og, ja, diagnoser*

*Inf.2: ... hver eneste elev har krav på å få lærestoff lagt frem på en sånn måte at, øh, - det er lettest mulig for den eleven å lære det.*

*M: Mm*

*Inf.2: Det dreier seg like mye om de som er sterk i fagene, som vi kaller det. De som har mye ressurser, og også de som har lite ressurser. Det er klart, vi legger mest vekt på de som har lite ressurser, for vi prøver å sikre dem en lykkelig fremtid.*

Lengere ut i intervjuet sier informant to:

*Inf.2: Lønna deres er kunnskap, ferdig. Det lykkelige liv, det er basisen for et lykkelig liv i fremtiden.*

*M: Mmm*

*Inf.2: Hvis du lærer dem, - at det viktigste vi kan lære deg er at ( ) øh kjærlighet er den viktigste egenskapen man kan ta med seg. Ja, da har du gjort det. Og kjærlighet dreier seg om, ja, akseptere andre mennesker.*

Utdrag av intervjuet fra informant en.

Informant en begrunner tilpasning av lærestoff slik.

*Inf.1: Men det skal jo tilpasses de evner og forutsetninger som elevene har. Det er jo det som er hensikten.*

*M: ... hva legger du i begrepet individuelt tilpasset lærestoff*

*Inf.1: Øhh ( ) Individuelt tilpasset lærestoff går jo både på ordinære tilpasning innen K06, og det går på spesiell tilpasning innenfor § 5.1 også på spesialundervisning.*

Informant en sier at elevens muligheter i fremtiden er sentral med hensyn til tilpasning av lærestoff.

*Inf.1 Og vi ble enige om at ja, eleven skulle få karakter. Og hvis du får karakter, så er du nødt å gjennomføre en opplæring i henhold til K06*

*Inf.1: ... Men opplæringen må jo være tilpasset eleven uansett.*

*M: Mmm*

*Inf.1: ... Men jeg tror at øh ( ) at behovet for individuell tilpasning skal ikke være så sterkt at du ikke kan tenke at eleven er en del av samfunnet. Det må være et samsvar der. Og hvis en elev har mulighet for å få en treer*

*M: Mm*

*Inf.1: Så skal du ikke frata eleven den muligheten, ved å gi såpass med tilpasning at eleven ikke får karakter*

Teoretisk analyse hvorfor tilpasse.

Elevenes rettigheter. Informantene er tydelige på at tilpasset lærestoff er en rettighet elevene har, og tilpasningene skal ta hensyn til evner og forutsetninger. Informantenes utsagn kan tolkes som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette kommer frem når informantene forteller om hvordan de tilpasser lærestoffet.

Opplæringslovens § 1.3 om tilpasset opplæring kan tolkes på begge vis, både den smale og den brede forståelsen av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s. 7). Opplæringsloven § 5.1 om rett til spesialundervisning med avsnittet om «... i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven», kan tolkes som en smal forståelse av tilpasset opplæring

*§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.*

*På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.*

*§ 5-1. Rett til spesialundervisning*

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

*I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.*

Elevens læring. Alternativet til et lærestoff tilpasset elevene, er et lærestoff som ikke er tilpasset elevene. Ved å tilpasse lærestoffet oppnår læreren at elevene er innenfor spenningsfeltet mellom frustrasjon og behovstilfredstillelse (Egeberg 2005). Samtidig som de er innenfor det informantene mener er elevene kan internalisere (gjøre ytre hendelser til meningsfylt indre representasjon, Vygotski 1996).

Elevenes fremtid. Begge informantene gir uttrykk for at den kompetansen elevene erverver seg gjennom opplæringen, er viktig for elevenes fremtidige deltakelse i samfunnet. Der informant en sier at tilpasningene ikke skal frata eleven muligheter til deltakelse, er informant to opptatt av at det viktigste en lærer på skolen er gode holdninger. For begge er kunnskap noe eleven etablerer som en indre tilstand gjennom å jobbe med lærestoffet. Dette knytter nået til det som skal skje i fremtiden slik Schutz (Wagner 1970) skriver om planlegging og forventning.

## DISKUSJON

Her trekkes det frem noe fra den teoretiske analysen for å se på hva som kan legge til grunn for lærers handling (tolke lærers livsverden utfra teorier brukt i analysen). På bakgrunn av denne forståelsen av lærers livsverden se mulige tiltak som kan bedre praksis i form av måten tilpasning av lærestoff påvirker elevens deltagelse i fellesskapet.

### **Aksept av ulikhet**

Begge informantene gir uttrykk for at elevene aksepterer at de får ulikt lærestoff. Ved å være åpen om at elevene er ulike, er informantene bidragsytere til at det i deres klasser tilsynelatende er en aksept for ulikhet knyttet til lærestoff. Dette kan tolkes som at det oppstår et samhold basert på nærhet (Maxwell 2012, s. 53). For å oppnå en slik aksept, trekker Mitchell (2008, s. 34) lærerens handlinger og holdninger i klassen som sentral. Informant en (spesialpedagogen) trekker frem at denne åpenheten om ulikhet må være noe eleven selv synes er greit å dele. At informant en sier dette, kan ha bakgrunn i de erfaringer og refleksjoner han har gjort som spesialpedagog.

Det informantene forteller om innføringen av K06 tyder på at lærerne opplever at elevene i større grad er vant til å bruke ulikt lærestoff. Sosialiseringen av elevene inni en læreplan som i stor grad vektlegger individuelle tilpasninger (Bachmann, Haug 2006), kan drøftes i forhold til Meads (2005) teori om den generaliserte andre. «... Den «generaliserte andens» attitude er en attitude der hører hele samfunnsdannelsen til» (Mead 2005:182).

Informant to trekker frem at elevene fra barneskolen er vant til at de jobber med ulikt lærestoff, og at det er akseptert. Dette kan tolkes som at det fra barneskolen av etableres verdier, normer og holdninger som gjør at gruppen gir uttrykk for at det å jobbe med ulikt lærestoff er greit. Dette kan støttes av tallene i tabell tre, som viser at de fleste trives på skolen. At de fleste trives, kan tolkes som at de opplever aksept. Denne påstanden er basert på at dersom eleven opplever å være akseptert, vil eleven trives.

I andre deler av intervjuene nyanseres dette. Informantene forteller at elevene selv er klar over hvilke elever som er flink til å jobbe med skolearbeid, og at disse er attraktive som samarbeidspartnere i gruppearbeid. Dette kan tolkes som at informantene er klar over at elevene har en innbyrdes rangering, og at de helst vil samarbeide med de som er vurdert som flink.

Nordstrøm (2011) skriver at de unge er klar over hverandres styrker, og rangerer seg selv innad. Nordstrøm (2011) skriver at dersom aktiviteten ikke engasjerer, vil de som ikke finner aktiviteten interessant miste interessen og trekke seg tilbake. I forhold til det Nordstrøm skriver om engasjement, er det å finne aktiviteter som kan engasjere alle deltagere en utfordring. For at gruppearbeidet skal engasjere alle, bør det organiseres slik at alle får være i

det spenningsfeltet der Lorenzer (Egeberg 2005) mener utvikling skjer, og bidra til fellesskapet.

Dette krever at slike arbeidsformer legger til rette for at alle elever kan bidra, og at det etableres en forståelse av at samarbeid må læres og verdsettes på lik linje med individuelle ferdigheter. En slik forståelse er det grunn til å reflektere om dagens plan med vekt på individuelle tilpasninger (Bachmann, Haug 2006) tar høyde for. *Er det momenter i generell del / læringsplakat som skal inn her.?*

Informantene forteller om forskjeller i villigheten til å ta imot tilpasset lærestoff. De motiverte takker ja, mens de umotiverte godt kan takke nei til tilpasset lærestoff. Maslow (Imsen 2010) trekker behovstilfredstillelse som drivkraft for handling. For informantene er behovet (ønsket) om å lære sentralt. Informant en sier at dersom ønsket om å lære er større enn frykten for å skille seg ut, vil eleven ta imot tilpasset lærestoff, mens informant to sier at ønsket om å være som de andre er grunnen til at en elev ikke vil bruke det tilpassede lærestoff. Begge informantene forteller at andre behov kan være viktig for elevene enn ønsket om å lære. Det informantene ikke snakker om, er hvorvidt de læringsmål læreplanen legger frem oppleves som relevant for eleven.

Maxwell (2012, s. 52) skriver at gruppens mål og interesser ikke er delt av alle deltagere. Mangfoldet i skolen er stort, og læreplanen er et uttrykk for et kompromiss læreplanutviklerne er enige om (Goodlad 1979, s. 21).

Det sentrale styringsdokumentets innhold kan være forskjellig fra det som er viktig i den lokale kontekst med hensyn til hva som er viktige kunnskaper, verdier, normer og holdninger (Uljens 1997). Dette kan *språk mellom lokal kultur og skolekultur*

### **Tilpasning av lærestoff**

Det informantene sier om tilpasning av lærestoff kan oppfattes som et uttrykk for en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s.7). Lærestoffet tilpasse individuelt, utfra en vurdering av elevens forutsetninger. Forskjeller i det lokale handlingsrom (Jenssen, Roald 2014, s.237), og den lokale kontekst (Uljens 1997, s. 183), kan gjøre at det blir ulikheter i hvordan lærestoffet blir tilpasset.

### Kandidat 3

Informant to forteller om digitale læreverk og en systematisk kartlegging ved hjelp av dataprogrammet vokal. Informant en forteller om skolebibliotek, og egenproduksjon av tilpasset lærestoff. To ting er felles. Vektleggingen av lesekompetansen som sentral når de tilpasser lærestoffet, og at de som har et lærestoff som skiller seg vesentlig fra det klassen jobber med, bør få egne ressurser som sikrer en individuell oppfølging.

Informant en vektlegger at elevene er ulike med hensyn til hvordan elevene aksepterer utfordringer, og at utformingen av det tilpassede lærestoff bør være slik at det skiller seg lite ut i utforming i forhold til det lærestoff som klassen bruker. Informant to er mere opptatt av at de som får tilpasset lærestoff er ute av klassen for å øke sin kompetanse, slik at de kan komme på et tilsvarende nivå som resten av klassen er på.

Dette kan tolkes som at informantene har ulike tanker om tilpasning av lærestoff. Informant en er spesialpedagog, det er ikke informant to. I følge Schutz (Wagner 1970, s.72) tolkes livsverden gjennom de erfaringer og kunnskaper har tilegnet seg gjennom samhandling med andre i en intersubjektiv verden. Erfaringene og kunnskapene er avhengig av personens biografi. Spesialpedagogen har trolig en større erfaring og kunnskap om tilpasning av lærestoff. Dels av at det kreves en spesialisering av utdannelsen, og dels for at denne spesialiseringen gjør at man vil jobbe som spesialpedagog. Ulikhetene i erfaring og kunnskap, samt det lokale handlingsrom og den lokale kontekst, kan gi seg utslag i at de sier ulike ting om tilpassing av lærestoff.

Begge informantene gir uttrykk for at lærestoffet skal tilpasses elevens forutsetninger, slik at eleven kan bruke det til å lære. Ordene de bruker for å beskrive læring er ord som: Skjønne, forstå, huske, beskrive, tilegne seg kunnskap. Læring beskrives som noe som skjer i eleven når eleven arbeider med lærestoffet. Det ytre (lærestoffet) bearbeides av eleven, og gjøres til en indre meningsfylt forståelse, i tråd med Vygotskis (1996, s. 149) teori om læring som internalisering.

Ved å differensiere på vanskegrad på oppgaver, og følge opp elevene, legger informantene til rette for at læringen skjer i det Vygotski (1996, s. 159) beskriver som utviklingssonen. Utviklingssonen er forskjellen på den problemløsning eleven kan få til på egenhånd, og den problemløsning eleven kan få til under kyndig veiledning.

Informasjonsmengden i lærestoffet kan være for stor for noen elever, ifølge begge informantene. På ulikt vis forteller de at de tilpasser ved enten å gå gjennom de sentrale

begrepene, eller å velge enklere lærestoff som gir tilsvarende informasjon. Ved å vurdere læringsmål og lærestoff mot elevens forutsetninger, gir de mulighet for eleven å få en opplæring som kan virke kategorialt dannende (Klafki 1996, s. 194).

Begge informanter beskriver elever som ikke tar imot tilpasset lærestoff som umotiverte. Mangelen på motivasjon tillegges egenskaper som ligger hos eleven, som at de har sosiale problemer, eller at de ikke vil skille seg ut fra de andre i klassen. Informantene snakker ikke om de mål skolen har for elevens læring, oppleves som relevant av eleven.

Informantenes fortelling skiller seg fra hverandre på noen områder i forhold til hvordan de tilpasser lærestoffet. De representerer en stor gruppe, der medlemmene av gruppen har ulike erfaringer med seg. Informantene forteller at ikke alle kollegene deler samme syn på tilpasning og holdning til elever som de har. Dette kan være en indikasjon på at den kollektive kulturen ikke er delt av alle. For å redusere muligheten for at tilpasning skjer etter en enkeltlærers skjønn (Kirkebøen 2013, s 28), kan det å styrke den kollektive kulturen rundt det å tilpasse lærestoff være gunstig. Bachmann og Haug (2006, s. 54) skriver at de skoler som har en kollektiv kultur er de skolen som lykkes best med å tilpasse opplæringen.

Schutz (Wagner 1970) skriver at i hverdagen er det som er forventet, viktigere enn hva som er sant, og at vi handler utfra en forståelse av situasjonen slik vi tolker den. Tolkninger kan være basert på forventninger fremfor det reelle. Når det uventede hender stilles det ofte spørsmål om hvorfor det forventede resultat ikke fant sted. Slike spørsmål gjør at revurderinger og nye løsninger kan finne sted. Når informanten opplever at eleven ikke vil ta imot det tilpassede lærestoff, kan det være gunstig å revurdere egen situasjonsanalyse. Ved å ha en kollektiv kultur rundt tilpassing av lærestoff, kan det være lettere å få frem ulike forståelser av en situasjon. Alternative løsninger kan da lettere oppdages.

### **Det opplevde handlingsrom**

Begge informanter sier at opplæringsloven og læreplanen legger føringer for deres tilpasning av lærestoffet, samt hvordan de oppfatter elevens forutsetninger. Hvorfor informantene tilpasser lærestoffet sier noe om verdisynet som ligger bak handlingene, på samme måte som det ligger et verdisyn bak det å inkludere (Olsen 2013, s. 63).



### Kandidat 3

Informant to er klar på at det er ikke fagkunnskapene alene som gjør at elevene gis en dannelse med et innhold, ferdigheter og holdninger (Opdal 2008, s. 46) som gjør dem i stand til å delta i samfunnet etter endt grunnskole. Holdninger og ferdigheter etableres ved å jobbe med andre, og gi dem troen på seg selv og andre. Informant to sier at holdninger som respekt og kjærlighet kan etableres gjennom å ha åpenhet om særegenheter og jobbe for å skape gode relasjoner. Informanten legger vekt på de svake, at tilpasning av lærestoff kan bedre deres muligheter.

Informant en legger vekt på at skolen gir en kompetanse som kommer elevene til gode senere. Muligheter til deltakelse i fremtiden sikres gjennom å nå kompetansemål i K06, og at behovet for tilpasning skal vurderes mot muligheten for å få karakter.

Begge er opptatt av deltakelse når forutsetningene for deltakelse er tilstede. Når tilpasset lærestoff er vesentlig ulikt klassens lærestoff, sier informantene at det beste for eleven er å få et tilbud utenfor klassen. Dette tyder på en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s.7), der tilpasningene skjer for å styrke individet.

Det er nyanser i dette. Informant en trekker frem at elever med annet lærestoff kan delta i klassen når de jobber med individuelle oppgaver. Informant to forteller om en elev med vedtak om fritak for karakter i matematikk, som deltar på i matematikktimer og får karakter når de bruker excel. Med andre ord kan deltakelsen for elever som får et annet lærestoff enn de andre økes, dersom informantene tolker handlingsrommet utvidende. Dette kan tolkes som en bred forståelse av tilpasset opplæring ( Bachmann, Haug 2006, s. 7), der pedagogiske og didaktiske grep legger til rette for at alle kan delta.

Ressursene beskrives som knappe, og det å ha ekstra støtte i form av en assistent eller pedagog som jobber med små grupper eller enkeltelever trekkes frem som gunstig. Hvor mye av felleskapets ressurser kan skolen bruke for å sikre alle en tilpasset opplæring er et spørsmål om prioritering. Denne prioriteringen ligger utenfor informantenes område. Mitchell (2008, s. 29) skriver at i en inkluderende skole brukes støtten der eleven er. Dersom støtten kan gis der eleven er, kan det øke elevens deltakelse i klassen. Bruken av støtte bør gis slik at den er sosialt valid (etisk forsvarlig og gir endringer som er av betydning for elevens livskvalitet, Wolf 1978). Informantene sier at selv med all mulig støtte, vil det være ulikheter i læringsutbyttet. Tabell fire kan tolkes som at flertallet av elevene får tilstrekkelig støtte, men andelen som ikke får den støtte de ønsker er betydelig. Tiltak som kan øke støtten kan være av

### Kandidat 3

betydning for elever med behov for støtte, selv om den ikke kan kompensere for ulikheter i forutsetninger.

Dersom det er etablert en aksept for ulikhet i lærestoff slik informantenes utsagn kan tyde på, er det mulig å spørre om at aksept av ulikhet i lærestoff kan utvides til en aksept av andre ulikheter. Lærers holdning og handling i kombinasjon med det elevene er vant til, kan gjøre det mulig å utvide aksept av ulikhet til andre felt.

Begge informanter kommer med utsagn som kan knyttes til spenningsfeltet Bachmann og Haug (2006) beskriver, om individets behov kontra samfunnets behov. Læreplanen er en forskrift, og kompetansemålene skal følges (Udir 2016). Mot dette står informantenes forståelse om hva som er mulig, og hvordan de kan tilpasse lærestoffet. Informant to sier at ved å redusere antall læringsmål, tilpasses mengden læringsstoff i forhold til elevgruppen. Elever med enkeltvedtak kan ha fritak fra vurdering med karakter i forhold til læreplan, men for informant en er det viktig at en skal vurdere om det er mulig å tilpasse slik at det kan gis karakter. Informant to virker å legge disse vurderingene til PPT når han sier at der hans didaktiske og pedagogiske kompetanse ikke strekker til, er det PPT som får ansvaret med å tilpasse lærestoffet. Informantenes bakgrunn og erfaring kan ligge til grunn for ulikhetene i vurdering knyttet til tilpassing av lærestoff.

Tabell en viser andelen elever som mottar enkeltvedtak. Økningen i antall elever med (6% i 2005, mot 8,0 % i 2015) enkeltvedtak kan ses i sammenheng læreplanen K06 (Bachmann, Haug 2006) fokus på individuelle tilpasninger. Utsagn fra informant en kan støtte slike betraktninger, at lærerne nå er mere opptatt av å se enkeltelevens forutsetninger. En konsekvens av dette kan være at det oftere gis enkeltvedtak. Økningen i antall enkeltvedtak kan ha effekt på deltakelsen i fellesskapet.

Nordahl (2014) skriver at individualisert opplæring ikke øker elevens læringsutbytte, og i sitt metastudie konkluderer han med at fellesskapet er den beste læringsarena med hensyn til enkeltelevens utbytte. Sett i sammenheng med Arneberg og Overlands (1997) modell for inkludering, vil en organisering som innebærer at mange får sitt opplæringstilbud utenfor klassen kunne føre til at flere får en redusert sosial, kulturell og faglig tilknytning til klassen. En redusert deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskap kan være kostnaden med en smal forståelse av tilpasset opplæring. Da kan muligheten for å utvikle ferdigheter som

blant annet empati, samarbeid og selvinnsikt reduseres, da dette er ferdigheter som utvikles i felleskapet. Slike ferdigheter kan knyttes til det å akseptere ulikhet.

### **Konklusjon og avsluttende kommentar**

Læreplanen K06 sin vekt på individualisert tilpasning basert på elevforutsetninger, kan ligge til grunn for at elevene aksepterer bruk av ulikt lærestoff. Informantene forteller om enkeltelever som er uvillige til å bruke tilpasset lærestoff. Det kan være et ønske om å ikke skille seg ut, eller at sosiale eller personlige problemer gjør at eleven har et behov for å være lik de andre, til tross for at de ifølge informantene har behov for tilpasset lærestoff.

Elevenes aksept av bruk av ulikt lærestoff bør ses i sammenheng med informantenes arbeid med å skape gode relasjoner og deres holdning innad i klassen (Mitchell 2008, s. 34).

Informantene vektlegger individuelle forutsetninger når lærestoff skal tilpasses. Det informantene forteller om hvordan tilpasningen gjøres, kan tyde på at de har en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann, Haug 2006, s.7).

Mitchells (2008, s 29) modell for en inkluderende skole trekker frem støtte som et eget punkt. Dette kan forstås som at ressursene som er tildelt eleven som støtte, brukes i klasserommet. En bruk av støtte som gis der eleven er, kan bidra til økt deltagelse for de elevene i klassens faglige, sosiale og kulturelle deltagelse i klassen. I hvor stor grad en slik støtte kan brukes inn i klassen vil være avhengig av formålet med støtten, og at støtten kan gis på en måte som oppleves som sosialt valid (Wolf 1978).

Begge informantene trekker frem motivasjon for å lære som en stor utfordring. Når tallene i tabell tre (s. 29) viser ett gap på 12 % mellom trivsel og motivasjon for elever i ungdomstrinnet i 2015, kan det være grunnlag for å stille spørsmål om læringsmålene oppleves som relevante for elevene, i den betydning Schutz legger i ordet relevans. Det relevante er knyttet til elevens opplevelse av sin livsverden, og er det som eleven er opptatt av.

Utfordringen for lærerne kan være å gjøre læringsmålene relevante, noe som opptar og interesserer elevene. Dette betyr ikke at det er elevene som får velge relevante læringsmål, men lærerne gjennom sitt pedagogiske og didaktiske virke, og sine fagkunnskaper, fremsetter læringsmålene i faget på en slik måte at de oppleves som relevante for elevens livsverden.

### Kandidat 3

Schuts teori om primær relevans (Wagner 1970) sier at det som opptar tankevirksomheten i øyeblikket, er det som er den primære relevans. Dersom elevene opplever skolens virksomhet som relevant, kan det tenkes at motivasjonen for å delta i læringsarbeidet øker.

Ikke alle medlemmer i en gruppe deler gruppens verdier (Maxwell 2012, s.28). Selv om verdiene ikke er delt, kan begrunnelsen for verdsettingene deles, uavhengig av referanseramme (Wagner 1970, s. 119). Skolens innhold er ikke nøytralt. Hva som er ansett som verdifull kompetanse, ferdigheter holdninger og kunnskaper kan ses på som det kompromiss (Goodlad 1979, s 21) aktørene i skolefeltet har kommet frem til gjennom sin virksomhet. Selv om læreplanens innhold kan favorisere enkelte grupper (Bachmann, Haug 2006, s ), er det mulig for de som setter læreplanens innhold ut i praksis å ha en kritisk forståelse av læreplanen. En kollektiv refleksjon på nivå tre i Løvliens modell (Engelsen 2012) knyttet til praksis, kan skape en lokal læreplan som ivaretar innholdet i læreplanen, og knytter den til den lokale kontekst (Uljens 1997, s. 183). Et slikt arbeid kan resultere i en lokal læringsplan som oppleves som mer relevant og tilpasset den lokale kontekst.

## REFERANSER

Arneberg, P. Overland, B. (1997) *Den pedagogiske begrunnelse: L 97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget. Lastet ned 27.9 2016 fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/45c64cc676ea6d26f7d8799e1c0d4035.nbdigital?lang=no#0>

Bachmann, K. Haug, P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Lastet ned 20.09 2016 fra [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Dalen, M. (2013). *SPESIALUNDERVISNING – TIL ELEVENES BESTE?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

De nasjonale Forskningsetiske komiteer. (2009). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Lastet ned (26.03 2015) fra <https://www.etikkom.no/>

Egeberg, S. 2005. «Peter Brückners og Alfred Lorenzers kritiske teori». I Jerlang, E (red) 2005. *Utviklingspsykologiske teorier* s 169 - 198. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B.U (2012) *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Goodlad, J.I. (1979) «The scope of the curricular field» . I Goodlad, J.I. (red) *Curriculum Inquiry* s 17-42. New York: McGraw Hill.

Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander, A. Terum, L.I. (red) *Profesjonsstudier*, s. 144- 160. Oslo: Universitetsforlaget

Grue, L. (2008). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.

Homme, A. (2004). «Nye styringsformer- nye aktører»? I Imsen, G (red) *Det ustyrilige klasserommet*. s. 237-258. Oslo: Universitetsforlaget.

Håstein, H. Werner, S 2014. «Tilpasset opplæring i fellesskapets skole». I Bunting M(red) 2014. *TILPASSET OPPLÆRING – i forskning og praksis*, s 19- 55. Oslo: CappelenDamm Akademisk.

Imsen, G. 2010. *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jenssen, E. S, Roald, K. 2014. «Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon». I Bunting M(red) 2014. *TILPASSET OPPLÆRING – i forskning og praksis*, s 217-240. Oslo: CappelenDamm Akademisk.

Klafki, W. 1996. «Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk». I Dale, L. E. (red) 1996 *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, s 167 -203. Oslo:Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. Brinkmann, S. 2012. Det kvalitative forskningsintervju. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander, A. Smeby, J. C. (red) *Profesjonsstudier II*, s. 27- 43. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T.A. (red), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Lock, A. Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J.A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.

Mead, G. H. (2005). *SINDET, SELVET OG SAMFUNDET*. København: Akademisk Forlag

Mitchell, D. (2008). *What really works in Special an Inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge

Nordahl, T 2014. «Eget barn som del av felleskapet. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole». I Bunting M(red) 2014. *TILPASSET OPPLÆRING – i forskning og praksis*, s 123-135. Oslo: CappelenDamm Akademisk.

Nordström, I. (2011) «Inclusion and participation» s 71 -87. *I Scandinavian Journal of Disability Research* Volume 13, issue 1. Lastet ned 27.9 2016 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017411003711775>

Olsen, M.H (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Opplæringslova (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*) Lastet ned 30.03 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sherif, M. (1968). «The Concept of Reference Groups in Human Relations». I Hyman, H (red) og Singer, E. (red) *Readings in Reference Group Theory and Research* s 84-94. New York: The Free Press

Stern, D. (1992) *Et spedbarns dagbok. Hva ditt barn ser, føler og opplever*. Oslo: Universitetsforlaget

Stern, D. (1985) *The Interpersonal World of the Infant: A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Karnac Books. Lastet ned 04.10 2016 fra <http://site.ebrary.com/lib/tromsoub/reader.action?docID=10428106&ppg=46>

Utdanningsdirektoratet u.å. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned 2.10 2016 fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet\\_midlertidig\\_utgave\\_2006\\_tekstdel.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf)

Utdanningsdirektoratet u.å. *Læringsplakaten*. Lastet ned 2.10 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet 2005. Grunnskolens informasjonssystem. Lastet ned 04.04 2017 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/13/unit/1>

Utdanningsdirektoratet 2006. *SOM ELEVENE SER DET*. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005. Lastet ned 04.04.2017 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/elevinspektorene/5/som\\_elevene\\_ser\\_det\\_revidert\\_elevinspektorene\\_2005.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/elevinspektorene/5/som_elevene_ser_det_revidert_elevinspektorene_2005.pdf)

Utdanningsdirektoratet 2010. Grunnskolens informasjonssystem. Lastet ned 04.04 2017 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/52/unit/1>

### Kandidat 3

Utdanningsdirektoratet 2010. *Meninger fra klasserommet*. Analyse av elevundersøkelsen 2010. Lastet ned 04.04 2017 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen\\_2010\\_analyse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf)

Utdanningsdirektoratet 2015. Grunnskolens informasjonssystem. Lastet ned 04.04 2017 fra <https://gsi.udir.no/app#!/collectionset/1/collection/71/unit/1>

Utdanningsdirektoratet 2016. *Elevundersøkelsen 2015: Mobbing krenkelser og arbeidsro*. Lastet ned 04.04 2016 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/fin-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2015/>

Utdanningsdirektoratet 2015. *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Lastet ned 20.10 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet 2016. *Hva innebærer tilpasset opplæring?* Lastet ned 20.10 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hva-innebarer-tilpasset-opplaring/>

Uljens, M. 1997. «Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori». I Uljens, M. (red) 1997 *Didaktik* s 166-197. Lund: Studentlitteratur

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Lastet ned (30.11 2014) fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Vygotsky, L. S. 1996. «Internalisering av høyere psykologiske funksjoner». I Dale, L. E. (red) 1996 *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, s 143 - 149. Oslo:Ad Notam Gyldendal.

Vygotsky, L. S. 1996. «Interaksjon mellom læring og utvikling». I Dale, L. E. (red) 1996 *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*, s 151 - 165. Oslo:Ad Notam Gyldendal.

Wagner, H.R. (1970) *Alfred Schutz. On phenomenology and social relations*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wolf, M. M. (1978). «Social validity :The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart». *Journal of Applied Behavior Analysis* 11, s 203-214. Lastet ned 11.02 2016 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311293/?page=8>





## VEDLEGG

### Intervjuguide

Problemstilling. Hva er læreres syn på elevers aksept av ulikhet, knyttet til lærerens bruk av tilpasset lærestoff?

### Innledning

- Fortelle om formålet med intervjuet og hva informasjonen skal brukes til.
- Forklar om taushetsplikt, anonymisering og samtykke.
- Spør om informanten har noe han/hun lurte på i forhold til intervjuet.
- Informantens bakgrunn (lærer hvor lenge, arbeidsansvar nå)

### Intervjuet

- Hva legger du i begrepet individuelt tilpasset lærestoff?
  - Elevens forutsetninger
  - Elevens interesser
  - Læreplanens mål
- Hvilke tilpasninger av lærestoffet bruker du selv?
  - Kilder? Egenprodusert materiale? Utforming? Elevens forutsetninger /interesser?
- Hva slags erfaring har du med å gi elever individuelt tilpasset lærestoff?
  - Hvilke elever? Hvorfor? Hvordan? Hyppighet?

### Kandidat 3

- Hva er din erfaring når det gjelder deltakelse i klassens fellesskap for elever som får individuelt tilpasset lærestoff?
  - Hva enkelteleven(e) selv forteller om å få tilpasset lærestoff
  - 
  - Hvordan aksepterer andre elever at enkeltelever får tilpasset lærestoff?
  - Lærers handlinger for å styrke relasjonene og forståelse (mht enkeltelev /klassen), hva, hvorfor og hvordan

### Avslutning

Oppsummere hva som har kommet frem,

Sjekke ut om jeg har forstått informanten korrekt (verifisering),

Høre om informanten har mere hun/han ønsker si.

Takke for deltakelsen,

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet om Inkludering**

### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet tar utgangspunkt i hvordan elever reagerer på at medelever får tilpasset lærestoffet. Gjennom samtaler med lærere ønsker vi å belyse hvordan slike tilpasninger blir akseptert. Prosjektet har følgende problemstilling: «Hva er læreres syn på elevers aksept av ulikhet, knyttet til lærerens bruk av tilpasset lærestoff?» Formålet er å lære mer om elevers aksept av ulikhet fra lærers perspektiv.

Deltakelsen innebærer å delta i et intervju hvor tema er hva du gjør i forhold til tilpasning av lærestoff, og hvordan denne tilpasningen blir tatt imot av enkeltelev og i klassen. Intervjuet tas opp på digital lydopptaker, for så å transkriberes og analyseres. Alle opplysninger som kan identifisere individer, skole og klasse vil bli anonymisert, av hensyn til personvern og taushetsplikt

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle data lagres på en lokal harddisk som er sperret med kode. Når prosjektet er ferdig vil alle data slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2016.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om og fra deg bli slettet

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jon Gunnar Kavli (student) på mobil 92 09 06 15. Ansvarlig veileder er Mirjam Harkestad Olsen, førsteamanuensis Norges Arktiske Universitet, tlf 784 50465.

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





