



**EUREKA  
Digital  
4-2007**

**Hva Ida lærte oss**  
**om**  
**tilpasset undervisning og**  
**aksjonslæring.**

Rapport fra prosjekt ved Naustvika skole

Et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning og Pedagogisk

Psykologisk tjeneste i Tromsø

2006

Lisbet Rønningsbakk og Ingvild Kamplid

Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning



**EUREKA DIGITAL 4-2007**

**ISSN 0809-8360**

**ISBN: 978-82-7389-116-7**

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>2</b>
	Bakgrunn for prosjektet.....	2
<b>2</b>	<b>METODER OG TEORETISK TILNÆRMING .....</b>	<b>3</b>
	Gjennomføring av arbeidet.....	4
	Hva er aksjonslæring og aksjonsforskning? .....	4
<b>3</b>	<b>IDAS BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING.....</b>	<b>7</b>
	Foreldrenes rolle.....	11
<b>4</b>	<b>TRE SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON. OPPSUMMERINGSMØTE MED SKOLEN.</b>	<b>11</b>
	Hva skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig?.....	12
	Hva har jeg (vi) lært av arbeidet med å tilpasse undervisningen til denne eleven? .....	13
	Hvilke utfordringer ser vi i det videre arbeidet i forhold til elever med lignende behov?.....	16
<b>5</b>	<b>HVA LÆRTE VI OM TILPASSET OPPLÆRING?.....</b>	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>HVA LÆRTE VI OM AKSJONSLÆRING?.....</b>	<b>21</b>
	Ethiske kjøreregler .....	28
<b>8</b>	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>30</b>

# 1 INNLEDNING

## Bakgrunn for prosjektet

Målet med prosjektet var, sammen med involverte aktører på en skole, å reflektere over tilpasningen av undervisningen til en elev i den hensikt å øke skolens kompetanse når det gjelder tilpasset undervisning/spesialundervisning. Vi ville forsøke å anvende aksjonsforskerens tilnærming og briller for å vurdere tiltak for å tilpasse undervisningen til en elev med særskilte behov. Vi ville også se om dette kunne bidra til læring i skolen som organisasjon. Denne muligheten til å undersøke aksjonslæring i en praktisk situasjon, har vi fått fordi Ingvild også er PP-rådgiver, og har fått tillatelse til å bruke en av de enkeltelevne hun arbeider med, som utgangspunkt i dette arbeidet. Slik ble eleven vi her kaller Ida, hovedpersonen i prosjektet og i problemstillingen ble:

Hva lærte Ida oss om tilpasset undervisning, aksjonslæring og aksjonsforskning? Læring av erfaringer med forsøk på å tilpasse undervisningen til en elev med oppmerksomhets-/konsentrasjonsvansker og sosial angst.

Når vi formulerer oss på denne måten, er det for å fastholde perspektivet på det viktigste i dette arbeidet, eleven "Ida". Uten henne hadde vi ikke hatt dette prosjektet og disse erfaringene, så bruken av personnavn på eleven er for å understreke det særegne. Det er ikke bare Ida som lærer, det gjør også lærerne, skolen som organisasjon og vi som aksjonsforskere.

Det sosiale og kulturelle rommet læringen foregår i, oppfatter vi som en viktig ressurs, samtidig som det også i mange tilfeller vanskeliggjør å få til opplegg som virker bra. Å kjenne til hvilke kognitive problemer som oppstår i læringsarbeidet er viktig, men i arbeidet for å legge til rette for god undervisning vil vi også ta med de sosiokulturelle aspektene ved læringssituasjonen. I møtet med sosiokulturell teori og fortellingsteori har vi fått nyttige redskaper for å forstå hva som kan gjøre undervisning meningsfylt og hvordan vi kan få fokus på elevens muligheter.

Vi vil i det følgende gjøre rede for metodiske perspektiv før vi presenterer en fortelling om Idas skolesituasjon og hvordan det ble arbeidet for å utrede hennes behov og lage et godt tilpasset

undervisningsopplegg til henne. Deretter presenterer vi synspunkter fra et oppsummerende møte med skoleleder og to lærere. Til slutt foretar vi en drøfting med utgangspunkt i den aksjonslæring som har foregått ved skolen, av hva vi som forskere har lært av aksjonen: Hva vi lærte om tilpasset opplæring, hva vi lærte om aksjonslæring og hva vi lærte om aksjonsforskning med tanke på neste prosjekt.

## **2 METODER OG TEORETISK TILNÆRMING**

I denne delen skal vi belyse noen forhold knyttet til metoder og teorivalg i dette pilotprosjektet der aksjonslæring er i fokus. Vi vil kort gjøre rede for våre ulike posisjoner i vårt samarbeid i prosjektet før vi kort beskriver hva vi har gjort for å samle inn data. Deretter kommer vi inn på betraktninger rundt aksjonslæring og aksjonsforskning som metodisk tilnærming.

### **Våre ulike og felles roller i forhold til prosjektets tilblivelse**

Ingvild kombinerer halv stilling i Pedagogisk psykologisk tjeneste med stilling som høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Tromsø. I dette prosjektet er det en elev fra Ingvilds arbeid på PPT som er satt i fokus for aksjonslæring, etter avtale med alle involverte aktører: PPT, skole, foresatte og elev. Ingvild har her en aktiv rolle i aksjonen fordi hun er pedagogisk psykologisk rådgiver, sakkyndig fagperson i forhold til opplegget til Ida, og hun har fulgt prosessen gjennom flere møter med lærerne, skolelederen, eleven og foreldrene underveis. Samtidig deltar ikke Ingvild i det daglige arbeidet ved skolen og vil ha større distanse til prosessen enn aktørene i skolen om jobber direkte og daglig i forhold til elevene. Det innsamlede materialet som danner grunnlag for denne rapporten, er et summeringsmøte med skolen der vi hadde en samtale med to lærere og skoleleder om hva de hadde lært av sine erfaringer og jobbingen med å tilpasse opplegget til en elev med ADD og sosial angst. Svarene på spørsmålene som ble stilt på det nevnte møtet med to lærere og skoleleder vil danne utgangspunkt for beskrivelse av funnene og drøftingsdelen. Lisbet har før hun deltok i selve aksjonen, vært en samtalepartner for Ingvild. Hun kunne lettere ha et metaperspektiv på alle hendelsene fordi hun ikke var involvert i prosessen hele veien. Prosessen forut for dette møtet bidrar til å danne grunnlag for vår tolkning. Gjennom vårt samarbeid har vi på denne måten forsøkt å ivareta behovene for både nærhet og distanse til det som har skjedd i aksjonen.

## **Gjennomføring av arbeidet**

I denne studien har vi fokus på eleven Ida. Historien om Ida er kommet fram gjennom informasjon fra kartlegging ved bruk av samtaler med Ida, foreldre, lærere (kontaktlærer/matematikklærer og sosiallærer) og rektor, testing, skolens halvårslige rapporter fra spesialundervisningen og sakkyndige vurderinger gjort av Pedagogisk psykologisk tjeneste og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Det er Ingvild som PP-rådgiver som har produsert mye av materialet i studien, noe som har gitt oss tilgang til et rikt grunnlagsmateriale for å forstå Idas situasjon og skolens utfordringer i arbeidet med å tilpasse undervisningen til henne. Fra høsten 2005 ble Lisbet involvert i arbeidet.

Skolen Ida går på, er en kombinert skole med firedelt barnetrinn og todelt ungdomstrinn med ca 100 elever. Personalet er organisert i team og har fokus på læring gjennom temabasert undervisning. Vi har jevnlig drøftet prosessen sammen, ut fra Ingvilds fortellinger og gjennom skriftlig arbeid fra januar til juni 2006. I juni hadde vi et felles oppsummeringsmøte med skolen ved rektor og to av lærerne som har deltatt i prosjektet. Forut for møtet satte vi opp ønsker om konkrete skriftlige innspill til tre spørsmål som vil danne rammen for både det oppsummerende møtet og deler av drøftingen i denne studien.

Ida og hennes foresatte har godkjent at vi bruker hennes historie som case i dette arbeidet, og skolen har bidratt med stort engasjement. Beskrivelsen av Ida og situasjonen hennes, vil for øvrig framgå av egen framstilling. Der vil det også komme fram hva som ble gjort underveis i arbeidet.

## **Hva er aksjonslæring og aksjonsforskning?**

Aksjonslæring og aksjonsforskning er ikke en metode, men en måte å drive fram systematisk erfaringslæring på ulike nivå. Tom Tiller bruker begrepet ”det tredje paradigmet” om aksjonsforskning fordi det bringer forsker og aktører til å samarbeide om erfaringslæring på måter som vil være utenkbare i de to tidligere paradigmene (Tiller 1999, s.9). Kjennetegn på aksjonsforskning er at forskeren ofte arbeider sammen med aktører i en virksomhet for å skape kunnskap om problemstillinger som er aktuelle for deltakerne gjennom felles fokus, gjerne med utgangspunkt i et praksisfellesskap med konkrete oppgaver som skal løses.

Med aksjonslæring eller aksjonsforskning som tilnæringsmåte mener vi en spørrende, åpen og reflekterende holdning til systematisk læring av erfaringer knyttet til en bevisst aksjon. Vi kan si at Ingvild gjennom sitt arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver var den som satte i gang aksjonen i samarbeidet, gjennom å vektlegge bevisst fokus på Idas sterke sider, gjennom å bruke en løsningsfokuset tilnærming, og oppfølging av skolens arbeid med Ida. Vi kan si at Ingvild allerede hadde en kunnskap om muligheter som hun gjennom aksjonen hadde som mål å realisere i samarbeid med lærerne. Det er her viktig å være oppmerksom på at det både kan være en fordel og en ulempe å ha mye forforståelse om det aktuelle studieobjektet. En må være åpen for at forskningsprosessen er en uforutsigbar prosess. Forskeren må være lydhør for ny informasjon og ikke være for opphengt i en bestemt teori eller et vitenskapelig synssett som blir til hinder for å gjøre nye oppdagelser eller tenke i nye baner (Berlin 2004 s. 213-214).

Aksjonsforskning retter fokus mot hvordan bevisst aksjon kan føre til læring og utvikling. Det gir rom for deltakernes egne opplevelser av hva som er viktig og meningsfylt å arbeide med. Metoden gir rom for å få fram nødvendige uttrykk og spørsmål til refleksjon som representerer og angår alle parter slik at en kan få fram felles refleksjoner og forståelse av erfaringer. Det at Ingvild har en dobbeltrolle som aktør i samarbeidet og forsker i samarbeid med kollega Lisbet, blir en ekstra utfordring med tanke på at dette gir en nærhet til selve arbeidet som igjen vil kreve ekstra kritisk refleksjon rundt spørsmålet om forskeren påvirker selve arbeidet slik at det går ut over validiteten (Bjørndal 2004).

I dette arbeidet har vi vært opptatt av at endringen av praksis skal ha sitt utspring i et systemperspektiv. I dette perspektivet inngår aktør- og individperspektivet samtidig med det kontekstuelle perspektivet. For å forstå de ulike situasjonene som eleven er oppe i, ser vi det som nødvendig med å belyse situasjonen ut fra tilnærminger som representerer alle de nevnte perspektivene. Det overordna perspektivet, systemperspektivet rettes mot skolen som organisasjon, eleven, Ida, foreldrene lærerne, rektor, rådgiveren fra PPT og forskeren er aktørene her. I *aktørperspektivet* legger vi at individet gjør aktive og rasjonelle valg ut fra den situasjonen det til enhver tid er i. Det vil i denne sammenheng bety at både elever, lærere og skoleledere gjør noen aktive, og sett fra deres synspunkt, rasjonelle valg. I tilpasset opplæring er det naturlig å også ha med det vi kaller individperspektivet. Individperspektivet ivaretar det som er Idas

særskilte behov. Det kontekstuelle perspektivet forsøker vi her å ivareta gjennom å se Idas situasjon og historie i en sosiokulturell sammenheng og bruker innledningsvis Goodsons narrative teori som et verktøy og en billedgjøring av det som skjer. Prosjektet er knyttet til en del av en elevs skolehistorie, Idas. Vi vil forsøke å belyse at endringer i Idas historie er en funksjon av endringer i skolens *historie* og omvendt. Den endrer også vår aksjon på samme måte som vår aksjon endrer Idas historie og skolens historie. Vår fortelling om Idas historie og skolens gjennomgår endringer og forvandlinger i løpet av prosessen. Som Goodson (2000 s. 76) formulerer det om den artifisielle personen:

Livsskildringen endres, og det samme gjør dens betydning for både den som forteller, og den som lytter. Den gir altså et øyeblikksbilde, et "snapshot" av en pågående prosess – hvert enkelt bilde forteller en historie, men når bildet endrer seg, endres også historien. For å få et bredere bilde må vi lokalisere fortellingene og samarbeide for å drøfte og finne mening i fortellingene.

Historien om Ida er singular, selektiv og spesifikk i tid og rom. Når vi ser den i lys av skolens verden, undervisning og sosiale samspillsmønstre, handlinger og strukturer, blir Idas historie også en del av de andre aktørenes og skolens historie.

I et sosiokulturelt perspektiv knyttes læring til det å "vokse seg inn i en kultur". Individet opptar kulturen gjennom sine erfaringer samtidig som individet bearbeider og vurderer erfaringene i møtet med kulturen (Dysthe, 2001). Individet inngår på den måten i et dialektisk samspill med den sosiale og kulturelle konteksten gjennom å rekonstruere, ikke bare egne erfaringer – men også felles sosiale og kulturelle kunnskaper og holdninger. For oss gir dette enda en grunn til å se på Idas fortellinger om egne opplevelser som et viktig uttrykk for læring, og som et utgangspunkt når undervisningen skal tilpasses hennes behov. Her ligger det et håp om at læring om Idas situasjon også vil føre til at skolen får nye erkjennelser om tilpasset undervisning.

Implisitt i problemstillingen ligger spørsmålet om denne arbeidsmåten også kan være til nytte for andre elever enn Ida, og da blir det viktig å se på hvordan kunnskap om den enkelte, det særegne, kan overføres til det allmenne. Organisasjonslæring og utvikling internt i skolen, hos den enkelte aktør og mellom aktører kombinert med blick utenfra bidrar på hver sine måter her til læring. Slik vi ser det, må aksjonsforskeren arbeide med de interne aktørenes modeller av skolehverdagen og samtidig ha som rolle å overskride disse med å inkorporere dem i en mer systematisk kontekst.

Samtidig vil det hele tiden være en gjensidig påvirkning. Forskeren forsker her sammen med aktørene i feltet. For å klargjøre forskerens rolle har vi i oppsummeringen valgt å skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Her har vi funnet Bjørnsruds bruk av begrepene klargjørende for oss. Slik vi oppfatter det, bruker han aksjonsforskning om

det forskere arbeider med når de forsker i hverdagen sammen med skoleledere og lærere ved å delta aktivt i prosessene. Samtidig må aksjonsforskere som andre forskere relatere sine funn til teori i utforming av forskningsrapporter. Aksjonslæring er et begrep som brukes om det skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet (Bjørnsrud 2005 s. 14 og 15).

Bjørnsrud viser til Cohen og Manion (1998) og deres fire kjennetegn på aksjonsforskning. De mener at aksjonsforskning er situasjonsbundet. Hensikten er å løse problemer innenfor spesielle, tidsmessige og geografisk avgrensede sammenhenger. Det er nært samarbeid mellom forskere og deltakere i studien. Det er et gjensidig bytteforhold mellom forskere og praktikere der formålet er både å utvikle praksis og gjennom systematisering av erfaringene, utvikle teori. Prosessen er avhengig av at handlingene i studien kan omformes alt etter som situasjoner, mål og behov forandres. Aksjonsforskning som tilnærming kan deles inn i tre retninger. Teknisk aksjonsforskning, frigjørende aksjonsforskning og praktisk aksjonsforskning (Bjørnsrud 2005). Vårt prosjekt ligger etter vår vurdering nærmest det som Bjørnsrud betegner som praktisk aksjonsforskning. Her fungerer forskeren som prosessveileder og deltar aktivt i utformingen av forskningsopplegget. Det er et gjensidig samarbeid mellom forskeren og deltakerne. Forskeren har rollen som en "sokratisk klegg" for å skape refleksjoner og dialoger i personalet. I vårt tilfelle er det ikke tale om et helt personale, men om en dialog med skoleleder og de lærerne som arbeider med opplegget til en elev, Ida. Her har vi gått inn i en situasjon og studert erfaringer. Det er derfor vanskelig å snakke om et forskningsdesign i tradisjonell forstand. Det vil være mer riktig å si at vi har studert en igangsatt prosess. Deretter har vi skrevet rapport og drøftet funnene i forhold til teori.

### **3 IDAS BEHOV FOR TILPASSET OPPLÆRING**

I denne delen skal vi beskrive hvordan situasjonen var for Ida og noen av de bestrebelser skolen og PPT gjorde for å kartlegge situasjonen og tilpasse opplæringen. Refleksjoner over hva skolen lærte kommer i neste del: Tre spørsmål til refleksjon. Oppsummeringsmøte med skolen.



Vi beskriver fortrinnsvis Idas skolesituasjon fra det siste året på ungdomstrinnet, men tar også med noe av hennes skolehistorie før det. Det er ikke mulig å gi en autentisk beskrivelse av hele historien her, så dette blir en fremstilling som skal representere de sentrale utfordringene som har stått i fokus i dette aksjonslæringsarbeidet. Vi har lagt vekt på å få fram noe av det som synes mest vesentlig for Ida, hennes lærere, foreldre, skolelederen og oss som aksjonsforskere. Historien er til sist naturligvis preget av synsvinkelen til skribentene, Lisbet og Ingvild. Selv om vi har forsøkt å ivareta bidragene fra skolen og Ida så godt det lar seg gjøre, er framstillingen farget av at det er vi som har laget framstillingen.

Ida ble henvist til den pedagogisk psykologisk tjenesten (heretter PPT) på bakgrunn av fagvansker da hun gikk i 7. klasse. I henvisningen ble det ønsket hjelp til faglig kartlegging og opplegg for å fremme selvstendighet og takle angst/usikkerhet. Det var vanskelig for en del av lærerne å få kontakt med henne, og hun hadde problem med å starte med nye utfordringer og oppgaver. Hun ville ikke prate i timene og nektet å si noe når klassen hadde framføringer. Uten umiddelbar hjelp, kunne hun blokkere helt. De faglige vanskene var også store, særlig i engelsk og matematikk. Tidligere kartlegging viste at hun strevde med håndskrift og skriftlig arbeid, særlig frie skriftlige arbeider.

En positiv erfaring var et intensivt lesekurs gjennomført i 8. klasse. Det ga mulighet for å peke på en del suksessfaktorer. Det viste seg at hun fikk mye bedre til de skriftlige arbeidene når hun fikk bruke PC, fikk jobbe med temaer hun var interessert i og fikk laget skriftlige produkter som hun lyktes å få presentert for læreren og etter hvert for en mindre gruppe medelever som hun var trygg på.

Det var viktig at hun fikk forberede seg godt med respons fra lærer før framlegg for andre elever. I kartleggingen ble det lagt stor vekt på å få fram elevens sterke sider. Vi oppdaget at Ida hadde gode utviklingsmuligheter på det språklige området, hun viste god evne til resonnering, evne til å oppfatte helhetsbilder og til å gi sosiale vurderinger. Hun hadde mye sunn fornuft og evne til problemløsning, forutsatt at ikke redselen for å mislykkes ble for sterk. Det kom fram at Ida var flink til å arbeide på PC, flink til å lete opp stoff i forbindelse med temaarbeid, interessert i arbeide med dyr, maling, tegning. Hun hadde en god porsjon selvironi og sans for humor.

Resultatene av kartleggingen viste også noen av utfordringene for Ida. Hun skåret lavt på faktakunnskap og ordforståelse, det tydet på at dersom ikke de nye ordene ble forklart, kunne en del tilegnelse av lærestoff være vanskelig. Hun hadde lavt oppmerksomhetsspenn/korttidshukommelse og trengte ekstra tid til informasjonsbearbeiding og automatisering av kunnskap. Hun sa selv i en samtale underveis i kartleggingen at hun lurte på om hun var *tunglært*.

Tiltakene fulgte opp de samme suksessfaktorene som er nevnt tidligere, med vekt på å gi trygghet, tid, klare rammer og stegvis progresjon, og arbeidsstoff og emner som tar utgangspunkt i Idas interesser. Ida fikk PC, tilrettelagt undervisning i tråd med sakkyndig vurdering og tett oppfølging av kontaktlærer.

Mange tiltak virket positivt. Ida viste større innsikt i hva hun mestret og hva hun måtte ha hjelp til. Det var også blitt lettere å oppnå kontakt og tillit. Hun viste fremgang og var opptatt av å gjøre det godt i fagene, men vanskene var fortsatt så store at en vanskelig kunne si at hun fikk et optimalt utbytte av undervisningen. Mange av vanskene var i overensstemmelse med dem en finner hos elever med ADHD, selv om Ida ikke var hyperaktiv. Hun ble derfor henvist til BUP, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Etter utredning der fikk hun diagnosen *ADD og sosial angstlidelse*. Rapporten tydeliggjorde også at Ida hadde god langtidshukommelse, men en sakte innlæringskurve, og dermed behov for ekstra tid til innlæring av nytt stoff og nye ferdigheter.

På bakgrunn av diagnosen ble det gjort ny vurdering og justering av opplegget for Ida. Det ble klart at det i større grad måtte tas hensyn til hennes angstproblemer. Diagnosen førte til at Ida fikk hjelp til å sette ord på det som var vanskelig i større grad enn før, hun fikk hjelp av psykolog til en kognitiv bearbeiding av problemene. Hun fikk i tillegg medikamenter for å avhjelpe oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene. Disse viste seg å ha god effekt. Hun selv, skolen og mor opplevde merkbare forandringer både når det gjaldt humør og evne til å samle seg om oppgaver.

Foreldre, skole og Ida selv rapporterte om positiv, men sakte utvikling høsten 2005 og vårhalvåret 2006. Hun hadde videreutviklet sine ferdigheter på data. En nyttig og positiv erfaring var at Ida kunne presentere noe i gruppen og lage muntlige framlegg når hun fikk bruke *power*

*point* og forberede seg. Hun hadde laget en kjempefin presentasjon, med hjelp fra kontaktelæreren som har gitt støtte, brukt forespeiling, forberedt situasjonen godt og oppmuntret.

Ida fortalte til Ingvild:

Det går bedre enn før på skolen, jeg klarer å konsentrere meg bedre, har lettere for å komme i gang, får til mer, jeg prøver selv om jeg henger litt etter enda. Jeg forstår ikke bestandig. Henger helt etter i matte. De andre fagene går det bedre i. Har fortsatt perioder hvor jeg ikke forstår noe, mens de andre forstår alt. Føler meg litt dum. Har hele tiden følt meg litt dum – fikk oppgaver i 6. klasse bok i 7.kl – det ble jeg nesten mobbet for. Liker ikke å dumme meg ut, da gnager det litt ...

Jo, jeg får til mer, både lærere og foreldre er positivt overrasket – og jeg husker mye mer. Det hadde jeg problemer med før. Nå klarer jeg å tenke litt mer og få gjort de oppgavene jeg skal.

Hun fortalte videre at hun fortsatt hadde problemer med å eksponere seg i klassen/i en gruppe, men ville likevel gjerne *bli sett*. Det ble viktig at lærerne forsto når hun trengte hjelp og ga henne det, selv om hun ikke sa fra. Plasseringen i klasserommet burde velges bevisst slik at hun hadde mulighet for oversikt og samtidig lett oppnådde kontakt med læreren. Det var viktig for henne å vite at læreren hadde mulighet for å se henne uten at kontakten ble påfallende. Hun hadde fortsatt store vansker med å snakke høyt i klassen. Når hun ble spurt om noe, kunne det av og til bli ”helt tomt”. Hun kom ikke på noe. På spørsmålet om det hjalp å være i en mindre gruppe var svaret: ”Nei, ikke nødvendigvis”. Det kom an på hvem som var til stede. Det måtte være elever som hun var trygg på, og som ikke var for dominerende.

Idas rektor og lærere har hatt tro på at det var viktig å opprettholde vurdering med karakter for Ida, selv om hun ville ha små muligheter til å oppnå et godt faglig nivå i matematikk vurdert ut fra standardiserte tester. Derfor har også Ida vært gjennom skriftlig eksamen fra grunnskolen denne våren, tilfeldigvis i faget matematikk. Det ble en erfaring som var viktig for både Ida og skolen. Ved hjelp av forespeiling av situasjonen, steg for steg, systematisk øving og trening, og ved hjelp av gode hjelpere som kjente hennes behov, ble også redselen for eksamen redusert. Det faglige resultatet til matematikkeksamen, fikk vi senere vite, ble bare 1, men den personlige seieren var likevel stor og verdt det grundige planleggingsarbeidet. En uke etter møtet fikk vi beskjed fra lærerne om at Ida hadde vært oppe til muntlig eksamen i samfunnsfag og hadde fått karakteren 5. Her hadde det også foregått en grundig forbereding på skolen og hjemme. Til

forskjell fra matematikken, behersket hun også faget og fikk endelig vist hva hun kunne. Idas skoleår endte med at hun fikk vitnemål med karakterer i alle fag utenom sidemål (der ble hun fritatt). Resultatene hadde bedret seg betraktelig i de fleste fagene i løpet av året.

Ida syntes å ha stor selvinnsikt. Da Ingvild og Ida snakket om videregående skole og hvordan den situasjonen best kunne tilrettelegges, kom de fram til at hun trengte leksehjelp. Helst burde det være en ordning slik at hun kunne gjøre leksene på skolen. Hun fortalte at hun ofte hadde vansker med å finne ut hvordan hun skal ta fatt på en oppgave, også der hun har kunnskaper om emnet. En leksehjelp vil kunne hjelpe henne å starte opp og strukturere arbeidet og hjelpe henne når hun står fast faglig. Det betydde mye for Ida at hun visste at hun hadde fått gjort hjemmearbeidet når hun kom på skolen. Da ville hun være forberedt og forstå bedre. Hun sa:

Det er mange ord jeg ikke kan, vet ikke hva enkelte ord betyr. Trenger i tilknytning til leksehjelpa noen som er flink å forklare ord, særlig i matte!

## **Foreldrenes rolle**

Vi har ikke sitert foreldrene i dette materialet, men vi vil understreke at deltagelsen fra dem, representert ved Idas mor på møtene med PPT og skolen, har vært verdifull. I samtale med Idas mor kom det fram at i løpet av siste året opplevde foreldrene at samarbeidet med heimen hadde blitt bedre enn tidligere. Mor til Ida sa det omtrent slik: *Nå følte vi at de hørte på oss, tok med de erfaringene vi hadde hjemmefra. Vi viste jo hva som virket bra. Det synes vi ikke skolen har vært så flink til å høre på tidligere.* Hun fortalte også at de hjemme i forbindelse med muntlig eksamen hadde spilt rollespill kvelden før der far var sensor og mor eksaminator. Det var altså ikke bare skolen som hadde arbeidet med å forberede, ufarliggjøre og forespeile eksamenssituasjonen – her lå det også en betydelig innsats i heimen.

## **4 TRE SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON. OPPSUMMERINGSMØTE MED SKOLEN.**

Vi hadde et oppsummerende møte med skolen i juni, der rektor, sosiallærer og matematikklærer var til stede. På forhånd hadde vi bedt om at alle forberedte skriftlige refleksjoner rundt tre spørsmål vi hadde satt opp. Begge lærerne og PP-rådgiver Ingvild hadde skrevet mange siders notater til spørsmålene våre, noe som skulle vise seg å være veldig verdifullt. Med Ingvild som møteleder og Lisbet som sekretær, ble de tre spørsmålene dagsorden for oppsummeringsmøtet. Spørsmålene lærerne hadde fått på forhånd var:

- 1. Hva var det som skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig?*
- 2. Hva har jeg lært av arbeidet med å tilpasse undervisningen til denne eleven?*
- 3. Hvilke utfordringer ser jeg i det videre arbeidet i forhold til elever med lignende behov?*

Lærerne startet med å fortelle de gode nyhetene om framgangen til Ida. (Jfr. slutten av forrige kapittel). I oppsummeringen nedenfor skiller vi ikke utsagnene fra lærere og skoleleder, men betrakter dem som et resultat av en gruppesamtale og en samlet erfaring selv om den enkelte også la fram erfaringer på bakgrunn av egne notater.

### **Hva skjedde av positiv utvikling sosialt og/eller faglig?**

Møtet startet med at lærerne og skoleleder generelt uttrykte seg positivt om den framgangen Ida hadde hatt. Det ble karakterisert som en fenomenal prestasjon at Ida hadde klart å delta på hele matematikkeksamen, at hun med god støtte av lærerne hadde klart å seire over angsten og gjorde et forsøk på å prøve til tross for at hun visste at dette kanskje ikke kom til å gå så bra. Lærerne konstaterte at Ida har utviklet seg mye både sosialt og faglig. De bekreftet det Ida selv har fortalt; at hun var blitt flinkere til å uttrykke seg omkring sin egen situasjon og hadde utviklet en bedre selvtillit og selvforståelse. De mente også at hun var blitt tryggere sammen med flere av sine klassekamerater og mer modig i grupper. Hun hadde fått en ny innsikt i egen situasjon på bakgrunn av diagnosen ADD, og nå fikk hun vist at hun bedre vist hva hun kunne og at hun hadde et sterkt ønske om å lære. Ida hadde fått mer flyt i arbeidet, kom fortere i gang i timene og klarte seg mer uten hjelp. Det bidro positivt til utviklingen at hun selv opplevde at situasjonen var blitt bedre. En av lærerne uttrykte det slik:

Hun ønsker å gjøre det godt faglig. Hun hadde store problemer med å komme i gang med oppgaver, dette har forbedret seg betraktelig. Mønsteret hennes er at når hun blir passiv, så er noe galt på et eller annet område. Det behøver ikke ha rot i noe faglig. Spør du, forteller hun ofte åpent hva som plager henne. Da kan man berolige henne/løse opp i eventuelle problemer. ”Ida” stoler mer på seg selv. Nå setter/settes hun i gang og jobber ofte målrettet av seg selv. Må likevel følges regelmessig opp, men har blitt mer selvgående.

Lærerne pekte på at Ida hadde erfart mange læringsnederlag som kanskje tidligere hadde bidratt til eller forsterket angsten hennes. Nå fikk hun i større grad et opplegg som fungerte slik at hun steg for steg fikk bygd opp tro på seg selv. En av dem skrev:

Ida klarte å konsentrere seg bedre, og ble tryggere på selve faget. Hun ble mer motivert for å jobbe og så selv at hun mestret spesielt de visuelle emnene godt. Det som medvirket til den positive utviklingen tror jeg

først og fremst var at Ida fikk vite hva som feilte henne (ADD) med riktig medisin, og at hun fikk en forutsigbar undervisningssituasjon i sitt vanskeligste fag. (matematikk, forf anm).

Både Ida, foreldre, og alle de som har samarbeidet om opplegget hennes, framhevet at det å få en diagnose her var en viktig faktor for positiv utvikling. Det bidro til at Ida forstod sine forutsetninger bedre, ble mer motivert for å jobbe og selv så at hun mestret spesielt de visuelle emnene godt, det gikk bl.a. på bruk av IKT både i innlæring og som arbeidsredskap). Problemer med å eksponere seg muntlig i en gruppe/klasse kombinert med skrivevegring og igangsettingsproblemer, har påvirket skolesituasjonen slik at hun ikke har fått vist kunnskapen hun satt inne med. Hun kan nå ha muntlige framlegg og vise sine kunnskaper for en mindre gruppe der hun er trygg. Sosialt var hun blitt mer utadvendt: *Er mer åpen for kontakt og virker blid og fornøyd. "Skravler" en del med venninnen.* Det ble understreket at hun fortsatt hadde problemer med å forholde seg til enkelte situasjoner og personer, men lærerne opplevde at metoder som tett oppfølging, positivt fokus, oppmuntring og målrettet jobbing mot konkrete mål, virket positivt på dette i tillegg til medisinerings. Rektor framhevet også samarbeidet med foreldrene som viktig. Det er vanskelig å være foreldre når barnet sliter på skolen. Nederlagene preger også foreldrene, så trygghet og gode relasjoner er viktig mellom skole og hjem. Skolen har gode erfaringer med samarbeidet med Idas foreldre slik det har utviklet seg, noe som også var en viktig ressurs for Ida.

### **Hva har jeg (vi) lært av arbeidet med å tilpasse undervisningen til denne eleven?**

Begge lærerne pekte på at relasjonene til Ida er avgjørende og har brukt tid på å bygge disse. Hun kunne ikke samarbeide med en lærer hun ikke var trygg på. De jobbet for å skape en god tone i timene og brukte mye humor. De brukte Idas interesse, en interesse som også lærerne delte, som innfallsvinkel. Etter hvert som Ida lykkes, ble hun også interessert i andre fagtema og var ikke avhengig av å knytte lærestoffet til *hesteinteressen lengre*, men i starten var den viktig. Den ene læreren sa i sin skriftlige oppsummering:

Motivasjon av elevene er essensielt. Her ligger det en utfordring i å finne faglige innfallsvinkler som både motiverer og fenger. Det kan være oppgavetyper som kanskje ligger litt på siden, men som på lang sikt vil fremme innsats, læringsinteresse og læringsstrategier. Å åpne for aksept av kreativ, "sidelengs" tenkning bør være et mål.

Matematikklæreren så viktigheten av å være lydhør, åpne for samtaler om ting som kunne ligge på siden av matematikken, og gjerne starte og avslutte med en lystbetont aktivitet som kortspill. Dette syntes særlig viktig i dette faget der Ida etter mange års strev og nederlag i utgangspunktet ikke var særlig motivert for undervisning i matematikk. Hun sa at hun lærte om

Nødvendigheten av å skape en positiv tone / ramme rundt undervisningen. Finne et godt virkemiddel for dette (i vårt tilfelle var det kortspill før timene).

Det var viktig å komme i gang med arbeidet på en positiv måte. Ida hadde problem med alle igangsettingssituasjoner, og det var viktig at det ikke tok for lang tid før hun kom i gang med arbeidet. Ved siden av å skape et godt læringsklima, opplevde lærerne at det var viktig å skape forutsigbarhet og struktur i undervisningen.

Viktig med trygge personer og faste rammer. Det har vært bra for eleven å være forberedt på hva som ventet henne. God kommunikasjon i forkant gjør at man unngår misforståelser/problemer. En må ha klare planer for det som skal skje, fast struktur og arbeide steg for steg. Undervisningen må legges opp med flere emner i stedet for bare ett hver time, for å sikre variasjon og nok repetisjon. Videre er det viktig å etablere en god start på timen som virker motiverende.

Avklaring av oppgaver er viktig. Å være helt konkret hjelper. Hva spør oppgaven om, hva forventes av eleven/svaret. Rask igangsetting, hjelp til dette.

Lærerne sier de er blitt bevisste at i det faglige arbeidet er det viktig å ta ting stegvis, gjøre det klart trinn for trinn hva som kreves i en oppgave og avklare forløpet sånn at hun slipper å stoppe opp. Det å være trygg på å vite neste steg er viktig for å forebygge angst. I matematikk var det særlig viktig å jobbe med flere emner samtidig, kontinuerlig repetisjon.

For eksempel ikke jobbe med volum og bli "ferdig" på tre uker for så å hoppe til neste emne.

Noen elever trenger svært mye repetisjon. Være realistisk: Dersom eleven er på et visst kunnskapsnivå så er hun der. Det kan ikke ønskes eller tvinges høyere.

Lærerne mente at det var viktig å lage gode planer, men disse måtte ikke overstyre elevens behov. Det var viktig med grundig forarbeid, men det var også viktig å revidere planene i stedet for å være slavisk bundet.

- Det er blitt mye læring om årsplaner og revidering av planer.

- Det er viktig å vurdere elevens mål realistisk, måtte blant annet kutte ut gangetabellen. Samtidig er det viktig å gjøre eleven oppmerksom på sine sterke sider.
- Utfordringer er viktig. Disse må likevel være overkommelige og stegvise. Resultater og utvikling bør om mulig synliggjøres. Fungerer da som motivasjon for videre arbeid.

Det ble også påpekt at det var viktig å ha en kontinuerlig kartlegging av hva Ida forsto av ord og begreper i lærestoffet.

Avklaring av begreper er en annen ting som er viktig. Det er en del begreper Ida ikke forstår, og hun kan stoppe opp hvis hun møter ord som trenger forklaring.

Lærerens oppgave var å påse at verktøyene var der og gi dem til eleven når de manglet. De mente at det var viktig at Ida fikk bygget opp selvfølelse og tro på egen vurderingsevne, slik at hun gradvis kunne løsrive seg fra lærernes støtte. De måtte derfor være bevisst elevens sterke sider og interesser, bruke disse og gjøre eleven oppmerksom på dem.

Det er viktig å bygge opp selvfølelsen til eleven pga lang erfaring med å komme til kort. Få eleven til å stole på egen vurderingsevne og sine kunnskaper. Målet er jo at eleven skal bli selvfungerende og løsrive seg fra lærerens støtte/hjelp/innsjutt/veiledning.

De mente også at det var et poeng at kontaktlæreren var ny på skolen og møtte Ida med nye øyne. Det kunne se ut til at enkelte lærere hadde vært i ferd med å utvikle en mer og mindre felles oppfatning om at Ida var en elev med så store problemer at de ikke kunne stille særlig store forventninger til hva hun kunne prestere. Det bidro i seg selv til at hun ble en underlyter.

Et viktig ledd i å signalisere positive forventninger var at rektor og Idas lærere var opptatt av at hun skulle vurderes med karakterer. Eksamen og arbeidet for å få Ida til å lykkes med det var en viktig erfaring for skolen, fordi de viste at det hadde vært riktig å holde fast på karaktervurderingen og ikke gi etter for oppfatningen om at eleven hadde så mange vansker at hun egentlig burde fritas for karakterer.



Vi avsluttet oppsummeringen av dette spørsmålet med å samtale om skoleledelse og læring i organisasjonen i forhold til tilpasset opplæring. Rektor vurderte hva hun som leder har lært av arbeidet. Hun trakk særlig fram lærernes holdninger til elevene:

Det er viktig å se på hvordan en kan få felles holdning til å fokusere på det eleven kan i stedet for det som er problem. Lærere er viktig for hvordan elever med spesielle utfordringer blir inkludert i det sosiale læringsmiljøet, og derfor er det viktig å være bevisst på hvordan elevene omtales.

Rektor lærte også noe om skolens organisering. Den ble drevet temabasert som ledd i et prosjekt, men dette ga ikke gode nok undervisningsrammer for Ida. Hun fikk blant annet ikke nok overlæring. Derfor gikk skolen over til å trekke basisfagene ut av det temabaserte opplegget. De så at dette var gunstig for flere av elevene. *Arbeidet med Ida bidro til at vi så dette*, sier rektor. I sammenheng med organisering, har rektor også reflektert over at det kanskje må velges ”riktige” lærere til arbeid med elever som har såpass stor angst som Ida. Lærere har forskjellige kvaliteter, og ikke alle egner seg like godt i alle oppgaver. I en organisasjon som ikke er bevisst dette, kan det bli tilfeldig hvilken tilpasset opplæring en elev som Ida vil kunne få, siden alt avhenger av læreren. Rektor vurderer bruk av en ekstern veileder som en viktig ressurs for å utvikle skolens arbeid med tilpasset opplæring. Det er viktig at hele skolen får del i erfaringene og kan utvikle arbeidsmåter som sikrer at alle får god tilpasset undervisning. Ved å videreføre denne arbeidsmåten til andre elever og andre team, vil nye lærere få del i denne måten å utvikle kunnskap om tilpasset undervisning på.

### **Hvilke utfordringer ser vi i det videre arbeidet i forhold til elever med lignende behov?**

Rektor og lærerne mener at skolens viktigste utfordring er å fange opp elever som har behov for hjelp så tidlig som mulig for å unngå at barn opplever sterk og vedvarende nederlagsfølelse i skolesituasjoner. Det var både rektor og lærerne opptatt av. Siden både rektor og en av lærerne er relativt ny på skolen, har de ikke kjennskap til hva som er gjort for Ida før de kom inn i bildet. De kan derfor bare stille spørsmål sammen med oss om hvorfor Idas problem ikke er oppdaget tidligere. Rektor framhever at det er viktig med en åpen holdning til kartlegging og

diagnostisering, og ikke være redd for å stille spørsmål hvis en tror det kan være noe spesielt elevene plages med. Det å ikke ta opp slike ting kan føre til at elever ikke får god nok hjelp.

De mener videre det er viktig å finne faglige innfallsvinkler som motiverer og fanger den enkelte elev.

Dette kan være oppgavetyper som kanskje kan virke litt på siden, men som vil fremme innsats, læringsinteresse og læringsstrategier.

Her henspiles på erfaringer med prosjektarbeid med utgangspunkt i hestestell i norsk og orienteringsfagene, oppgaver om ADD, kortspill i matematikktimene m.m. En annen utfordring som nevnes i tilknytning til denne, er at en må se de ulike individene og tilpasse undervisningen til hver enkelt.

Selv om noe fungerer svært godt undervisningsmessig for en elev, vil man kunne måtte ha en helt annen faglig tilnærming hos andre elever. Etter mitt syn må man passe seg for å sette mennesker i bås, det vil kunne begrense utviklingsmulighetene til elever. Det å holde positivt fokus hvor man stadig jobber mot noe, er viktig. Uttalelser som ”dette vil eleven aldri mestre” setter begrensninger på både våre forventninger til eleven og elevens forventninger til seg selv, og kan slik bli en brems i arbeidet. Avdekking av hvor dyptliggende problemer eleven har er alltid en utfordring. Man må kunne se disse, men samtidig også elevens sterke sider – og fokusere på nettopp det positive som ligger i eleven.

Skolen har også en utfordring når det gjelder organisering og å sørge for kontinuitet i spesialundervisningen. Behovet for å skjerme Idas undervisning er stort. Det er viktig å prioritere Idas og andre enkeltelevers timer slik at de ikke avlyses ved vikarbehov andre steder på skolen. Elever med stort behov for trygghet, blir veldig fort sårbare for alle endringer som bryter de faste rammene i skolehverdagen, og kontinuitet er viktig for framgangen. En av lærerne sier i sitt skriftlige notat:

- Skape en forutsigbar undervisningssituasjon; ha en lærer som følger eleven, svært viktig at denne læreren klarer å skape en god relasjon til eleven.
- Prioritere/ holde hardt på disse elevenes timer; de må ikke bli borte i sammenslåinger, nedprioritert ved fravær i lærerstaben.

Rektor var til slutt veldig tydelig på at tilpasset undervisning må ses i sammenheng med sosial inkludering på skolen. Det aller viktigste for skolen var å tilstrebe en felles holdning om at alle elever er likeverdige og verdifulle for hverandre på skolen. Ingen elever skal oppleve å ikke bli stilt krav til og bli tatt på alvor, heller ikke faglig. Lærerne må ha tro på at alle kan utvikle seg positivt.

## **5 HVA LÆRTE VI OM TILPASSET OPPLÆRING?**

Vi så at fokus på muligheter, ikke vansker, var et viktig bidrag til at de lyktes med opplegget til Ida. Den løsningsfokuserte tilnærmingen var viktig for å finne fram til de elementene som kunne bidra til at Ida ville mestre skolen og skolearbeidet. Det viste seg mulig å kunne identifisere noen forutsetninger for Ida som ble positive i det videre arbeidet.

Å fokusere på ressurser i stedet for Idas problemer, kan i seg selv ha bidratt til å snu aktørens oppfatning av situasjonen. Som sitatet av Goodson viste (jf. s.6), avspeiler aktørens livsfortellinger de pågående prosesser som personene er i. Slike øyeblikksbilder eller situasjonsbeskrivelser konstruerer også stadig nye forståelser for fortelleren. Å fortelle nye fortellinger om Ida, der de positive erfaringene sto i sentrum, ble et viktig bidrag til å se og holde fokus på mulighetene.

Idas evne til å konsentrere seg om skolearbeidet avhang av en rekke trygghetsskapende faktorer; lærerens evne til å kommunisere med henne diskret og uten ord i klassen, plassering i klasserommet, hvem hun kunne samarbeide med, mest mulig forutsigbarhet i arbeidsgangen osv. Hvis disse ikke var tilstrekkelig tilstede, sto Ida i fare for å stoppe opp og "bli tom" for deretter å måtte hjelpes ut av situasjonen. Diagnosen sosial angst bidro til å forstå hvor alvorlig dette problemet egentlig var for Ida. Det ble derfor ikke bare lagt vekt på det faglige, men også de sosiale relasjonene der det faglige arbeidet foregikk. Faglig mestring i en sosial kontekst, ble viktig for å endre andres og Idas selvoppfatning. Rosenlund har en modell for selvoppfatning som er tredelt; det idealiserte selvet, det framstilte selvet og det opplevde selvet (Skaalvik og Skaalvik 1996). Idas opplevelse av seg selv har trolig vært preget av de mange negative impulser hun har opplevd gjennom å ikke mestre faglige og sosiale utfordringer på lik linje med de andre elevene. Sannsynligvis er også hennes nederlag blitt veldig synlig for de andre elevene, blant annet fordi

hun stopper opp og ikke klarer å si noe i større forsamlinger. Vi kan si at Ida stadig vekk settes i en situasjon der angsten fører til reaksjoner som utspilles i det sosiale livet og forsterker de negative opplevelsene både andre og hun selv har av Ida som person. Sagt med Rosenlund, blir det viktig å sikre at Ida får mange gode mestringsopplevelser, sosialt og faglig, for å bygge opp et positivt opplevd selvbylde. Idas framstilte selv må i større grad harmonere med hennes idealiserte selv, sånn som hun egentlig vil framstå. For Ida ser det ut til at det har vært avgjørende å få en diagnose for på den måten å forstå grunnen til at hun ikke har fått til det hun har prøvd på og det som har vært forventet. Det ser også ut til at dette, kombinert med en systematisk kartlegging og en forskende holdning til egen praksis, bidro til at skolens lærere og skoleledelse lærte og fikk ny kunnskap om tilpasset opplæring.

Matematikklæreren fortalte om en læring som for hennes del var gått stegvis framover. Det hadde vært nødvendig å prøve seg fram for å finne fram til en situasjon som ga rom for læring for Ida. Da det ble klart at Ida hadde ADD, ble de særskilte behovene tydeligere. Klare rammer og faste strukturer, ekstra fokus på begrepsforklaring, ta ting stegvis, sørge for mye overlæring og gjentatt repetisjon – alt dette kan forklares som behov knyttet til ADD.

For rektor har det bidratt til å tydeliggjøre en allerede eksisterende holdning om at verdien av sosiale relasjoner er avgjørende for alle elever, og at det er viktig å behandle alle elevene likeverdig. Det stiller krav til alle lærerne og hele skolekulturen. Likeverd sikres ikke gjennom likebehandling, men gjennom tiltak som tar hensyn til "forskjellighet". Dette krever blant annet bevissthet rundt hvordan skolen og lærerne omtaler de utfordringer de har i relasjonene til elever og foreldre.

Det kom fram på oppsummeringsmøtet at rektor har arbeidet systematisk for å ta opp og endre en del forhold og holdninger som har vanskeliggjort tilpasset opplæring. Hun er tydelig på at her har skolen en utfordring når det gjelder læring i organisasjonen. Blant annet hersket det noen oppfatninger i kollegiet som førte til at de var for raske til å fritta elever som hadde vansker i fagene for vurdering med karakter. Idas lærere var tydelig på at det var rektors evne til å stå på for dette som hadde ført til at Ida fikk et fullverdig vitnemål fra grunnskolen på lik linje med alle de andre. Eksamen og vitnemål er ikke bare dokumentasjon av faglige kvalifikasjoner, men

representerer også overgang og utvikling mot det å bli voksen. Det å bli kvalifisert gjennom eksamen har på den måten også kulturell verdi og ble viktig for Idas opplevelse av å lykkes.

Det er viktig at målet for tilpasset opplæring skal være at elevene skal få en likeverdig plass i det sosiale livet sammen med de andre, slik at det faglige arbeidet kan differensieres ut fra elevenes behov innenfor en felles sosial ramme. Pedagogiske konsekvenser av dette synet ble at undervisningen i større grad måtte knyttes til praktiske erfaringer som kunne bidra til elevens forståelse. Vi husker at Ida lærte lettere dersom undervisningsopplegget ble knyttet til et tema hun interesserte seg for. Elever med ADD strever ofte med oppmerksomhetsvansker og korttidshukommelse. Det blir derfor vanskelig å pugge f. eks. gangetabell. Det er ekstra viktig for disse elevene å få knagger å henge kunnskapen på. I stedet for drill, måtte Ida ha gjentatte systematiske erfaringer for å huske. Hun måtte ha en fortelling knyttet til stoffet. En parallell til Idas historie finner vi hos Tiller og Tiller (2003) der de argumenterer for at ”Den andre dagen”, forstått som livet utenfor skolen, i større grad må dras inn i skolens virksomhet. I et eksempel fortelles det om et *elgprosjekt* og hvilken kreativitet dette utløste (Tiller og Tiller, 2003 s. 186). Elevene fikk ikke bare tatt i bruk egne erfaringer og opplevelser, de fikk også aktivert følelser og engasjement. Fortellingen om elgen ble en del av fortellingen om dem selv. Det er i tillegg viktig å begrepssette og språkliggjøre erfaringen, i tråd med Vygotskijs teori om at språket er det viktigste redskapet for utvikling og læring (Dysthe 2001). Språket får både en innholdsfunksjon og en relasjonell funksjon. Eller som Tiller og Tiller (2003) sier i *den anden dag – en ny arena for læring*, s. 176 *Skolen skal sette grebene på begreb. Den skal sikre distance slik at det nære og umiddelbare perspektiviseres.* En kan tenke seg at en går opp og ned mellom det abstrakte og det konkrete i en læringstrapp, fra det nære til det fjerne. Fra det fjerne til det nære. En må ofte gå mange ganger opp og ned for å utvikle et begrep.

Skolen preges av *kunnskap*. Erfaringen fra den andre dagen, preges av *kjennskap*. Kjennskapen er nærmere knyttet til opplevelsen og våre følelser, det som igjen er nært knyttet til motoren, motivasjonen for læring, det som m.a. skal bidra til at vi klarer å forstå og ta i bruk det vi lærer, gi oss verdier å navigere etter og næring til kreativitet og fantasi, næring til utvikling av de gode spørsmålene, ikke bare svarene. Det ble sagt i en kommentar fra en av lærerne under oppsummeringen at Ida arbeider som en forsker når hun i et temaarbeid; hun gjør undersøkelser

for å finne relevant teori for å belyse spørsmålene hun stiller. I oppgaver hun føler seg hjemme i, er hun dermed på det øverste trinnet i læringstrappa der hun kobler erfaringene til teori (Jfr Tiller 1999 s. 34).

Tiller og Tiller (2003) skriver om læringsolen: *Strålene i denne solen er: At lære at vite. At lære at gjøre. At lære at være. At lære at leve.* Å dele ut en bok med enklere oppgaver var ikke det som skulle til for å få Idas *læringsol* til å lyse. Å arbeide med matematikk i forhold til hestestell og økonomi gjør det i større grad. Det er nyttig og meningsfullt i hverdagen. Vi kan her trekke en parallell til lærernes læring. Også i deres lærings situasjon må kunnskapene gi mening i forhold til den aktuelle situasjonen de er i.

## **6 HVA LÆRTE VI OM AKSJONSLÆRING?**

Aksjonslæring kan i følge Tiller (1999 s. 47), defineres som *en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er få gjort noe.* Det som skiller aksjonslæring fra læring i den vanlige skolehverdagen, er at en går mer i dybden og reflekterer over erfaringene for å vinne større innsikt og forståelse. Det andre som skiller er skriftliggjøring og systematisering. En ny eller bedre forståelse danner forutsetning for ny læring. I dagens skole er det, i større grad enn før, lagt opp til at læreren skal fungere i arbeidslag. Aksjonslæring kan være en viktig tilnærming for å summere opp erfaringer og skape ny felles kunnskap. Å ha muligheter til å lære handler i følge Franson (2004) om å delta i meningsfulle sosiale sammenhenger, om relasjoner mellom individ og omgivelser der den egne handlingen og tenkningen synliggjøres, se andre i aksjon, prate med andre og få tilbakemelding på det en selv gjør.

Skoleleder og de to lærerne som var med i oppsummeringen mente at det de hadde lært av å tilpasse opplæringen til Idas behov, ville få betydning for deres videre arbeidet med tilpasset opplæring. Å ha følelse av å lykkes førte trolig i seg selv til en interesse for å ta vare på disse erfaringene ut fra følgende tre spørsmål: Hva ble gjort? Hva lærte vi? Hva var lurt av det vi gjorde? (Tiller 1999, s. 82). I ettertid ser vi at vi hadde fått enda klarere svar på disse spørsmålene om vi hadde bedt lærerne føre mer systematisk logg og dagbok underveis. Det er en lærdom vi tar med oss til neste prosjekt. Vi ser at vi likevel gjennom jevnlig møter og systematisk oppsummering til slutt har fått en god del svar på de tre nevnte spørsmålene. Skolens positive

erfaring satte ny læring i gang. Positive fortellinger rekonstruerte fortellinger om nederlag, både for elev, lærer og skole.

Lærerne som deltok, fikk formidlet noe av sin erfaring. Det er ingen selvfølge at lærere i en travel hverdag klarer å fange opp og registrere hva som er gjort og etter en tid huske det. I følge Tiller (1999) har vi i mindre grad tradisjon for å tenke over hva vi har lært. Med utgangspunkt i Tillers læringstrapp (Tiller 1999, s. 33) kan vi si at den systematiske oppfølgingen med tiltak i forhold til kartlagte behov har bidratt til en ordening og kobling av erfaringene. En diagnostisk undervisning og justering som ble gjort som følge av lærernes årvåkenhet overfor Idas behov, endret praksis underveis. Vi har tidligere forsøkt å beskrive noen av hendelsene og hvilke grep lærerne gjorde. Det skjedde samtidig en kontinuerlig oppdatering og tilegnelse av kunnskap.

#### *Hva slags kunnskap?*

Skolen tilegnet seg ulike typer kunnskap. En kan for eksempel dele denne inn i det vi kan karakterisere som *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*.

*Påstandskunnskapen* bestod i fakta om ADD og sosial angst og hvordan dette påvirket læringsforutsetningene. *Ferdighetskunnskap* ble knyttet til å utvikle en metodikk som passet til Idas behov. Hvordan gå stegvis fram for å avbetinge angsten? Hvordan ta utgangspunkt i hennes interesser for at hun skulle få knagger å henge kunnskapen på? Hvordan kompensere for manglende evne til automatisering? Hvordan gi henne en verdsatt rolle og trygghet i skolemiljøet? Alsterdal, (2006) kaller dette for *handtverkskunnande*. *Fortrolighetskunnskapen* bygde på egen erfaring og kjennskap til personen Ida, en forutsetning for å behandle det unike, utvikle den gode samtalen, ha en god kommunikasjon med Ida og hennes foreldre, herunder lære å tyde tegn fra Ida når det var noe hun syntes var vanskelig. Resultatet av alle tre kan vi summere opp i det som betegnes med det svenske ordet *omdöme*, noe som i følge Alsterdal skal forstås som et analytisk samvirke mellom kunnskap og praksis, noe som gjør det mulig å omsette det lærte i en ny og bedre praksis. Hun sier om de tre ulike formene for kunnskap: *Som forskare måste man vara intresserat i alla tre, och hjälpa yrkesutövare att hitta sina intressanta exempel*. (Fritt sitert etter forelesning av Lotta Alsterdal ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, 28. april 2006).

En kan også snakke om ulike perspektiver på kunnskap. Robertsen (2004) retter oppmerksomheten mot kunnskapens *konstruktive, kontekstuelle og funksjonelle* karakter. Hun trekker dessuten fram et fjerde aspekt, den *kjenslemessige* siden av kunnskapen. Den *konstruktive* karakteren innebærer at kunnskapen er en måte å gjøre verden begripelig på, ikke en avbildning av omverden. For Ida, hennes lærere og foreldre ble vanskene mer begripelig når de ble relatert til en diagnose. For at skolelærdommen skulle gjøres begripelig for Ida måtte den knyttes til kunnskap hun hadde fra før og områder hun behersket. Den *kontekstuelle* karakteren har å gjøre med at kunnskapen må ses i den sammenheng den inngår i, her for Ida i Idas verden. Men også for lærerne måtte kunnskapen knyttes til deres verden og de utfordringene de sto oppe i. Den *funksjonelle* karakteren innebærer at vi ser på kunnskapen som en redskap, noe som innebærer at kunnskapen fyller en funksjon, løser et problem eller understøtter en virksomhet. Skolen kunne anvende kunnskapen direkte og fant løsninger gjennom samarbeidet med Ida, foreldrene, hverandre og ekstern veileder. Det ble en kobling til det som hendte der og da i hverdagen. Om den emosjonelle siden av kunnskapen sier Robertsen, (2004 s 233):

Kunnskapen har även en känslomässig grundton som genomsyrar tänkandet eftersom den kopplas sammen med egna eller andras ibland mycket starka personliga upplevelser.

Det er viktig å gi rom for at lærerne også får komme med både sine frustrasjoner og gleder i hverdagen. Vi vet at det betyr veldig mye for elevene å ha et godt forhold til sin lærer. Det vi ofte ikke tenker like mye over, er at også lærerne trenger et godt forhold til sine elever for å yte sitt beste. De trenger støtte som bidrar til at de får dette til og får positive tilbakemeldinger. Også den støtte som rektor har gitt lærerne og den positive tilbakemelding hun har fått i forhold til sitt arbeide for positivt elevsyn, har emosjonelle og relasjonelle sider. Konklusjonen vår er at det er viktig med både emosjonell og faglig støtte på alle nivå i en slik prosess som vi har beskrevet her.

### *Organisasjonens møte med ny kunnskap*

Det primære målet med endringen var i utgangspunktet å forbedre tilpasningen av undervisningen og skolesituasjonen for en elev, Ida. Vi ser at opplegget rundt Ida medvirket til en endring av undervisningen for hele gruppen f.eks i form av kortere forelesninger og bedre struktur. Det har ikke bare skjedd en holdningsendring i forhold til Ida i form av mer positive forventninger – men det har også bidratt til tiltak fra lederen side i forhold til måten personalet



generelt omtaler elever på. Robertsen (2004 s. 232) sier om kunnskap som dannes i en organisasjon:

Genom att berättelserna överförs lärare emellan formas en sorts kollektiv minneskunnskap om olika situationer som ägt rom under en skolas livstid.

Denne kunnskapen, sier hun, er ofte moralsk i sin karakter gjennom at den gir uttrykk for hva som er rett eller feil. Dette danner ofte en norm for hvordan en skal handle og hvordan en skal agere. Den er ofte taus i den forstand at det er underforstått at slik er det og/eller sånn gjør vi det her. Den kunnskapen som enkelte lærere og dermed også skolen, hadde om Ida, viste seg delvis å være tuftet på noen bilder som ikke bidro til å se muligheter. En så bare hva hun ikke mestret og laget seg egne ”diagnoser” og forklaringer ut fra det. Nye kunnskaper innebar en annen forståelse av problemet, og det var viktig at det nye bildet av Ida ble distribuert. Den oppfatning som spres om en elev på lærerrommet, kan være til hinder for en riktig tilpasset opplæring. Rektor tok, ved å anmode om at det ikke ble snakket om elever på lærerrommet i en tone eller i ordlag som kunne oppfattes negativt, initiativ til en ny normdanning og bevisstgjøring for en tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

I slike spørsmål bør vi være oppmerksomme på verdikonflikter selv om vi som forskere eller veiledere ikke var dratt direkte inn i noen slik konflikt her. Vi fikk bare referert hva oppdagelsene i tilknytning til å tilpasse undervisningen til Ida førte til i organisasjonen. Det vi vet er at endring og forsøk på endring synliggjør menneskers ulike mål, normer og verdier. En slik type konflikt kan også være en indikator på læring. Konflikter er ikke nødvendigvis bare negativt, det kan tvert om ses på som en naturlig diskurs. Når en får presentert noe nytt, er det naturlig at en stiller spørsmål og vurderer ideene. Bjørndal (2004) sier at konflikt i aksjonsforskning har blitt sammenlignet med en suppe som må koke, men som må forhindres fra å koke over. Det som har bidratt til passe temperatur her, tror vi er at fokus har vært på elevens opplegg og behov, og at det har vært gjort en systematisk vurdering hele tiden av hva som virker positivt i stedet for fokusere på det negative. Læringen ble knyttet til oppdagelser om hva som gagnet eleven og ikke knyttet til kritikk av eller krav til den enkelte lærer.

Robertson (2004) sier om lærernes møte med ny kunnskap at den kan deles i to enkle kategorier: Kunnskap som oppleves som en trussel, *et hot*, og kunnskap som oppleves som en mulighet. I siste tilfelle opplever de seg som oppløftet, inspirert og utfordret. I første tilfelle kjenner de seg

nedtrykte og kraftløse. Kravet som følger er gjerne indirekte: *Kom med noe nytt*, samtidig som det kan være en mistro til såkalte ekspertuttalelser der læreren kanskje tenker: *Hva vet vel du om min hverdag?* I vårt prosjekt opplevde vi at det ble til en problemløsning i det som Jernström (2004) kaller *gemenskap*. Hun beskriver i sin artikkel *Att vila i orkanens öga – ett lärandeögonblick i balans*, et samspill mellom en mester og en lærling. Selv om dette dreier seg om en noe annerledes kontekst enn vi tenker oss innen aksjonslæring, ser vi at det som er felles, er å få til gode *lärandeögonblick* der det er et godt samspill mellom aktørene. For at læringsøyeblikket skal oppstå, må alle parter være aktive (Jernström 2004, s. 66). Det er viktig merke seg at det må være en dialog ikke en diskusjon. Å lære vil imidlertid alltid innebære en viss konfrontasjon mellom egne oppfatninger og den input en mottar, det vil derfor være perioder i dialogen der argumenter veies mot hverandre, i dette tilfelle kunne det være følgende spørsmål: *Hva virker? Hvordan vil Ida reagere på det? Blir det for store steg? Stiller vi for store krav? Er det gjennomførbart for oss lærere?* Det har vært mange overveielser og samtaler som ledet fram til refleksjonene som ble oppsummert i kapittel 4.

Selv om det hadde vært et mester - svenn forhold der veileder i større grad hadde framstått som ekspert, måtte en innstilt seg på at læringen ville tatt tid, da en aldri kan gi noen andre kunnskap. Kunnskap må utvikles av den som lærer. I følge Jernström står en alene i læringsøyeblikket, en avgjør selv om en vil ta til seg kunnskapen eller forkaste den (Jernström 2004, s. 65). Det gjør også at samarbeid trenger tid fordi læringsøyeblikket for den enkelte kan være forskjellig fra de andres. En læringsprosess kan ses på som å være i en ustabil posisjon der en søker å opprette en balanse. Den som skal lære, må få mulighet til å opprette denne balansen, få tilpasset ny og gammel kunnskap, slik at han får hvile i *orkanens öga*<sup>1</sup> (Jernström 2004, s. 58-59). Blir det ikke tid nok til denne prosessen, oppstår ikke det gode læringsøyeblikket, slik at den som lærer kan hvile og trygt gå videre til neste læringsutfordring. Dette gjelder alle aktørene, vi får det illustrert gjennom Idas økte motivasjon til å lære å utsette seg for skremmende prøvesituasjoner. Vi får det også illustrert gjennom lærernes stegvise utprøving av opplegg og forsøk på å endre undervisningen og i rektors stegvise forsøk på å omsette det lærte i hele organisasjonen. Der det var instabile perioder, ble det viktig å finne tilbake til *orkanens öga* sammen og fortsette ny

---

<sup>1</sup> Bildet *Orkanens öga* er hentet fra Jernström 2004 s 66.

kunnskapssøken derfra. Tiltakene vil måtte variere med elevens og lærerens kontekst. For å få til en aksjonslæring anser vi det derfor som viktig at den som skal bistå skolen, har satt seg så godt som mulig inn i både elevens og lærerens situasjon. Læreren er i første hand interessert i å finne kunnskap som er spesifikk og relatert til handling i nær fremtid. Den eksterne veilederen må derfor stadig oppdateres på nåsituasjonen. Den ene erfaringen legges til den andre og jevnføres med det innsig som kommer av relevante kunnskaper der læreren gjør fortløpende vurderinger av hva som er anvendbart. Anvendbarheten vurderes i forhold til om kunnskapen kan omsettes i praksis eller om den bidrar til utvikling av ens forståelse av elevens situasjon og læring kombinert med de enkelte fagenes egenart. En må heller ikke glemme at det også skapes ny kunnskap i møtet mellom lærer og elev. Samtalene både lærer og rådgiver hadde med Ida var mange ganger svært oppklarende. Hadde læreren vært for bundet opp i en prosedyre eller bestemte løsninger, kunne det lett vært til hinder for denne viktige dialogen.

#### *Overføring av det lærte fra det særegne til det allmenne*

Vi opplevde at oppsummeringsmøtet bidro til en ny kobling og en distansering til det som hadde skjedd og den aktuelle historien om Ida. I oppsummeringssamtalen ble kunnskapen ikke bare relatert til Ida, men skolen begynte også å tenke på at den skulle anvendes i forhold til en ny elev med ADD og hva som kunne være overførbart. Vi har allerede nevnt at erfaringene og refleksjonene omkring dem har hatt betydning for opplegg og holdninger også til andre elever. På dette møtet befant aktørene seg på de øverste trinnene i læringstrappen. Et bilde på denne samtalen kan være det som Furu (2004, s. 68), betegner som *den andre dansen*. I de første samtalene handlet det om hvilke opplegg som skulle prøves ut, der famlet vi oss litt fram sammen. Det var den første dansen. At vi var blitt kjent gjennom mange tidligere samtaler syntes å være et godt grunnlag for at aksjonslæringssamtalen ble en refleksjon i en trygg kontekst. Den andre dansen var i gang. Lærerne hadde mye å fortelle. De hadde lært nye dansetrinn siden sist og kunne nå peke på viktig kunnskap som kunne overføres til lignende og nye utfordringer i undervisningen.

Vi kan undres på hvilken innsikt vi kan få i tilpasset opplæring og aksjonslæring ved å studere læringen i tilknytningen til opplegget rundt en elev. Her gjør vi våre tolkninger ut fra hva som ble formidlet på oppsummeringsmøtet, gjengitt i kapittel 4. Erfaringene kan ikke overføres direkte,

hver elev er unik, men gjennom det felles, strukturerte arbeidet med å lage et undervisningsopplegg til Ida med påfølgende oppsummering av erfaringer, ble skoleleder, lærere og vi som veiledere og forskere oss bevisst en del muligheter og sammenhenger som kan overføres til arbeidet med andre elever. I hvor stor grad dette stemmer, vet vi først når vi har gjort flere casestudier der erfaringene forsøkes videreført i arbeidet med den neste elev der vi i samarbeid med skolen nettopp vil se på hvilke kunnskaper og erfaringer fra tilpasning av undervisningen til Ida som kan overføres til neste elev. Som veiledere vil vi forsøke å ta bedre og mer systematisk vare på erfaringene underveis, for eksempel ved å skrive dagboknotater og logg. Når det ikke ble foretatt noen form for skriftliggjøring før til slutt, kan det være at viktige detaljer og nyanser er blitt borte. Vi har som grunnlag for denne rapporten hatt tilgang til flere informasjonskilder, lærerrapporter, referater fra møter med PPT, sakkyndige utredninger fra BUP og PPT samt skolens utredninger og notater fra samtaler med lærerne, Ida og foreldrene underveis i prosessen. Dette har fungert som en bakgrunn for vår fortolkning av den informasjon som kom fram i oppsummeringssamtalen med skoleleder og to av lærerne til Ida, kontaktlærer og matematikklærer. Når dette er sagt må vi til tross for at vi har hentet informasjon fra flere kilder, være oss bevisst at vi har fått informasjon fra bare en del av organisasjonen. Dette er det viktig å være klar over når vi starter med neste case på samme skole. Her kan være informasjon vi ikke har fått tilgang til. Av informasjonen som vi har fått fra de to lærerne skjønner vi at det har versert ulike oppfatninger i forhold til tilpasningen av undervisningen til denne eleven. Vi vet at det har skjedd en endring av både praksis og holdninger hos lærerne på Idas klassetrinn, selv om vi tolker det slik at dette vil være i ulike grad hos de ulike lærerne. Da vi skulle foreta samtalen om hva skolen hadde lært av arbeidet med å tilpasse undervisningene til Ida, ble det valgt ut de to lærerne som hadde hatt best kontakt med henne, kontaktlæreren og matematikklæreren. Vi fikk vite mye om deres erfaringer, men vi bør være oss bevisste på at læringen i organisasjonen er sett med deres briller. Vi vet ikke i hvor stor grad dette også har ført til endrede oppfatninger i team på andre klassetrinn ut fra de andre lærernes syn.

Vi har forsøkt å gjøre en tolkning som ivaretar de berørtes perspektiv. De berørte er her skoleleder og de lærerne som hadde mest med Ida å gjøre. Vi har også forsøkt å få fram Idas stemme. I neste prosjekt ser vi at foreldrene bør få en mer framtrædende posisjon fra starten av. Før vi starter neste prosjekt, vil denne sammenstilling av data og vår tolkning legges fram for

skolen der vår tolkning og tilknytning til teori knyttet til tilpasset opplæring og aksjonslæring kan være gjenstand for diskusjon før vi starter neste prosjekt.

Vi er nødt til å ha et refleksivt fokus og være bevisst hvilken rolle vi skal ha i forhold til kjennetegn ved organisasjonen, kjennetegn ved prosjektet og kjennetegn ved oss sjøl som aksjonsforskere og eksterne veiledere i arbeidet. Det gjelder her å være seg bevisst på den bevisste og ubevisste evaluering som skjer underveis. Det er også viktig å tenke gjennom hva som kjennetegner forskernes forhold til informantene, kjønn, alder, kulturbakgrunn, posisjon, relasjonelle forhold som kontakt, kommunikasjon, tillit m.m. Det er viktig å ha en selvrepresentasjon som viser fravær av trussel og er åpen for aktørenes ulike reaksjoner og trer fram med det Lofland (Bjørndal 2004 s. 136) betegner som en akseptabel form for uvitenhet. Prosjektet må ha en forankring i organisasjonen og forventninger må avklares. En må i følge Salo (2004) må være seg bevisst de indre motsetningene, verdiene og de ulike posisjonene i organisasjonen.

Framgångarna i aktionsforskning är enligt Elden og Levin avhängiga av forskarens och aktörarnas intress och förmåga att relatera de olika referansramarna, former för förståels till varandra, och samman föra dem till ett nytt, tredje referensram - en lokal, praktisk teori (Salo 2004 s. 89).

## **Etiske kjøreregler**

Aksjonsforskerne forsker sammen med aktørene i praksis. Resultatene skal komme praktikerne til gode, derfor er det rimelig at praktikerne også får et eierforhold til rapportene og får se dem før de publiseres. De må kunne være med å vurdere om resultatene er noe som hjelper dem videre i praksis. Et konstruktivt spørsmål er i følge Tiller (1999 s. 42): *Hva kan et sett aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre realitet?* Aktørene må her argumentere for de ønskverdige alternativene og at disse er verdt omkostningene ved en omstilling. Derfor er det viktig å være på jakt etter gode eksempler, slik vi startet omstillingen for å forbedre opplegget til Ida. Samtidig må en arbeide videre og prøve ut nye opplegg der en, for å bruke Tillers begrep, *tar i bruk den konstruktive fantasi*. Her deltar forskeren aktivt med forandrende inngrep i feltet. Her må aktørene også frigjøre seg fra tidligere erfaringer. Her oppfordrer forskeren til refleksiv virksomhet der lærerne og skolelederen tar ansvar for egen skoleutvikling. Refleksjon og handling blir her to gjensidige prosesser. Et slikt samarbeid mellom forsker og praktiker krever at en stoler på og ikke utleverer den andre. Vi vil avrunde med å anvende Tillers sju veivisere Tiller 1999 s. 142).

1. *Alle må utvikle seg selv.* Det betyr at ingen kan utvikles direkte og automatisk utenfra. Selv om rektor og noen lærere har oppdaget andre måter å arbeide på i forhold til elever med spesielle behov, betyr det ikke at kunnskapen kan automatisk overføres til andre. Kollegene må også innlemmes i en prosess og en diskurs slik at de får et eget forhold til endringen og opplever en egen utviklingsgevinst. Andre kan være gode hjelpere, men den enkelte person må selv ta tak i sin egen læring.
2. *Mennesker behøver utfordringer.* Ida behøvde utfordringer der hun kunne bruke sine sterke sider. Hun vokste på utfordringen om å klare eksamen og eksponere seg i en gruppe. Det var viktig for henne som person. På samme måte vokste, slik vi ser det, lærerne med utfordringen. Det var ikke eksperter som kom og gav dem oppskrift, men de tok utfordringen og prøvde systematisk ut noen metoder og verktøy. Derfor var gleden stor også for dem da Ida lyktes. De hadde langt på vei også klart en utfordring. Rektor hadde klart en utfordring i å være kommet et stykke på vei i sin visjon for tilpasset undervisning. Utfordringen for de som har gått foran blir å gi de andre som er på forskjellige steg i læringstrappa også en utfordring å vokse på i det videre arbeidet.
3. *Gjensidighet.* Lærerne i prosjektet om Ida uttrykte tilfredshet over at rektor hadde vært støttende overfor opplegget rundt eleven og lærernes tiltak. Vi ser at utviklingen har vært til gjensidig berikelse for både lærere og skoleleder. Det er en utfordring når en skal innføre forandringer å også sørge for at alle aktørene opplever en gevinst ved endringen.
4. *Hold øye med det svake leddet.* Det sies at en kjede er aldri sterkere enn det svakeste leddet. Det er derfor viktig å være oppmerksom på hvor kjeden må forsterkes. Mangler organisasjonen kompetanse? Er det organiseringen som må endres? Vi så at endring av undervisningsorganiseringen var en viktig faktor i tilretteleggingen for Ida for eksempel. Foran neste prosjekt blir det viktig å være årvåken for hvor det må foretas fornyelser og reparasjoner.
5. *Ha et våkent blick på dypkulturene.* Hva er for den enkelte og for grupper i organisasjonen den dypere mening med arbeidet? Vi aner at når det tidligere har vært ulike oppfatninger og tolkninger av Idas situasjon og muligheter har det noe med ulike verdier i organisasjonen og hva som oppfattes som vesentlig i lærergjerningen. Noen mål er kanskje ikke engang bevisste og uttrykte. Et godt lagarbeid synes avhengig av at laget har noen viktige mål felles og at disse er mest mulig klare og uttalte og angir hvilke krav som settes til både lærere og elever.

6. *Skap kreativ spenning.* Det er viktig å bruke det som lærerne eller skolen kan og har fått til og samtidig tørre å satse på noe nytt. Får en til en god avsats å stå på, er det enklere å våge spranget. På det viset er det ingen prinsipiell forskjell mellom å opparbeide trygghet for eleven og læreren. Begge trenger en trygg base både i konkret og overført betydning. Det er også viktig å utveksle mentale bilder. Det er ikke sikkert at alle ser det samme selv om en har satt opp felles mål. En slik utveksling av situasjonsbilder kan ses på som en berikelse og bidra til en god dialog.
7. *Den som berøres skal høres.* Dette handler om myndiggjøring. Hensikten med aksjonslæring er at praksis skal forbedres. Da må en stille seg spørsmålet: Forbedringer for hvem? Skal våre resultater regnes som gyldige i forhold til om tilpasningen av undervisningen til elevens behov er vellykket må vi vite at både elevens, foreldrenes og lærernes stemme kommer fram. Vi bør i neste prosjekt diskutere hvordan vi rent metodisk skal få dette til og knytte drøftingen til resultatenes gyldighet.

## 8 LITTERATUR

Alsterdal, L.: Casestudie-metodikk. Forelesning på aksjonsforskningsprogrammet 28. april 2006 ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning

Berger, A. (2006): Hvilke vitenskapelig og etiske utfordringer ligger i valget av aksjonsforskningsperspektivet i tilknytning til et praktisk skoleutviklingsprosjekt? Doktorgradspaper om temaet vitenskapsteori med etikk-SVF-800. Eureka digital 8-2006. Tromsø

Berlin, J. (2004): Aktionsforskning – en problematisering. I Rønnermann, K. (2004): *Aktionsforskning i praktiken – erfaringer og refleksjoner*, Studentlitteratur, Lund Sverige

Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid.* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Bruner, J.: (1990): *Mening i handling.* Forlaget Klim, Århus

Bjørndal, C. (2004): Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I Tiller, T. (red.) (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning.* HøgskoleForlaget, Kristiansand.

Dale, E. og Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen.* Cappelen Akademisk, Oslo

Dowling, F. (2004): Aksjonsforskning og livshistorier. I Tiller, T. (2004): *Aksjonsforskning I skole og utdanning.* HøgskoleForlaget, Kristiansand

- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Eilertsen, T. V. (2004): Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I Tiller, T. (2004): *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. HøyskoleForlaget
- Fransson, G. (2004): De fyra musketörerna... och den ensamme kampen – om två nyblivna lärares skilda förutsättningar att lära sig. I Jernstrøm, E. & Säljö R. (2004): *Lärande i arbetsliv och var dag*, Brain Books AB, Jönköping Sverige
- Furu, E. M. (2004): Den andre dansen I Tiller, T (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. HøyskoleForlaget, Kristiansand
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. I: Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research*. Sage. London
- Gitlesen, Jens Petter (2006): Spesialundervisning, inkludering og inkompetanse I Spesialpedagogikk nr. 5 2006
- Goodson, I. F.(2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget, Bergen
- Jernstrøm, E. (2004): Att vila i orkanens öga – ett lärandeögonblick i balans. I Jernstrøm, E. & Säljö R. (2004): *Lärande i arbetsliv och var dag*, Brain Books AB Jönköping, Letland
- Johnsen, Fritz (2001): En kasusbeskrivelse av en elev med spesifikke matematikkvansker av prosedural type. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*.
- Langslet, G. (2004): *Gi hverdagen et løft!* Gyldendal akademisk, Oslo
- Langslet, G. (2002): *LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Gyldendal akademisk, Oslo
- Nilsen, V. (2005): På jakt etter (eller forfulgt av) analyseenheten. I Moen, I, Nilsen, V. og Postholm, M. B.: *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Robertson, C. (2004): Lärares lärande – ett kunnskapdrama i tre akter. I Jernstrøm, E. & Säljö R.(2004): *Lärande i arbetsliv och var dag*, Brain Books AB Jönköping, Letland
- Rye, A. L. (2002): Elever med AD/HD i prosjektarbeid. Er det "rom for alle" når klassen arbeider med prosjektarbeid? *Spesialpedagogikk 2002:1*
- Rønnermann, K. (2004): *Aktionsforskning i praktiken – erfaringer og refleksjoner*. Studentlitteratur, Lund Sverige
- Salo, P. (2004): Metaforen som livboj – aktionsforskaren i den mikropolitiska skolorganisationen I Tiller, T. (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. HøyskoleForlaget, Kristiansand.



Skaalvik E.M. og Fossen I. (1995): *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Tapir Trondheim

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano, Oslo

Tiller, T. og Tiller, R. (2003): *Den anden dag – en ny arena for læring*. Akademisk forlag, København

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget, Kristiansand

Vetthus, Bjarne (2002): Matematikk og AD/HD En kartlegging av vansker og tiltak  
*Spesialpedagogikk nr. 8/2002*

Wormnes, B. og Manger, T. (2005): *Motivasjon og mestring. Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget, Bergen

Øgrim, G. (2004): ADD: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet – en undergruppe av AD/HD. I Gerd Strand (red) *AD/HD Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*, Fagbokforlaget Bergen