

HIF-Rapport

2006:1

Tilpasset opplæring i småskolen

Et prosjekt ved en barneskole i Vest-Finnmark
1. til 4. klassesetrinn 2004-2005

Marit Honerød Hoveid



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2006:1 ISBN: 82-7938-125-2 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Tilpasset opplæring i småskolen. Et prosjekt ved en barneskole i Vest-Finnmark 1. til 4. klassetrinn 2004-2005	Antall sider: 62 Dato: 28. februar 2006 Pris: kr 100,-
Forfatter: Marit Honerød Hoveid	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: Professor Sidsel Germeten, Høgskolen i Finnmark 1.lektor Ole Simonsen, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag: I denne rapporten refereres det til et prosjekt som ble gjennomført ved en barneskole, 1. til 4. klassetrinn, i Vest-Finnmark. Alle lærerne ved skolen har vært involvert i prosjektet som har hatt fokus på arbeidsmåter som kan bidra til en bedre tilpasset opplæring for alle elever. I rapporten gjennomgås det arbeidet som ble gjort på hvert enkelt klassetrinn. Prosjektleder og hovedforfatter av rapporten har i tillegg kommentert og reflektert over noen av de erfaringene og utfordringene vi gjorde underveis i prosjektperioden.	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

TILPASSET OPPLÆRING I SMÅSKOLEN.

Et prosjekt ved en barneskole i Vest-Finnmark
1. til 4. klassesetrinn, 2004 -2005



Av
Marit Honerød Hoveid
Førstelektor i pedagogikk
Høgskolen i Finnmark

FORORD.....	3
1.0 INNLEDNING	4
1.2 <i>Oppbygningen av denne rapporten</i>	5
2.0 OM TILPASSET OPPLÆRING OG LÆRERENS PERSONLIGE SPRÅKBRUK SOM GRUNNLAG FOR TILPASSET OPPLÆRING I SKOLEN.	7
2.1 <i>Tilpasset opplæring slik det ble bestemt av lærerkollegiet.</i>	9
3.0 GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET	12
3.1 <i>Ledelsenes tanker om prosjekt.</i>	13
3.2 <i>Samarbeid med de enkelte klassetrinnsteamene.</i>	13
4.0 EN PRESENTASJON OG OPPSUMMERING AV ARBEIDET PÅ DE ENKELTE KLASSETRINNSTEAMENE	15
4.1 <i>Førsteklasse – stasjonsarbeid</i>	15
4.1.1 <i>Førsteklasseteamets refleksjoner.</i>	16
4.1.2 <i>Noen refleksjoner i ettertid: Struktur, differensiering, og tilpasset opplæring.</i>	21
4.2 <i>Andreklasse – ”Blomst” og stasjonsarbeid</i>	23
4.2.1 <i>Andreklasseteamets refleksjoner.</i>	24
4.2.2 <i>Noen refleksjoner i ettertid; selvstendighet og synlighet.</i>	27
4.3 <i>Tredjeklasse – også ”Blomstprogrammet”</i>	28
4.3.1 <i>Tredjeklasseteamets refleksjoner.</i>	28
4.3.2 <i>Noen refleksjoner i ettertid: Elevbeskrivelser, progresjon i arbeidsmåter og relasjonen mellom lærer og elev.</i>	30
4.4 <i>Fjerdeklasse – individuell arbeidsplan</i>	32
4.4.1 <i>Fjerdeklasseteamets refleksjoner</i>	33
4.4.2 <i>Noen refleksjoner i ettertid: Ansvar for egen læring og evaluering.</i>	35
5.0 VEIEN VIDERE FRA SKOLELEDELSENS PERSPEKTIV	37
5.1 <i>Ledelsens refleksjoner</i>	37
6.0 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER FRA PROSJEKTLEDER.	39
LITTERATURLISTE	42
<i>Vedlegg 1 - Individuell arbeidsplan 4 klasse</i>	44
<i>Vedlegg 2 - Framdriftsplan</i>	45
<i>Vedlegg 3 - Elevbeskrivelse - skjema</i>	46
<i>Vedlegg 4 - Diverse program, planleggingsdager og fagdager</i>	47

Forord

Prosjektet ”Tilpasset opplæring i småskolen” er et samarbeidsprosjekt mellom en barneskole Alta, vest-Finnmark og Høgskolen i Finnmark ved førstelektor i pedagogikk Marit H. Hoveid. Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2004-2005. I dette prosjektet har jeg arbeidet ut fra to perspektiv. Det ene handler om arbeidsmåter for å tilpasse opplæringen, det andre handler om lærerne selv og deres språkbruk om feltet.

Lærerne på de enkelte klassetrinnene har arbeidet med å tilpasse arbeidsmåter til sitt klassetrinn og til å utvikle arbeidsmåter som kan bidra til å skape en bedre tilpasset opplæring. I tillegg har jeg ut fra mitt ståsted som forsker hatt fokus på lærerens språk bruk om det vi som lærere gjør når vi planlegger og gjennomfører vår undervisning, det vil her kalles lærerens personlige språkbruk. Dette er perspektiver som i mindre grad vil bli lagt fram i denne rapporten. Tema er faglig behandlet av forfatteren i to andre tekster: “A Teachers personal Language - Ways of Constructing Inclusion and Diversity in Learning Processes”. (2004a) og “On the Possibilities of Educating Active and Reflective Teachers.” (2004b)

Skoleåret 2003-2004 fikk jeg som høgskolelektor ved HiF tildelt veiledningsmidler gjennom fylkesmann i Finnmark. Rektor ved denne barneskolen tok et initiativ til at midlene kunne benyttes ved hennes barneskole. Det resulterte i at jeg fulgte to lærer på 4 klassetemaet og hadde flere samtaler og to semi-strukturerte intervju med disse to lærerne. I dette arbeidet hadde vi fokus på hva disse to lærerne sa om hva de la vekt på i sin måte å strukturere og gjennomføre opplæringen. Dette er oppsummert i HiF notat 2004:3, ”Måter å bruke språk om det vi som lærere tenker og gjør for å skape gode lærings- og utviklingsprosesser for det enkelte barn. En oppsummering av intervju med to lærere.” Etter slutføringen av dette prosjektet og samtaler med skolens ledelse gjorde vi et valg om at dette var et arbeid de ønsket å videreføre, men da som et prosjekt for hele lærerkollegiet. Noe lærerkollegiet gav sin tilslutning til på et eget personalmøte høsten 2004.

I løpet av høsten 2004¹ ble midler fra UFD til ”fagpersonalet i lærerutdanningene for å styrke kontakten med praksisfeltet”², utlyst internt ved Høgskolen i Finnmark. Undertegnede søkte om midler knyttet til det pågående prosjektet ved gjeldende skole. Prosjektet ble tildelt midler etter søknad. Dette gjorde at vi hadde noe mer fri rom for å kunne gjennomføre noen flere aktiviteter i løpet av skoleåret. Disse fremkommer i egen fremdriftsplan³ som er blitt fulgt opp og gjennomført.

Jeg vil her benytte anledningen til å takke alle lærerne og de to lederne ved skolen som så åpent har tillatt at jeg har fått delta i deres arbeide og de ulike aktivitetene ved skolen. Når jeg på et tidspunkt ble beskrevet som en del av ”inventaret” ved skolen tolket jeg og verdsatte denne beskrivelsen som et tegn på at jeg var akseptert. For meg har tiden jeg har tilbrakt ved skolen vært en viktig læretid og jeg takker derfor alle for den tillitt jeg er blitt vist. Det er denne formen for tillitt som i min pedagogiske verden er det viktige grunnlaget for de gode læreprosessene.

Alta 20. januar 2005

Marit H Hoveid

¹ Det vises til brev fra Dekan Harald Lien til fagpersonalet av den 17.09.2004

² Det vises til brev fra UFD av 20 juni den , Statsbudsjettet for 2004 kapittel 281 post 01-midler til fagpersonalet i lærerutdanningene.

³ Se vedlegg 3. Fremdriftsplan

”Tilpasset opplæring i småskolen” Et prosjekt i 1. – 4. klasse”.

1.0 Innledning

”Hva lærte du? Hva skal vi lære i denne økta?” Kan vi flytte fokus i forhold til eleven over på det de lærer ved at vi som lærere innleder til en dialog med eleven om det de skal lære/ har lært? Kan en slik endring i kommunikasjon med elevene, fulgt opp av en endring i vår egen praksis som lærere i samhandling med elevene, endre prosessene hvor læring skjer? Dette er spørsmål som har sprunget ut av dette samarbeidsprosjektet. Spørsmål vi gjennom prosjektet nok ikke har noen klare svar på gjennom det vi har gjort så langt, men det representerer spørsmål skolen vil ta med seg videre i arbeidet med å tilpasse opplæringen i forhold til elevene.

Et vanlig utsagn fra elevene i klasserommet er: ”Ferdig!” Det kan tolkes som deres tilsvarende svar til de oppgavene de er satt til å gjøre. Hvorfor sier de det? Har det å gjøre med måten vi som lærere strukturerer arbeidet deres og hva vi fokuserer på? Vi har ikke grunnlag for å si at elevene er mer opptatt av å bli ferdige enn av å fordype seg i oppgavene og lære av det de gjør. Men, det er lærernes uttrykte ønske at elevene skal fordype seg i det faglige innholdet i opplæringen. Vi kan si at det er et av målene lærerne har for opplæringen.

Som pedagoger kan vi ikke forvente at en førsteklasing eller fjerdeklasing for den del, skal kunne ha noen perspektiver på hva det er hun skal/bør lære, annet enn å ha generelle forventninger om å lære å regne og lese når hun begynner på skolen. Men det er kanskje grunn til å understreke at de aller fleste barn har forventninger om å skulle lære når de begynner på skolen. Da blir det vi som lærere formidler, implisitt og eksplisitt, bestemmende for hvordan eleven tolker hva som er viktig og hva det er de bør gjøre. (Fuglestad, 1993) Samtidig som våre dialoger med elevene om hva de har lært (i en vid betydning av begrepet) kan virke tilbake på elevens oppfatninger og forståelse av læring (Nordahl, 2002; Säljød, 2001; Lillejord, 2003). Dette er noe av bakgrunnen for at jeg i denne teksten har valgt å fokusere på lærernes egne beskrivelser av arbeidsmåtene de har arbeidet med og refleksjoner de selv gjør seg ifh. til dette arbeidet.

Som lærer i den norske grunnskolen kan trykket om forandring og utvikling, trykket om og hele tiden følge med og være på høyden og trykket om å være oppdatert og utviklingsorientert oppleves som frustrerende og overveldende. (jf UFD, 2004). Slik tolker jeg også noen av dialogene jeg har deltatt i på skolen. Da handler det bl.a. om at tiden aldri strekker til – tiden er en knapp ressurs og at personalressursene krympes av kommunen hvert år. I møte med lærere i småskolen får jeg også inntrykk av at de har et engasjement og en tro og vilje til å gjøre det beste for sine elever. Denne dobbeltheten er sannsynligvis karakteristisk for skolen som organisasjon. Det å finne ”nøkklene” her handler kanskje også om å møte utfordringene i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. (Lillejord, 2003)

Denne teksten er en skriftliggjøring av noe av det arbeidet jeg har vært involvert i sammen med noen lærere og ledelsen ved en barneskole. Teksten som her fremlegges som en rapport er et felles produkt hvor jeg har skrevet hoveddelen av teksten, mens ledelsen og lærerne har skrevet noen mindre deler. Det er jeg som forfatter som står ansvarlig for den endelige ”komposisjonen” av teksten.

Teksten kan leses på ulike måter. Den kan leses som en konkretisering og beskrivelse av det arbeidet som er gjort, men teksten kan også gi et innblikk i hvilke problemstillinger lærer i småskolen arbeider med, hvilke valg de gjør og hvilke ord og begreper de bruker for å beskrive sin egen praksis. Det er her på sin plass å understreke at for lærerne har nok det å skulle skriftliggjøre egen praksis vært en utfordring. Den form for dokumentasjon av praksis som lærerne kan, dreier seg først og fremst om utforming av ulike planer for undervisning. Skolens ledere og lærere har mindre erfaring med dokumentasjon i form av skriftlige beskrivelser og analyser av egen praksis. I den grad dette gjøres skjer det gjennom muntlige samtaler i teammøter og på fellesmøter, uten at det finnes en struktur eller et system for skriftliggjøring. Derfor bør lærernes tekst i denne rapporten sees som et første kanskje litt "ustøe" steg i retning av å begynne arbeidet med dokumentasjon i forhold til egen praksis. Forhåpentligvis kan det også fungere som et første utkast til å få klarlagt hvordan skolen kan begynne å arbeide med dokumentasjon av egen praksis.

1.2 Oppbygningen av denne rapporten

I denne rapporten har jeg vektlagt å forsøke å beskrive noe av den prosessen vi har gjennomført og å skriftliggjøre noen av de tankene, drøftingene og perspektivene som er kommet fram i prosessen. Gjennom en slik beskrivelse kan noe av det arbeidet som har vært lagt ned av alle som har deltatt dokumenteres, men prosessen å skriftliggjøre har kanskje en enda viktigere funksjon i forhold til en utvendiggjøring i forhold til det vi har gjort. Språket har den funksjon at når vi skriftliggjør gjennom en tekst kan vi få et helt annet og mer utvendig forhold til egen og andres praksis. Det viser til språkets distanserende funksjon gjennom teksten (Ricoeur, 1991). I tillegg til en dokumentasjon av hva vi har gjort, en distansering i forhold til egen praksis gjennom å produsere en tekst, ønsker jeg også at denne teksten skal trekke fram, analysere og problematisere noen av forholdene vi har drøftet i prosessen. Jeg ser allikevel at dette kanskje er det punktet hvor denne rapporten har sin svakhet. På felles tirsdags samlinger og avsluttende oppsummerings dager i mai (2005) kom vi i gang med mange spennende drøftinger. Mange av nyansene som ble fremmet da blir ikke tilstrekkelig uttrykt og presisert i denne teksten. Det understreker at dette er et arbeid som bør videreføres – for å fremme "stemmen" til den enkelte lærer og utvikle fellesskapets perspektiver på tilpasset opplæring i kollegiet.

Denne rapporten er et samarbeidsprosjekt som også dette prosjektet har vært det. Innrammingen av rapporten er skrevet av Marit H Hoveid, det vil si innledningen frem til del 4 og avslutningen. Ledelsen ved skolen har også skrevet en kort del i innledningen og de har skrevet en egen del 5.0 som omhandler veien videre etter at dette prosjektet ble avsluttet. I del 4.0 legges prosjektet fram slik det ble utarbeidet på hvert klassetrinn. Her presenterer lærerne sine refleksjoner om det de har gjort. Etter hver av presentasjonene har jeg som prosjektleder valgt å kommentere noen av de temaene som kommer fram i det lærerne skriver samt noe av det som ikke direkte kommer fram her, men som var tema i samtalene vi hadde på fagdagen og/eller i fellesfora.

Fordi det i løpet av et skoleår oppstår ulike situasjoner som må følges opp og der og da, får ikke den enkelte lærer og lærerteam alltid den ønskede tid og mulighet til å følge opp det vi hadde tenkt, drøftet og planlagt på forhånd. På første- og fjerdeklasse teamene var lærerne allerede i gang med å implementere nye arbeidsmåter i sin undervisning da vi besluttet å starte opp dette prosjektet. Det gjorde at disse to teamene hadde et annet utgangspunkt enn de to andre teamene.

Når det her skrives om ”nye arbeidsmåter” – handler det om at arbeidsmåtene er nye for disse lærerne. Samtidig er det gjort et betydelig nybrottsarbeid for å tilpasse de ulike arbeidsmåtene til egen elevgruppe og egen lærer praksis. Mye av dette arbeidet er dokumentert og samlet i egne permer på skolen slik at det kan komme andre til nytte.

Som prosjektleder står jeg ansvarlig for den helhetlige innrammingen av rapporten. Ut fra min posisjon som prosjektleder har det under hele prosjektet vært en klar målsetning og premiss at det vi gjør i prosjektet er det deltagerne selv som bestemmer innhold, omfang og involvering i forhold til. Dette er bl.a. noe som gjenspeiler seg i den skriftelige produksjonen fra hvert av teamene.

2.0 Om tilpasset opplæring og lærerens personlige språkbruk som grunnlag for tilpasset opplæring i skolen.

Språkbruk skaper virkelighet!

Tilpasset opplæring i grunnopplæringen handler om det vi gjør for at hver enkelt elev skal få en opplæring som ivaretar deres behov og utvikling. Overordnet knyttes det opp mot formålsparagrafens ordlyd om at: ” *Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*”. og ” *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten(Læreplanverket for den tiårige grunnskolen, 1996)*

Den nye reformen i grunnopplæringen i det 13-årige skoleløpet kalles *Kunnskapsløftet* (jf. UFD, Rundskriv F-13/04). Reformen skal tre i kraft i opplæringen med innføring av nye lærerplaner høsten 2006. I styringsdokumentene⁴ for reformen presiseres det at grunnopplæringens overordnede prinsipper er: likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. I stortingsmelding 30, *Kultur for læring* bestemmes tilpasset opplæring som en måte å organisere og innrette opplæringen overfor alle elever. Tilpasset opplæring refererer da til all opplæring slik den bør innrettes i grunnopplæringen. ” *Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov*”, står det i stortingsmeldingen. (s.86)

Tilpasset opplæring er et begrep det i praksis kan være vanskelig å ramme inn. I dagligtale i skolehverdagen gis begrepet tilpasset opplæring et noe ulikt innhold. Kanskje har det heller ingen hensikt å bestemme begrepet endelig – ”spikre det fast” så å si. Først og fremst fordi tilpasset opplæring er et begrep som henviser til en praksis – til noe vi **gjør** når vi driver med opplæring. Å drive med opplæring eller undervisning refererer til et dynamisk felt – til noe som alltid er i bevegelse og hvor det alltid vil være mulig å velge nye innfallvinkler – dermed blir det å fastlegge ”tilpasset opplæring” som én type praksis med et bestemt begrepsinnhold og en form for organisering lite hensiktsmessig. Dette understreker det paradoks eller det dilemma vi står overfor når vi arbeider med opplæring. På den ene siden vil vi gjerne ha bestemt og definert hva det er som fremmer og gir god opplæring – på den andre siden vet vi at det ikke er mulig.

I dette prosjektet er tilpasset opplæring først og fremst forstått som en individuell tilpassing av opplæringen. Det vil si at ”... *at elevane skal møte ein skule som tek utgangspunkt i deira evner, interesser, bakgrunn osv.*” (Haug, 2004:40). For mange lærere i grunnskolen og i lærerutdanningene vil dette representere store utfordringer. Min erfaring er at opplæringen både i grunnskolen og i lærerutdanningen i langt sterkere grad er styrt av lærebøker, av klasseundervisning og av ulike rammefaktorer som, timetall, timeplaner, rom, lønn, arbeidstid etc. (Hoveid, 2004 og Hoveid og Hoveid, 2004a) Slik er det blitt og slik settes det noen forståelsesrammer for hva den enkelte lærer og leder oppfatter som muligheter for seg selv og andre i sin organisasjon.

⁴ St.meld.30 ”Kultur for læring” (2003-2004) og for utvikling, Strategi for Kompetanseutvikling 2005-2008 (epleheftet) og inst. S.nr. 268 (2003-2004) Kompetanse Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring .

Et perspektiv som har vært førende for den måten jeg som prosjektleder har gjennomført dette prosjektet på er at lærerens måter å bruke språk om det hun/han gjør er avgjørende for hva hun/han gjør i samhandling med elevene. Det er det jeg refererer til som lærernes personlige språkbruk. Det er bl.a. basert på tanken om at *"Vi skaper forutsetningen for hvem vi blir for hverandre"* (Schibbye, 2002:50) Det betyr bl.a. at den språklige samhandlingen mellom lærer og elev er bestemmende for både elevens og lærerens oppfatninger om seg selv og bestemmende for handlingsrommet som skapes i skolen. For at vi skal få innsikt i hvordan vi gjennom språklig samhandling (og da inkluderes kroppsspråket) skaper forutsetninger for hverandre mener jeg at innsikten i hvordan jeg som lærer, gjennom min språk bruk, skaper forutsetninger for at andre skal lære, er grunnleggende.

Mitt perspektiv på utvikling av kompetanse knytter seg i denne sammenheng til en idé om at en elev/student/lærers kompetanse kan utvikles gjennom refleksive prosesser der språket hun bruker om det hun gjør, gjøres til gjenstand for analyser og vurderinger (Hoveid og Hoveid, 2004a og b). Når elevens/studentens/lærerens språkbruk skal danne utgangspunktet for utvikling av kompetanse betyr det at alle må gis et rom for å uttrykke sine tanker og meninger. Det handler blant annet om å ta på alvor erkjennelsen av at *"The world comes to us through language that always forms the limits of our world, and while empirical research clearly has its place the interesting move in the social domain is often to explore 'what it makes sense to say' (Winch, 158p.72)"* (Burbules og Smith, 2005:427). Denne erkjennelsen som bl.a. bygger på Wittgensteins teori, er også forsøkt brukt som rettesnor for utformingen av dette prosjektet.

For å kunne åpne for en slik bearbeiding av egen og andres språkbruk må det skapes et "rom" for dette. Dette "rommet" må skapes først. Dette er uttrykk for en holdning om at i de samtalene som finner sted skal det være "rom" for alle som vil uttrykke sin mening, sine tanker og følelser. Det er et "rom" hvor alle kan bli inkludert.

Når jeg har valgt å begynne med språkbruk og fokusere på lærerens personlige språkbruk er det også uttrykk for at for oss som individer er ikke mening noe som skapes i et vakuum, mening er noe vi som individer skaper i relasjon til andre. Men, mening slik jeg her forstår det, med referanse til Ricoeur (1991), skapes av individet gjennom den måten hun bruker språk og i forhold til måten hun bruker språk i refleksjonen over praksis. Derfor handler det å arbeide med en lærers personlige språkbruk om å tematisere denne språkbruken slik at det også kan skape mening i et større fellesskap; i kollegiet, i relasjonene til elever og til foreldre og andre som er del av skolesamfunnet (Hoveid og Hoveid, 2004a)

I arbeidet med å teoretisere en lærers personlige språkbruk har jeg forsøkt å knytte dette opp mot praksis, mot det lærer gjør, innebefattet talehandlinger (Austin, 1975), når de underviser og tilrettelegger for andres læreprosesser. Dette handler da om det vi kan karakterisere som nivået av meningsfulle lærerhandlinger (Dale og Wærness, 2003). Meningsfulle lærerhandlinger forstås her innenfor begrepet om den praktiske fornuft. (Ricoeur, 1991). Dette er noe som utdypes nærmere i teksten *"A Teachers Personal Language - Ways of Constructing Inclusion and Diversity in Learning Processes"* (Hoveid og Hoveid, 2004a) Grunnlaget for arbeidet med personlig lærerspråk tar utgangspunkt i at de handlingene vi som mennesker gjør og som med et minimum av referanse må kunne fremlegges som meningsfull for andre eller den som utfører handlingen. Vi sier bl.a:

"In order for teachers to activate a personal language they will have to find out what motivates them to start talking about their own practice. This entails working

on the level of individual action and identifying what is a meaningful action. Meaningful action says Ricoeur is understood as; *”that action which an agent can account for – **logon didonai** – to someone else or to himself in such a way that the one who receives this account accepts it as intelligible... it nevertheless remains meaningful to the extent that it meets conditions of acceptability established within a community of language and of values.”* (1991:189).

In a school culture there might be many impediments preventing a teacher from vocalizing her thoughts. What we are interested in are the possibilities of how dialogs or a sort of present (Monsen, 1993) can happen in the relation between what a teacher does and her/his language about what s/he does. It has to do with initiating changes that are processes driven from within the individual teacher and her co-teachers, rather than structural change as a consequence of external pressure. It does not mean that external pressure or change will not influence what a teacher does, it is merely giving teachers an opportunity to think that whatever they do – matters. (Hoveid og Hoveid 2004a:10)

I dette prosjektet har jeg sammen med lærere og ledere forsøkt å tematisere meningsfulle handlinger ut fra lærerens språkbruk, for kanskje derigjennom å skape et grunnlag for villet endring i forhold til egen praksis. Den kanadiske filosofen Charles Taylor sier; *”Min egen identitet avhenger, på en avgjørende måte, av mine dialogiske relasjoner til andre.”*(Taylor, 2003). Mitt utgangspunkt er at relasjonen mellom lærer og elev/student(er) bør danne utgangspunktet for identifikasjonsprosessene til et lærerselv fordi denne relasjonen er avgjørende for om det etableres gode forutsetninger for at den enkelte elev/student skal kunne lære å utvikle seg i henhold til sine forutsetninger (Nordahl, 2002). Derfor innebærer en god del av det vi har gjort i dette prosjektet om å skape rom for ulike diskurser. Ved å begynne med å språkliggjøre relasjonen mellom læreren og den lærende og ta utgangspunkt i lærerens personlige språkbruk, kan vi legge et grunnlag for å identifisere den enkelte lærer og kollegiets intensjoner for den tilpassede opplæringen. Fra et annet perspektiv er dette i tråd med ideen om ”shared vision” som Peter Senge fremsetter som en av fem disipliner som en lærende organisasjon må mestre. (Senge, 1994). Jeg mener dette er et avgjørende grunnlag for at den enkelte lærer skal kunne utvikle og endre sin egen praksis og for at skolen som organisasjon skal kunne utforme en felles praksis.

2.1 Tilpasset opplæring slik det ble bestemt av lærerkollegiet.

Det å forsøke å ramme inn begrepet tilpasset opplæring og den praksisen det viser til, kan være nyttig på tross av det jeg allerede har sagt om at det er en umulig oppgave. Når vi i prosjektet allikevel valgte det ”umulige” gjøres det for å kunne ha et utgangspunkt for å drøfte vår egen praksis og for å vurdere den mot andres i kollega fellesskapet. Samt i et større perspektiv, for å kunne drøfte det med elevenes foreldre. Samtidig kan en slik bestemmelse være et utgangspunkt for å kunne drøfte skolens og undervisningens plass og oppgave i samfunnet.

Istedenfor å tenke at dette måtte gjøres først, bestemme hva lærerkollegiet ved skolen legger i begrepet og praksisen tilpasset opplæring, valgte jeg sammen med lærerne å gjøre dette mot slutten av prosjektperioden. Når vi startet arbeidet i lærergruppen var det et bevisst valg fra min side som prosjektleder at vi ikke skulle begynne med en begrepsavklaring, fordi det lett kunne føre til lange diskusjoner som ofte fører til at lysten til å prøve ut nye arbeidsmåter og det å endre egen praksis blir tatt livet av. *”..men refleksjon og begrepsfesting trenger ikke å komme før handling. Tvert imot er det flere som advarer om faren for å forbli på*

diskusjonsstadiet. Kollektiv refleksjon er viktig, men hvis alle skal bli enige om at noe ikke fungerer godt nok, at skolen bør endre praksis, og hva denne endringen helt skal bestå i, før lærerkollegiet begynner å gjøre noe, tar man livet at utviklingsprosessene før de har begynt.”(UFD, 2004:63)

Derfor valgte vi å begynne å arbeide direkte på hvert enkelt klassetrinne med å utvikle arbeidsmåter som hadde som målsetning at de kan bidra til en tilpasset opplæring. Hvert klassetrinnteam/klasselærer hadde fokus på enkelte elver i sin gruppe gjennom elevbeskrivelser⁵ og gjennom utvikling av arbeidsmåter. Den prosessen hver enkelt lærer og team da har gjennomgått i kraft av det de har gjort, samtaler på teammøter, videofilming og en fagdag (som vi kalte det) på høgskolen, gjorde at vi hadde et helt annet grunnlag for å kunne begynne å drøfte hva tilpasset opplæring skulle bety for lærerne på skolen. På den første av våre to felles oppsummeringsdager i slutten av mai presenterte førsteklasse teamet et innspill til en innramming av begrepet tilpasset opplæring. Det ble presentert gjennom det lærerne kalte et styrkenotat.

Lærerne skrev slik (mai 2005):

En bestemmelse av tilpasset opplæring:

<i>”Skolekultur</i>	<p>1. TILPASSET OPPLÆRING</p> <p>2. Motivasjon</p> <p>3. Mestring</p> <p>3. Interesser</p> <p>3. Innsats</p> <p>3. Kraften som setter det hele i gang</p>	<i>Elevforutsetninger</i>
<i>Hjemmekultur</i>	<p>2. Vanskegrad</p> <p>3. Innholdet må være på et nivå utafor det eleven kan, men innafor det eleven står i tur for å lære.</p> <p>3. Sosiale og faglige utfordringer alene eller i gruppe</p> <p>3. Samarbeid med eleven ved hjelp av andre.</p>	
<i>Undervisning</i>	<p>2. Læring</p> <p>3. Bevege seg i det ukjente, det en <u>ikke</u> kan.</p> <p>3. Videreutvikle det en allerede kan til et høyere nivå (Spiralprinsippet)</p> <p>3. Læring oppstår som et resultat av tilpasset opplæring</p> <p>3. Læring, skjer gjennom aktivitet og erfaring, bygger på det eleven kan fra før.</p>	
		<i>Lærerforutsetninger”</i>

Det ble en allmenn tilslutning til at dette kunne fungere som et utgangspunkt for lærerne i forhold til hvordan de ønsker å begrepsfeste tilpasset opplæring, og hva det kan bety i forhold til egen praksis.

⁵ For mal for en slik beskrivelse se vedlegg 4. malen er utarbeidet av prosjektleder og tar utgangspunkt i de fem grunnleggende ferdighetene som vil bli styrende for all opplæring etter den nye læreplanen.

Tilpasset opplæring slik kollegiet her har bestemt det oppfatter jeg som en bestemmelse av hva de ville at tilpasset opplæring skulle være og slik sett kan det fungere som en rettesnor for hva det er lærerne ønsker å gjøre for å innrette opplæringen slik at den tilpasses den enkelte eleven. Dermed blir denne bestemmelsen av tilpasset opplæring et uttrykk for et ideale – noe vi ønsker og ikke en beskrivelse av det vi gjør. Derfor er det først når vi begynner å drøfte hva de enkelte delene skal bety i forhold til egen praksis, at problematiseringer mellom det vi ønsker oss og små og store praktiske utfordringer som den enkelte opplever i forhold til en virkeliggjøring, blir tematisert. Drøftingen kollegiet hadde på slutten av skoleåret fant ingen endelige løsninger på dette – men tema ble satt på dagsorden – en utfordring i det videre arbeidet blir å videreføre disse drøftingene og føre disse over i egen praksis.

3.0 Gjennomføring av prosjektet

En målsetning med dette prosjektet er å utvikle lærerpraksis i arbeidet med tilpassing av opplæringen på småskoletrinnet. I første omgang handler det om å utvikle gode arbeidsmåter for å bedre tilpassingen av opplæringen. Som tittel på prosjektet satt vi derfor: **Tilpasset opplæring i småskolen**. Prosjekter var tenkt som et pilotprosjekt for å identifisere arbeidsmåter og å begynne å prøve ut disse og samtale om erfaringen med arbeidet som ble gjort.

Prosjektet har hatt to målsetninger:

1. Å utvikle gode arbeidsmåter for å bedre tilpassingen av opplæringen i 1. til 4. klasse.
2. Å utvikle lærernes personlige språkbruk om hvordan vi skaper gode lærings- og utviklingsprosesser for det enkelte barn i skolen.

Tema for samarbeidet med skolen som ble startet opp i 2003, var tilpasset opplæring. Fra min side var dette i første omgang et arbeid hvor jeg deltok i klasseundervisningen for å sette meg inn i hva som gjøres for å tilpasse opplæringen i småskolen og gjøre meg kjent med de problemer lærere kan oppleve i forbindelse med dette arbeide.

Skoleåret 2004-2005 fortsatte jeg samarbeidet med skolen. Skolens ledelse og ca 15 lærer (har variert gjennom året) gjennom sine klasse team, har vært involvert. Alle lærerne ved skolen er organisert i klasse team, med ansvar for en klasse⁶. Teamene har organisert seg noe ulikt, hvor 1., 2. og 3. klasse innenfor teamet har delt klassene seg imellom, hovedsakelig to og to lærer på hver klasse, har 4 klasseteamet i felleskap har tatt ansvar for hele klassetrinnet. På tross av et uttalt ønske fra skolens ledelse og muligheten som lå i ny lovgiving mht gruppeinndeling (trådte i kraft aug. 2003) og en enighet blant skolens lærere, ser det allikevel ut som om det er vanskelig å fjerne seg fra den grunnleggende strukturen om at hver lærer har sin klasse. Begrepet "min klasse" høres fremdeles ofte.

Gjennom dette prosjektet har jeg i samarbeid med teamene forsøkt vi å identifisere arbeidsområder som hvert enkelt klassetrinn kan ta tak i og som lærerne vil arbeide med for å videreutvikle arbeidsmåter i opplæringen som bedre kan ta hensyn til hver enkelt elev. Når vi startet dette arbeidet var fjerde klasse teamet allerede i gang med å utvikle individuelle arbeidsplaner for hver enkelt elev. Første klasse teamet var i gang med et arbeid hvor de jobbet med å gjøre seg kjent med hver enkelt elev for derigjennom å kunne konkretisere det de anser for å være elevens faglige og personlige styrke. Dette var ment som et grunnlag for å kunne danne en positiv identifisering av hver enkelt elev i gruppa. I andre og tredje klasse teamene hadde læreren ikke bestemt seg for hva de ville gjøre før dette prosjektet startet, dette ble først identifisert etter hvert som vi begynte å arbeide.

Det har vært en viktig premiss at arbeidet i dette prosjektet ikke skulle medføre store ekstra arbeidsoppgaver for lærerne, men at det skal være et arbeid som oppleves som viktig og nødvendig i forhold til arbeidet med elevene. Målsetningen var at lærerne kunne oppleve dette arbeidet som nødvendig i forhold til en utvikling av sin egen undervisning. Det er allikevel slik at når vi i dette prosjektet søker å utvikle den praksis som vi som lærere utøver, medfører det en ekstra innsats. En ressurs det dermed er knapphet på er TID – og spesielt er det å finne tid som kan gi rom for å samtale og refleksjon over det vi gjør i hverdagen vanskelig.

⁶ Elevene ved skolen ble fremdeles inndelt i klasser, A og B på hvert trinn, dette skoleåret.

Vi valgte følgende modell for å skape dette ”rommet”. Skolen har en såkalt fellestid hver tirsdag ettermiddag fra 14.00 til 16.00. I løpet av høsten 2004 ble det satt av fire ettermiddager til arbeid med tilpasset opplæring og i vårsemesteret ble det satt av seks ettermiddager, men disse var noe ulikt fordelt mellom teamene. I tillegg ryddet skolens ledelse tid slik at hvert enkelt team skulle ha en hel dag sammen med prosjektleder på høgskolen, fagdag kalte vi det. Disse dagene ble det satt inn vikar slik at lærerne skulle få frigjort tid. Mot slutten av skoleåret ble hele lærerkollegiet samlet til felles oppsummering og drøfting to tirsdags ettermiddager⁷.

3.1 Ledelsenes tanker om prosjekt.

Småskolen hvor prosjektet er gjennomført er det som i dagens skolevirkelighet benevnes som oppvekstsenter eller nærmiljøsentere. Det består av barnehage, skole og SFO, i tillegg brukes bygget som grendehus for bydelen. Skoledelen av senteret har to ledere, en senterleder (rektor) og en undervisningsinspektør. Under presenterer ledelsen sine tanker og intensjoner i forhold til det prosjektet vi startet opp høsten 2004:

Da vi fikk forespørselen om å delta i prosjektet ”Tilpasset opplæring” takket vi ja med intensjoner om å sette fokus på et svært viktig arbeid i skolen. Opplæringsloven §1-2 og § 5 stiller krav til at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev ut fra elevenes egne forutsetninger. Dette har selvsagt vært et krav i vår skole, men hvordan dette ble utført i praksis var uklart og oppgaven var overlatt til den enkelte pedagog og teamet uten en systematisk oppfølging. Oppgaven med å tilpasse undervisningen ble ofte utført ut fra den enkeltes læres lærerforutsetning og ikke ut fra en skolekultur.

Dette ønsket vi å endre, vi ønsket at skolen som virksomhet skulle kunne uttale at vi bruker konkrete metoder på de forskjellige trinnene. Metodikken skulle være kjent, utprøvd og forankret for den enkelte lærer og på de enkelte trinn. Alle skulle forplikte seg til å bruke metodikken. Samtidig skal skolekulturen dyrke fram lærere med null toleranse for mangelfullt læringsutbytte. Alle lærere skal tenke og handle etter følgende leveregel: Hvis en elev ikke oppnår resultater, må jeg finne en annen måte å undervise eleven på!

3.2 Samarbeid med de enkelte klassetrinnsteamene.

Hvert enkelt team hadde et møte med meg som prosjektleder ved oppstart av prosjektet. Her ble det bestemt hva hvert enkelt team ville arbeide med. En konkretisering av dette, hva det enkelte klassetrinnsteam vil arbeide med er presentert foran det hvert enkelt team skriver i del 4.0.

I løpet av året prosjektet pågikk arbeidet hvert av klassetrinnsteamene selvstendig med prosjektet de hadde valgt seg, men vi hadde en felles møtearena på utvalgte tirsdager, hvor vi drøftet og tok opp forhold som angikk alle prosjektene.

Som prosjektleder deltok jeg på minst to teammøter i hvert enkelt team underveis, i tillegg til at jeg deltok i undervisningen som observatør. Når jeg som prosjektleder var til stede i klasserommet hadde jeg med meg et videokamera. Dette har resultert i 1 til 1 ½ times film fra hver enkelt klasse. Filmingen er foretatt mens lærer og elever var engasjert i arbeidsmåtene som teamene hadde bestemt seg for å drive med. Det ble innhentet tillatelse til filming av

⁷ Se vedlegg 3.

elevene fra alle foreldre. En av premissene vi søkte om tillatelse til å filme på var at materiale kun skulle brukes internt i personalet.

Av råfilmen ble det satt sammen mindre filmsekvenser fra hver klasse. Filmene er relativt forskjellige – delvis fordi det som skjedde i hvert enkelt klasserom var ulikt, men mest fordi jeg som prosjektleder var en uerfaren filmer. På bakgrunn av det jeg hadde av film redigerte jeg hver av dem ned til mindre sekvenser av ca 15 minutters varighet. Det som var retningsgivende for de scenene som da ble plukket ut var:

- Det lærer gjør - måten å gjennomføre undervisning på innafor den valgte arbeidsmåten.
- Det elever gjør – primært elevene som lærer hadde valgt å fokusere på.
- Samhandling mellom lærer og elever.

En stor svakhet ved filmmateriale er at det i liten grad gir annen lyd en støy, bortsett fra når lærer snakket til hele klassen. Grunnen til dette er at den eneste mikrofonen som ble brukt var den som var på kamera og med den viste det seg nærmest umulig å fange opp samtaler i klasseromme, for eksempel samtaler mellom lærer og elev. Filmsekvensene er brent på egne cd-er og ble brukt og drøftet med lærerne på fagdagen vi hadde på høgskolen. Hvert klassetrinnsteam har en kopi av denne cd-en til bruk i senere arbeid.

Materiale på videofilmen ble blant annet holdt opp mot de elevbeskrivelsene lærerne hadde gjort av noen utvalgte elever. I disse elevbeskrivelsene har læreren forsøkt å kartlegge elevens sosiale og faglige styrke. Kartleggingsskjema er utarbeidet av meg som prosjektleder. Dette ble prøvet ut på noen utvalgte elever i alle klassene. Flere lærere kommenterte at dette var noe som gjorde at de ble mer bevisste på hvordan de vurderer og hvilket språk de bruker når de skal vurdere elevene sine. Hvorvidt dette er et system for beskrivelse av elever som kan utvides til å gjelde alle elevene er jeg usikker på om lærerne er klare for. Utfordringen for skolen slik jeg ser det, er å utforme et skjema som er enkelt å bruke, samtidig som det er funksjonelt for de som skal bruke det.

Noe disse beskrivelsene aktualiserte er grunnlaget og systematiseringen av de elevvurderinger som gjøres av lærer. Hvorvidt det er nødvendig å utvikle en systematikk og dokumentasjon for beskrivelse og vurdering av progresjon for den enkelte elev er noe lærerkollegiet ennå ikke har tatt stilling til. Vi har i dette prosjektet prøvet ut en form som kan danne utgangspunkt for en videreutvikling, men i det videre arbeid med dette er det lærere selv som må bestemme hva som er hensiktsmessig. Det å lage et system for systemet skyld har liten hensikt. Skal lærerne systematisere og dokumentere beskrivelser av elever, vurderinger av progresjon og tiltak som blir gjort i forhold til enkeltelever mer systematisk må også hensiktene med et slikt system drøftes mer inngående. Denne drøftingen ble kun påbegynt i dette prosjektet.

4.0 En presentasjon og oppsummering av arbeidet på de enkelte klassetrinnsteamene

Under presenterer jeg en kort innledning om hvert enkelt klassetrinn og det arbeidet som ble planlagt på klassetrinnet. Deretter presenteres en tekst skrevet av lærerne for hvert klasseteam hvor de sier noe mer om arbeidsmåtene de valgte i dette prosjektet og noe om de erfaringene de har gjort i løpet av året i forhold til de arbeidsmåtene de har valgt. Jeg har markert teksten som er skrevet av lærerne med kursiv for å synliggjøre at nå er det de som uttaler seg. Etter presentasjonen fra hvert av klasseteamene kommenterer jeg som prosjektleder kort noen aspekter ved det klasselærerne har skrevet og problemstillinger som kom opp i arbeidet med prosjektet. Dette er alt ting som ble drøftet i felles fora på teamet eller i hele kollegiet.

4.1 Førsteklasse – stasjonsarbeid

Det er 4 lærer på førsteklasseteamet, disse har fordelt deg med to lærer i A-klassen og to i B-klassen. Alle lærerne er blitt enige om å starte opp med stasjonsarbeid 1 gang i uken, ønsket er at de skal klare dette før jul. Planen er at 1A skal ha stasjonsarbeid på fredager og 1B på mandager.

I opplegget for stasjonsarbeid som lærerne bestemte at de skulle gjennomføre ville de dele elevene inn i mestringsgrupper. Det betyr at eleven vil deles inn i grupper ut fra hvor godt de behersker lesing og skriving. Under stasjonsarbeidet arbeider hver gruppe sammen og/eller individuelt på en stasjon. Intensjonen er at oppgavene på hver stasjon skal være på et nivå som eleven mestrer og som gjør at han kan gjennomføre den innenfor den avsatte tidsrammen. Ut fra et lærerstandpunkt er det viktig at elevene opplever at de mestrer oppgavene de får. En målsetning er at lærer etter hvert skal kunne gjennomføre veiledet lesing med en gruppe elever, mens de andre arbeider selvstendig med sine oppgaver. En av hovedintensjonene med arbeidet er å trene elevene i å arbeide selvstendig. Lærerne ser også på dette som en mulighet for å forberede elevene på arbeidsoppgaver på senere klassetrinn som vil kreve at de kan arbeide selvstendig.

Oppgaver teamet påtok seg i forbindelse med dette prosjektet var:

- Beskrive opplegget som gjennomføres. Oppgavene som lages til hver gang samles gruppevis (mestringsgrupper) i en perm og en beskrivelse av intensjoner og arbeidsmåter underveis skrives ned.
Hensikten er å dokumentere intensjoner med opplegget og grep som gjøres underveis i prosessen med dette prosjektet. Dermed kan det være til hjelp for andre i kollegiet som vil bruke det, samt at det kan gi hjelp til videre utvikling av prosjektet. Dette skrives helst inn på data.
- I tillegg lager hvert klasseteam en progresjonsrapport på noen utvalgte elever. Dette gjøres ved at det lages en beskrivelse av hver av disse elevene ut fra skjema utarbeidet av prosjektleder. Deretter forsøker vi å følge arbeidet disse elevene gjør, hvordan de løser oppgavene og hvordan de mestrer å arbeide selvstendig.
Hensikten med det er å undersøke nærmere hvordan elevene lærer og utvikler seg gjennom arbeidet med disse oppgavene.

Prosjektleder deltok i på et stasjonsarbeid i hver av førsteklassene. Her ble det videofilmet. Intensjonen var å filme noen sekvenser for å se hvordan elevene arbeider. Jeg forsøkte å ha et

spesielt fokus på de elevene som lærerne hadde valgt å følge opp i opplegget. Dette filmmateriale ble brukt som grunnlag for drøftinger på fagdagen med teamet.

4.1.1 Førsteklasseteamets refleksjoner.

”Rom for alle blick for den enkelte”

Innledning:

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske grunnopplæringen. Gode læringsresultater forutsetter en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger hos elevene.

Tradisjonell undervisning har vanligvis lagt seg på et nivå som passer gjennomsnittselevne. Dette har bremsert de sterke og forstrekt de mindre flinke elevene. Hvordan unngå dette?

*Som en del av lese- og skriveopplæringen ved vår skole (KNS) startet vi med stasjonsarbeid med veiledet lesing. Fokus: **norsk**. Det ble kjøpt inn et leseverk ”Simsalabim” som inneholdt småbøker som kunne ”leses” i elevgrupper på samme lesenivå.*

Hvordan skulle vi få til veiledet lesing i stasjonsarbeid tilpasset den enkelte, eller barn på samme nivå?

Stasjonsarbeid: (kort presentasjon)

Stasjonsarbeid er en tydelig og strukturert arbeidsmetode. Det er viktig at elevene kjenner reglene i måten å jobbe på. Dette må de første gangene trenes på.

Med utgangspunkt i faget norsk er klassen delt i 5mestringsgrupper med 4-5 elever i hver gruppe. Hver gruppe har sin fargekode (gul, blå, oransje, rød og grønn).

I gang pr. uke i ca.90 min har vi stasjonsarbeid. Det foregår slik at vi henger opp godt synlig rulleringsplan som elevene tolker og forstår. Ord +bilde.



Introduksjon til stasjonsarbeid i 1 klasse.

Tilpasset opplæring i Småskolen

Vi har økter på 10 min. En "timer" stilles inn og ringer når de skal rotere. Da legger elevene alt materiell i fargemappene så raskt de kan. Rydder. De roterer til neste stasjon. De får støtte i å se en godt synlig rulleringsplan.

- Hver økt med stasjonsarbeid har startet med en kort informasjon i samlet klasse. Det er viktig at elevene skjønner arbeidsoppgavene, derfor er de tilpasset etter mestringsnivå i sammensatte mestringsgrupper. Det er også viktig at elevene jobber selvstendig med tilpassede oppgaver uten hjelp fra en voksen. Elevene må kunne forflytte seg rolig til neste stasjon.
- Må holde seg innen gruppen sin.
- Må også vite hva et akseptabelt lydnivå er.
- Kan hjelpe hverandre.
- Skal ikke henvende seg til lærer som har lesegruppe.
- Må lære seg tegn for å gå på do.
- Må kjenne signalet for bytte av stasjon.

Oppgavene må være meningsfulle og tilpasset nivået de er på. Gjerne differensierte, men ikke nødvendigvis. Oppgavene må være varierte og konkrete.

Stasjonene vi har hatt er: lese (veiledet lesing), matte, skrive, spill, forming, data, klosser og sang. Disse har vi variert med.

Klasserommet må være tilrettelagt for arbeidsmetoden. Alle stasjonene bør ha sin faste plass. Forutsigbarhet er viktig.

Mestringsgrupper: (kriterier eller grunnlag for inndeling i mestringsgrupper)

Med utgangspunkt i faget **norsk** og som en del av lese og skriveopplæringen på KNS, ble mestringsgruppene dannet.

Lærer hadde gjort en kartlegging av "leseferdighetene" i klassen etter ca. 3-4 måneder på skolen høsten i 1.klasse.

Denne kartleggingen besto i om barna kunne eller viste:

- interesse for å lese/skrive
- bokstavkunnskap (store/små bokstaver)
- begrepsforståelse og ordforråd
- kunne noen allerede lese (lesing = avkoding + forståelse)
- rime
- dele i stavelser
- lesing av 2, 3, 4, eller flere lyds ord
- fonembevissthet: lytte ut 1.lyd
lytte ut alle lydene i ord med 2, 3, 4 eller flere lyder
trekke sammen lyder til ord med 2, 3, 4 og flere lyder
lytte ut siste lyd i ord
- lesing av enkel tekst med setninger

På bakgrunn av lærers kriterier i kartleggingen ble grunnlaget for inndelingen i mestringsgruppene lagt.

*Gul gruppe besto av elever som hadde knekt lesekoden. De viste interesse for lesing og skriving. De kunne og kjente til hele alfabetet, noen kunne både de store og de små bokstavsymbolene. De oppfylte de fleste kriterier for å kunne karakteriseres som sterke elever i faget **norsk**.*

*På den andre siden var elevene som viste liten eller "ingen" interesse for lesing og skriving. Noen kunne knapt skrive sitt eget navn. De kjente til noen store bokstaver, hadde en del manglende begrepsforståelse og var litt "fattig" i ordforrådet sitt. Dette var utgangspunktet for dannelse av grønn gruppe. De "mindre" flinke elevene i faget **norsk**. I mellom disse to gruppene ble blå, oransje og rød gruppe dannet. De var nær opptil de nevnte gruppene i grunnlaget for inndelingen (se tidligere nevnte punkter).*

I prosjektet "Tilpasset opplæring i småskolen" valgte vi ut tre elever i hver 1.klasse som vi skulle beskrive/følge i de mestringsgruppene de var satt til å være i etter lærers grunnlag for inndeling.

Det ble valgt ut barn i gul, rød og grønn mestringsgruppe. Både gutt og jente.

Elevbeskrivelser: (begrunnelser for utvalg av elever)

I vårt utvalg av elever ville vi ha med ytterpunktene i inndelingen (de "flinke" og de "mindre" flinke elevene, samt noen i mellom disse)

Bakgrunnen for valget var for å se om de elevforutsetningene vi hadde lagt til grunn for inndelingen, traff eleven(e) i den tilpasset opplæringen vi strekte oss etter å gi på stasjonsarbeid.

Elevbeskrivelse gul elev:

Sosialt sterk elev. God rollemodell. Positiv. Motivert fordi han/hun viser interesse for lesing og skriving. Føler mestring ved å skrive og lese. Snill mot andre.

Faglig sterk i norsk. Har knekt lesekoden. Vet at bokstavsymbolet har en språklyd og kjenner til disse. I lese og skriveopplæringen kan eleven få oppgaver som bygger på det eleven kan fra før. For eksempel: Kan lese enkle ord eller setninger i bøker som både støtter og utfordrer. Bøkene må ha tydelig sammenheng mellom tekst og bilde.

Eleven kjenner igjen og kan identifisere bokstaver, bokstavlyder. Eleven vet hvor han/hun skal begynne å lese. Han/hun kan gjenkjenne enkelt ord (eks. katt).

Eleven(e)s faglige styrke er typisk "skoleflink". Har godt ordforråd, kan og vet mange begreper. Kunnskapsrik. Kan skrive. Jobber selvstendig og konsentrert. Kan lese enkel instruksjon selv. Rask, men gjør meget pent arbeid.

Elevbeskrivelse grønn elev:

Sosialt grei elev. Snill mot andre. Vil gjerne vise/fortelle om ting han/hun har med seg (finder støtte i å ha med seg noe konkret å vise/fortelle om). Eleven kan til dels strukturere skolearbeidet sitt og kan jobbe konsentrert, men kan også lett misforstå. Eleven viser evne til å jobbe selvstendig men da må oppgaven være tydelig og klar (eks. lærer har oppgitt fargekode eller andre indikasjoner på hvordan oppgaven er tenkt løst).

Elevens faglige styre er at han/hun er praktisk anlagt.

Kan uttrykke seg muntlig men det kan bli noe usammenhengende. Eleven kan skrive navnet sitt. Kan kjenne igjen enkelte ordbilder (eks. IS, SOL). Kan skrive enkelte lydrette 2 og 3

lydsord (BIL, FLY, IS...). Får gode leseopplevelser av bøker der en går gjennom bildene først. Forstår handlingsforløpet ved hjelp av bildene. Bildene for han/hun er ekstra viktige fordi de gir barnet en ide om hva teksten handler om. Derav kan han/hun opprettholde motivasjon fordi man oppfatter at man "leser" en bok. Man føler mestring, og motivasjonen for å holde på neste gang er tilstede.

*Elevbeskrivelse **rød** elev:*

Sosialt trygg og har en positiv holdning. Hjelpsom. Observant. Følger med og sier ifra. Regel bunden. Eleven kan strukturere skolearbeidet og jobber konsentrert. Tar seg god tid og gjør pent arbeid. Viser evne til å jobbe selvstendig hvis oppgaven er konkret og tydelig.

Elevens faglige styrke er å tegne (uttrykke seg billedlig gjennom noe konkret.).

Eleven uttrykker seg muntlig men har et litt "fattig" ordforråd. Kroppsspråket trer ofte inn, når han/hun skal forklare eller beskrive ting. Eleven kan lydere og trekke sammen små enkle ord

Med støtte i bilde. Kan skrive navnet sitt. Kjenner til en del store bokstaver. Kan lytte ut 1.lyd i ord. Kan rime, dele i stavelser.

Rød elev liggere litt foran grønn elev i lærers kriterier for inndelingen i mestringsgruppene.

Gjennomføring: (Hva har vi fått til og hva vil vi arbeide videre med?)

Tilpasset opplæring er en komplisert og kontinuerlig prosess som har til siktemål å støtte elever med ulike evner og forutsetninger i læringsarbeidet.

Som tidligere nevnt er stasjonsarbeid en strukturert arbeidsmetode. Metoden i sin form strukturerer mestringsgruppene, som igjen er en støtte for den enkelte elev. Tiden er strukturert og arbeidsoppgavene er differensierte i henhold til tilpassninger som mengde, tempo, konkreter m.m. Vanskegraden på oppgavene tilstrebes å ligge på et nivå som ligger utenfor det eleven allerede kan, men innenfor det eleven står for tur til å lære seg.

Motivasjon som forbindes med mestring og innsats blir i stasjonsarbeid "lett" å observere fordi man ved en rask gjennomgang etter endt stasjonsarbeidsøkt kan se om barna ble ferdig med oppgavene. Et mål med arbeidsmetoden er å gi oppgaver der barna mestrer og blir ferdige med oppgavene på de ulike stasjonene. Oppgavene må være varierte og meningsfylte.

Vi oppsummerer derfor at dette er en metode som passer for alle elevene. Den tilpassa opplæringen ligger på et nivå som er relevant for alle elevene. Stasjonsarbeid i sin form bidrar på sin måte til å gjøre elevene aktive og selvstendige i opplæringen. Dette begrunner vi med; elevene må selv tolke/forstå en godt synlig rulleringsplan. De må selv søke utfordring i oppgaver som er nivådelt. Når tidssignalet går, må de raskt selv rydde og legge alt i sin fargemappe. Og de må selv rotere til neste stasjon og det hele gjentar seg men med andre og nye utfordringer.

Hovedfokuset i stasjonsarbeid i år har tatt utgangspunkt i faget norsk og den veileda lesingen. Derfor:

Når stasjonsarbeid pågår har lærer lesegruppe. Barna skal ikke henvende seg til lærer med visse unntak (time out tegn hvis do). Barna skal arbeide selvstendig med tilpassede oppgaver uten hjelp fra voksen. Det er igjen "lett" å observere om tilpasset opplæring har funnet sted.

Har barna trengt mye hjelp, ikke fått gjort noe, misforstått det hele osv. da har lærer ikke sett, forstått eller lest elevene godt nok. Og mistilpasset opplæring har skjedd. Da har lærer et ansvar i å iverksette tiltak og analysere forutsetningene hos eleven(e) på nytt.

Da vi startet med stasjonsarbeid sent i høst, hadde vi 5 ulike stasjoner. Disse var lese, skrive, matte, spill og forming. Etter hvert utvida vi med klosser og sang stasjon. Alle disse stasjonene var på gruppe nivå. Barna skulle holde seg innen gruppa si.

Sent i vår forsøkte vi å utvide/utvikle metoden til å foregå på et individnivå. Det ble opprettet en data stasjon der en og en innenfor en gruppe på en stasjonsøkt skulle jobbe alene i 10 min. intervall. De øvrige på samme gruppe skulle følge hoved- rulleringsplanen. Den enkelte elev jobbet selvstendig med eks. et matte program. Dette fungerte veldig bra og vi fikk en mulighet innenfor stasjonsarbeid, å tilpasse opplæringen på et enda bedre individ (mikro) nivå.

Her så vi en mulighet for hvordan vi kan arbeide videre med stasjonsarbeid som metode i 2. klasse.

Hvordan kan arbeidet vårt bidra til en bedre tilpassning av opplæringen for den enkelte elev ved vår skole?

All læring bygger på det eleven kan fra før (Strandkleiv, 2005) Vi vil i 2.klasse fortsette med stasjonsarbeid 1-2 ganger pr. uke. Barna har lært og kan metoden. Dette er kjent. Vi tenker oss en videreutvikling av erfaringene vi gjorde nå i vår med rom for individualisering.

Tar vi for oss lesestasjonen, går det fint an at lærer bestemmer seg for at i dag er fokuset på lesing og hver elev i den "blå" gruppa. De øvrige gruppene, også den blå, følger rulleringsplanen mens lærer henter ut og leser en til en med elev fra blå gruppe i ca. 12 min. intervall. På denne måten får lærer oversikt hva den enkelte kan/trenger å øve mer på.

Dette kan gjøres på alle stasjonene. Eks. fokus på matte. Tiervenner. Noen elever på "grønn" gruppe synes det er vanskelig. Lærer velger seg ut grønn gruppe og en elev om gangen. De øvrige, også på grønn gruppe, følger rulleringsplanen. Bak skillevegg får lærer og elev ca. 12 min til å se hva som er vanskelig, hvorfor og hvordan søke å løse dette.

Eks. fokus på engelsk. Lærer er usikker på om alle på "oransje" gruppe kan de mest brukte fargene på engelsk. Igjen, de øvrige gruppene følger rulleringsplan på tavla. Lærer henter ut en og en fra oransje. Gruppe og kartlegger de engelske fargekunnskaper hos den enkelte. Hva er den enkelte sikker/usikker på? Vi øver engelsk muntlig med konkreter (fargeblyanter).

*Eks. Fokus skrive enkle ord eller enkle setninger på **data**. La oss si at klasserommet bare har en maskin. Eleven skal selvstendig og individuelt jobbe på data mens de øvrige på "gul" gruppe følger rulleringsplanen. Lærer veileder ikke her fordi lærer har fokus på grønn gruppe og temaet "tiervenner". Pedagogisk bruk av IKT i skolen har vist seg, forskningsmessig, å gi elevene mer tilpasset opplæring jfr. PILOT-prosjektet. (UFD, 99-2003)*

En videreutvikling av stasjonsarbeid på denne måten kan ha til siktemål å sette den enkelte elev i fokus. Lærer får observere/kartlegge hva eleven kan/ikke kan og trenger øving i, samt at kontakten mellom lærer og elev i en til en situasjon er med på/kan være med på å bedre samspillet elev/lærer. Enkelt elev får oppmerksomhet alene mens de øvrige jobber med tilpassa oppgaver i ca. 12 min. intervaller.

Slik vi ser at det er lagt et godt grunnlag for stasjonsarbeid i 1.klasse. Vi vil ta erfaringene med oss og videreutvikle metoden til å inneholde alle de 10 fag vi har i skolen i dag.

Hovedfokuset vil fortsatt være norsk, p.g.a. at vi har mange uleste småbøker i leseverket "Simsalabim", og vi ønsker å fortsette med veiledet lesing.

Utgangspunktet vårt til å begynne med var at vi ønsket å starte med stasjonsarbeid som en del av lese- og skriveopplæringen på skolen. Den veiledete lesingen vil fortsette i elevgrupper på samme nivå i leseutviklingen. Nivådelingen vil fortsatt ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger i faget norsk. Det er for tidlig å gi opp en god arbeidsmetode etter bare ett år. Vi evaluerer fortløpende for å korrigere eventuelt ny kurs i stasjonsarbeid. Læreren er fortsatt den viktigste agenten for en godt tilpasset opplæring (Imsen, 2004)

4.1.2 Noen refleksjoner i ettertid: Struktur, differensiering, og tilpasset opplæring.

Alle som har møtt en klasse med førsteklassinger vet hvor utrolig spennende det er, samtidig har du da sikkert oppdaget hvor forskjellige de er. Dette er noe av den utfordringen lærerne har i forhold til opplæring. Når de gjelder for eksempel lesing og skriving vil det i de aller fleste grupper av første klassinger være noen elever som mestrer dette, mens andre ikke har noe forholdet til alfabetet og de kan kanskje heller ikke skrive navnet sitt ennå. Det er med andre et stort spenn i de kunnskaper og ferdigheter som elevene besitter ved skolestart. En problemstilling lærere må løse er hvordan de skal møte denne forskjelligheten mellom elevene i forhold til kunnskaper og ferdigheter.

I første klasse valgte lærerne å arbeide med stasjonsarbeid og å dele gruppen av elever i hver klasse inn i mestringsgrupper. Stasjonsarbeidet slik det ble lagt opp i den en klassen fra begynnelsen av og i den andre etter hvert, er en arbeidsform som er strukturert. Elevene er delt inn i faste grupper, det er en tydelig tidsstruktur og en klar rulleringsplan fra stasjon til stasjon – ting skal gjøres på en bestemt måte. Det betyr at hver elev har en struktur de skal følge og bestemte oppgaver de skal gjøre innenfor sin gruppe. Det gjør at den enkelte eleven kan få støtte fra sin gruppe. Hvis en av dem er usikker på hvilken stasjon hun skal på eller hva hun skal gjøre, kan hun følge med på hva de andre i gruppen gjør og finne støtte for sine egne handlinger. Her ligger det selvfølgelig en fare i at enkelte elever bare følger gruppen og ikke får en trening i å lese struktur og i å orientere seg i forhold til denne – da blir de det vi innenfor gruppearbeid karakteriserer som medløpere.

For meg som satt og observerte hvordan ungene jobbet og orienterte seg i rommet, var denne synlige strukturen noe av det som ble fremtredende. Strukturen hadde slik jeg ser det svært mange treningselementer i forhold til å trene elevenes evne til å arbeide selvstendig. La meg trekke frem noen eksempler. I den ene førsteklassen var det hengt opp en synlig rulleringsplan på tavla. (jf. bilde på forsiden av rapporten). Når elevene var ferdige med en oppgave på sin gruppe, og timeren/klokka ringte, måtte de orientere seg videre ved å se på tavla og finne ut hvilken stasjon som var den neste. Både rulleringsplanen på tavla og timeren/klokka som ringte representerer en slik utvendig synlig struktur. I den andre førsteklassen hadde de til å begynne med valgt en annen måte å strukturere dette på, en form som ikke hadde den samme grad av synlighet. Det var det hengt opp en oversikt på tavla over hvilken stasjon elevene skulle starte på, men ikke hvilke stasjoner de skulle videre til. Her skulle elevene følge en rullering fra stasjon til stasjon fra venstre mot høyre, altså følge klokka. Det betyr at strukturen for rullering må forstås som abstrakt system av førsteklassingen, fordi den ikke er gjort konkret eller synlig for eleven. Tiden ble likeledes markert ved at læreren klappet i hendene. Når lærer klappet var det tid for å rydde og gjøre seg klar for neste stasjon. For en 5

eller 6 åring stilles det da større krav til mental kapasitet mht til å forstå og orientere seg fordi vi legger opp til at de skal forstå og lese noe som ikke blir konkretisert – det er abstrakt.

Det at strukturen er synlig og tilgjengelig for lesing for elevene, slik at de kan bruke den for å orientere seg, er for meg et viktig pedagogisk poeng. Det andre poenget er at strukturen ikke knyttes til lærerens kropp, men gjøres uavhengig av denne. I mye opplæringsvirksomhet tenderer det mot at strukturer blir skjulte eller de er koblet til det lærer sier eller gjør. De er koblet til lærers kropp, for eksempel når tiden er styrt ved at lærer klapper så kobles den til hennes kropp for den som skal tolke signalet – eleven. Dermed må elevene hele tiden være orientert mot det lærer sier og gjør, fordi elevenes handlinger blir styrt av lærer. Hvis strukturer ikke er tydelige kan det medføre at elevene må gjette seg til dem. Dette kan igjen føre til at lærer skaper en type avhengighet i læringssituasjoner, som de i andre sammenhenger reiser et spørsmål ved. I mine samtaler med lærerne på noen av de høyere klassetrinnene ble de kommentert at enkelte elever var uselvstendige, at de ikke kunne arbeide selvstendig med en oppgave og at eleven hele tiden måtte få bekreftelse fra lærer på at de gjorde rett. En problemstilling vi hadde opp og drøfte var: Kan denne uselvstendigheten være noe lærerne selv skaper i samhandling med elevene?

Min vurdering er at når det konstrueres en struktur som elevene skal følge, og denne gjøres synlig og lesbar for elevene gis de en annen mulighet for å strukturere sine egne handlinger enn om de hele tiden må orientere seg mot de tegn som lærer gir. Det er ikke all struktur som kan trenes slik, noen ganger må lærer være modell for det elevene skal gjøre, men i denne sammenhengen, i stasjonsarbeidet, er ikke det nødvendig – her er det snarere en mulighet for lærer til å frigjøre seg slik at hun kan skape seg et "rom" for å gjøre andre ting – for eksempel lese med noen elever, følge opp enkeltelever - kunne etablere nære relasjoner til elevene. Kanskje er det slik i det pedagogiske arbeidet at dette kan være en rettesnor for lærerkollegiet, at de tenker gjennom arbeidsmåtene for elevene på en slik måte at de konstruerer strukturer, der det er mulig, som kan frigjøre dem til annet arbeid i klasserommet. Det lærerne kommenterte på førsteklasseettrinnet, var at dette var tidkrevende arbeid. Det krevde mye planlegging i forkant og som lærer måtte du ha tenkt nøye gjennom hva det er du vil med de arbeidsoppgavene du gir elevene.

Nivådifferensiering gjennomføres i dette opplegget, ved at elevene deles inn i mestringsgrupper, slik som lærerne beskriver det i sin tekst. Første ledd i opplæringslovens §8-2 avsluttes med formuleringen: *"Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg, nivå, kjønn eller etnisitet"* (Læringssenteret, 2004). Betyr det at disse lærerne bryter loven når de har delt elevene inn i grupper etter hvilket nivå de behersker norsk skriving og lesing? Dette var noe vi drøftet på klasseteamet og i felles fora på skolen. Noe av det drøftingen i lærerkollegiet handlet om var om gruppene man etablerte skulle være faste gjennom hele året eller om gruppene skulle kunne restruktureres i løpet av året i forhold til at elevenes ferdigheter og kunnskaper endrer seg ulikt gjennom året. Når et av klasseteamene valgte å behold faste grupper gjennom hele året beveger de seg kanskje på kanten av det loven foreskriver (Læringssenteret, 2004).

Jeg opplevde at lærergruppen argumenterte godt for at denne inndelingen i mestringsgrupper ut i fra faget norsk bare gjaldt dette undervisningsopplegget. Elevene var inndelt på andre måter i andre opplegg. Derfor blir det ikke tilstrekkelig å se på denne inndeling isolert, den må sees i en sammenheng i forhold til hvordan grupper settes sammen i andre undervisningsopplegg. Dermed blir det totaliteten i undervisningsoppleggene for den enkelte eleven og for gruppen som er avgjørende. En kan allikevel reise spørsmål ved om denne

inndelingen i nivå i forhold til elevenes kunnskaper og ferdigheter er noe som gjøres fordi dette er den måten lærer er vant med å organisere undervisningen. Hva om gruppene ble mer heterogent sammensatt, det ville rent praktisk bety at på en gruppe ville det være en elev med gul, blå, oransje, grønn og rød oppgave. Arbeidet med å forberede oppgaver ville ikke være annerledes, det var kun sammensetningen av gruppene som ville være forskjellig.

Når det ved denne skolen gjøres et valg om at elever kan deles inn etter prestasjonsnivå, noe som etter min erfaring også er blitt vanlig ved flere skoler, så kan læringscenterets kommentar være til hjelp i en videre pedagogisk drøfting. De sier: *”Hva som vil være tillatt og tilrådelig i det konkrete tilfelle, må bedømmes ut fra en forsvarlig skjønnsmessig avveining. I denne sammenheng bør en bl.a. vurdere hva som faglig og sosialt vil være til beste for den enkelte elev. Hensynet til den inkluderende opplæringen må tillegges stor vekt i denne sammenhengens samtidig som en må vurdere både intensjonene bak lovens hovedregel (om å sikre et arbeidsfellesskap mellom alle elever uavhengig av hva som ellers skiller) og de særlige behov som gjør seg gjeldende i det enkelte tilfelle (Læringscenteret, 2004:17).*

Et prinsipp lærerne på første klassetrinnet og flere andre holdt frem var behovet for variasjon i undervisningen. Det er i overensstemmelse med det en av disse lærerne har sagt tidligere (Hoveid, 2004) Det er et viktig prinsipp i opplæringen, at den skal differensieres. Dale og Wærness sier: *”I spørsmålet om differensiert opplæring rettes blikket mot **opplæringens** forutsetninger og **lærestedets** evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike.”* (Dale og Wærness, 2003:47). Variasjon eller differensiering i arbeidsmåter er noe av det lærerne på førsteklasse teamet var opptatt av. Noe av den store utfordringen, som også ble synlig gjennom arbeidet med stasjonsarbeid er å klare å gjøre vurderinger av hvordan den enkelte eleven løser arbeidsoppgavene, og videre skaffe seg en oversikt over hva elevene mestrer og hva de sliter med. Dette er arbeidskrevende og lærerne har mindre erfaring med slikt arbeid. På forespørsel sa flere at denne oversikten var noe de stort sett ”hadde i hodet”, den blir i liten grad systematisert på annen måte. Det å utarbeide skjema for oppfølging at elevene i forhold til å kunne følge deres progresjon er et utviklingsarbeid som fortsatt gjenstår.

4.2 Andreklasse – ”Blomst” og stasjonsarbeid

Det er også fire lærer på andreklasseteamet, disse har også fordelt deg med to lærer i A-klassen og to i B-klassen. Da vi startet prosjektarbeidet på klassetrinnet var de allerede i gang med ”Blomst programmet”(Skaalvik og Skaalvik, 1988) to øker i løpet av uka.

Blomstprogrammet som ble gjennomført i andre klasse var i liten grad individualisert.

Oppgavene elevene fikk var like for alle, men det kunne hende at noen fikk gjøre litt mindre eller mer enn andre innenfor de ulike oppgavene. Planen var at undervisningsopplegget og arbeidsmåten skulle individualiseres mer – først gjennom en inndeling i tre eller fire ulike grupper med dertil hørende arbeidsoppgaver.

Intensjonen var at lærerne skulle utforme en beskrivelse av hver av elevene i klassen på skjema utarbeidet av prosjektleder. Dette skjema skulle danne grunnlag for en kartlegging av faglige og sosiale styrker som eleven har. Her vil også utviklingsområde for eleven presiseres. Intensjonen var at skjema ville kunne angi en begrunnelse de arbeidsoppgavene eleven får i blomstprogrammet. Det ble dessverre ikke tid til å følge dette opp for alle elevene i klassen.

Det lærerne gjorde var å plukke ut tre elever og beskrive disse gjennom kartleggingsskjema og videre følge opp disse gjennom året ved å undersøke:

- Hvordan arbeidsoppgavene er utført.
- Om arbeidsinnsats endres
- Om faglig innsikt utvikles – hvordan?

Og videre gjennom å se på:

- Hvilke blomst oppgave eleven har fått og hvordan de er gjort
- Ved at lærer (så langt det er mulig) noterer ned noen kommentarer (logg) i forhold til de elevene som følges spesielt under/etter hver blomst økt..

Hensikten med denne oppfølgingen er primært å finne ut hvordan lærer best mulig kan stimulere til progresjon hos den enkelte eleven, og videre hvordan lærer på en god måte kan systematisere den enkelte elevs progresjon.

I tillegg til dette valgte den ene av andre klassene å starte opp med stasjonsarbeid.

4.2.1 Andreklasseteamets refleksjoner.

Innledning

2. klasse trinn har bestått av 40 elever, fordelt på 2 klasser. Vi har vært 4 lærere og en assistent. En elev har spesialundervisning. Utfordringen var at vi hadde elever på svært forskjellig nivå og en del elever med dårlig konsentrasjon som kom seint i gang med arbeidet. Med mye tavleundervisning følte vi at det til tider ble mye irettesetting av enkelte elever i påhør av de andre elevene. Vi tok elever ut av klasserommet og jobbet med ting de strevde med, men likevel følte vi at vi ikke fikk gitt alle et godt nok tilbud. For å utnytte lærerressursene bedre og for å gi elevene et bedre tilbud ble vi enige om å prøve noe nytt.

Vi startet med blomst- og stasjonsarbeid for å få variasjon i undervisninga. Vi ønsket å redusere tavleundervisninga.

Hva har vi gjort?

*Ved å bruke **blomstprogram** vil vi frigjøre lærere mer, slik at vi kan gi elevene mer tilpassa arbeidsoppgaver og hjelpe elevene mer der det trengs. Elevene lærer seg å jobbe mer selvstendig.*

*Ved å bruke **stasjonsarbeid** ønsker vi å få til flere forskjellige oppgaver innenfor et gitt tidsrom, samtidig som elevene får hjelp der de trenger det.*

Blomstprogram

Lærer tegner en blomst tegnes på tavla. Alle arbeider ut fra denne. Vi gjør individuelle tilpasninger på de forskjellige oppgaver. Vi har laget oppgaver som er tilpasset elevene; det kan være lettere/vanskeligere arbeidsoppgaver/spørsmål til den enkelte. Noen får lese mer enn andre Noen skal skrive historier, mens andre bare skriver ord. Alt arbeidsmaterieell blir lagt på hver enkelt elevs pult; oppgaveark, løko, tegneark osv. Elevene velger selv hvilke oppgaver de arbeider med. På denne måten kan lærere gå rundt i klasserommet og hjelpe elevene i gang med arbeidet. Noen vil arbeide ganske selvstendig og klare seg selv, mens de som trenger det kan få mer hjelp.

Målsettingen var at elevene skulle bli mer bevisst på at de selv har ansvar for å gjøre sine oppgaver og for egen læring. Jo fortere og bedre de arbeider, dess raskere når de oppgaver med tegning, lek og spill.

Elevene arbeider med forskjellige oppgaver slik at de ikke kan tyvtitte på naboen eller sammenligne arbeidsoppgavene til hverandre. Dette er positivt siden de jo arbeider på flere nivå.

Lærerne skulle bli mer frigjort med denne formen for undervisning og kunne bruke mer tid til for eksempel å lese med enkeltelever.

Når det gjelder fokus på fag er de fleste av skolens fag integrert; for eksempel: matematikk, norsk skriving og lesing, praktisk oppgave for eksempel klippe, lime, tegne. Alle elevene har de samme fagene på blomsten, men det fokuseres på det faget de trenger å arbeide mest med, for eksempel: lesing og skriving.



Blomst tegnes på tavla, oppgavene skrives inn i kronblad og i blad på stengelen (gullerotoppgaven!)

Stasjonsarbeid

Elevene deles i 4 grupper; blå, grønn, gul, rød, 5 elever pr. stasjon. Elevene deles ut fra hvilket nivå den enkelte er på i lesing. Av og til bytter noen barn gruppe (farge). Noen er blitt flinkere til å lese, andre står kanskje litt stille og trenger derfor å komme i en lettere gruppe. Stasjonsarbeidet har foregått i skolens mediatek. Her har vi plassert gruppene rundt ulike gruppebord og store bord, ikke pulter. Det er viktig med god plass slik at gruppene ikke forstyrrer hverandre.

På startsignal begynner elevene å jobbe. Arbeidet på en stasjon foregår i 12 min. til et byttesignal kommer.

Vanligvis hadde vi følgende stasjoner:

1. Lesestasjon med en fast lærer
2. Skrivestasjon
3. Matematisk stasjon
4. Praktisk stasjon (Klippe, lime, lage eller tegne)

Siden nivået på arbeidsoppgavene lages etter lesenivå er det noen elever som får litt for lette, eventuelt litt for vanskelige oppgaver på matematikkstasjonen. Dette ble løst ved at vanskelighetsgraden økte jo lenger ned på arbeidsarket elevene arbeidet seg.

Arbeidsoppgaver til den enkelte gruppe ble lagt i farga eskelokk. Når elevene kom til stasjonen gikk de til sin gruppes fargeeske og fant ut hva de skulle gjøre. En av deltakerne i gruppa leser høyt hva de skal gjøre. Øverst i eska ligger arbeidsoppgavene beskrevet på et ark. Etter endt arbeid legges elevarbeidene tilbake i eska. Uferdig arbeid ferdigstilles i løpet av neste uke.

Målsettingen er at alle skal arbeide med kjent fagstoff. Det blir lagt opp til at elevene skal arbeide både selvstendig og sammen med andre. Videre er det et mål at alle skal lese høyt sammen med en voksen, samtidig med at de må forholde seg til gruppa si. Vi arbeider med at elevene skal være mest mulig selvstendige og komme i gang på egenhånd. Et mildt, positivt gruppepress merkes nok fra medelever.

Begrunnelse for utvalg av elever

Vi velger ut elever til en gruppe etter hvilket lesenivå de er på.

Gjennomføring/Erfaringer

Vi har gjennomført blomstprogram en økt (1,5 klokke timer) pr. uke og stasjonsarbeid 1 klokke time pr. uke. Gjennom dette arbeidet er det blitt mer arbeidsro i klassen og enkelteleven er blitt mer synlig. Vi har bedre fått kartlagt behovene hos den enkelte og gitt dem mer tilpassa undervisning.

I og med at elevene får lese jevnlig til en voksen, ser vi at leseferdighetene er blitt bedre og at leseglede øker. Ved bruk av begge metodene leser elevene en instruksjon og gjør sitt arbeid ut fra det, og dermed har elevaktiviteten økt ved bruk av begge metodene.

Hva vil vi arbeide videre med?

Vi ønsker å arbeide videre med både stasjonsarbeid og blomstprogram, fordi dette er en måte elevene og lærerne likte å arbeide på. Vi så at det var til stor nytte for den enkelte elev. De har blitt mer selvstendig og at de mestrer oppgavene bedre.

Vi vil etter hvert utvide blomstprogram til å gjelde en hel dag, der hver enkelt elev får sin individuelle blomst på ark.

Vi vil fortsette med en økt med stasjonsarbeid. Her spiller tidsfaktoren en stor rolle. Det kreves mye forarbeid til hver økt med denne arbeidsmåten.

Hvordan kan arbeidet bidra til en bedre tilpassning av opplæringen for den enkelte elev ved vår skole?

Denne arbeidsmåten bevisstgjør oss lærere på at elevene lærer på ulike måter og i ulikt tempo. Dette gjør at det er viktig med variasjon i undervisningen og at hver enkelt elev får oppgaver på det nivået hun/han er. Dette fører til økt mestring som igjen bidrar til å heve motivasjonen. Gir en "jeg kan" opplevelse som er viktig i all læring og selvstendigjøring. Det at elevene kan arbeide selvstendig gir lærerne anledning til å følge opp de elevene som trenger noe ekstra, uansett fag.

4.2.2 Noen refleksjoner i ettertid; selvstendighet og synlighet.

Blomstprogrammet som lærerne ved denne småskolen bruker er en arbeidsform som det refereres til i boken; "Barns selvoppfatning – skolens ansvar" av Skaalvik og Skaalvik (1988) Noen av intensjonene bak denne arbeidsmåten er at den i følge forfatterne vil kunne gi mulighet for:

- "- *Avveksling og hvile*
- *Struktur og oversikt*
- *Mestring*
- *Selvstendighet og ansvar*
- *Sosial kontakt*
- *Informasjon og samarbeid mellom hjem og skole.*" (Ibid:151)

Slik jeg leser denne arbeidsmåten handler det her først og fremst om å trene noen basisferdigheter, ferdigheter som er grunnleggende for alt skolearbeid. I presentasjonen av modellen trekkes det ikke frem hva som gjør denne arbeidsmåten spesielt egnet i forhold til trening og opplæring innenfor de enkelte fagområdene. Dette understrekes også av lærerne. Arbeidsformen de har valgt er fortrinnsvis en arbeidsmåte hvor elevene skal arbeide med fagstoff som de mestrer – altså er fokus rettet mer mot andre sider av opplæringen, slike som de som er nevnt over.

Denne arbeidsmåte preges på samme måte som stasjonsarbeidet i første klasse av en synlig og oversiktlig struktur. *"Klar struktur og oversikt er også nødvendig for at elevene skal være i stand til å utvikle selvstendighet. Elevene kan bare foreta reelle valg og ta ansvar for eventuelle valg dersom de blir stilt overfor mulige alternativer."* (Skaalvik og Skaalvik, 1988 :152).

Det å trene elevenes evne til å arbeide selvstendig er et av de målene de to arbeidsmåtene, blomst og stasjonsarbeid har. På bakgrunn av prosjektet vi har gjennomført har jeg ikke grunnlag for å si at dette var noe som skjedde med elevene. Vi måtte ha gjort flere undersøkelser for å kunne si noe mer bestemt om det. Selv om de observasjonene jeg gjorde ikke er tiltrekkelige for å si noe bestemt, mener jeg allikevel at de kan være indikasjon på at arbeidsmåten fremmer noen av målene lærerne har med den. Fra mitt perspektiv som observatør viste elevene i øktene hvor de arbeidet med stasjonsarbeid eller blomst en større grad av aktivitet og konsentrasjon om arbeidsoppgavene enn det jeg tidligere har observerer i mer tradisjonell undervisning, der lærer står foran klassen og leder undervisningen. Det vi ser den undervisningsformen som fortsatt ser ut til å dominere i skolen: *"den lærerstyrt, formidlende og fagsentrerte undervisningen"* (Nordahl, 2002:164).

Jeg mener også at det er verd å merke seg det lærerne sier om at de enkelte elevene blir mer synlige for dem som lærer når de arbeider på denne måten. Når det arbeides med blomst går lærerne rundt i klasserommet og kommer dermed i dialog med elevene på andre premisser enn når de står foran dem i klasserommet. Lærer kan møte den enkelte eleven på en annen måte. I forhold til tilpasset opplæring, tenker jeg at det er et viktig poeng at lærer ser den enkelte eleven. Jeg vil si det så sterkt som at det er en forutsetning – for hvordan kan du tilpasse opplæringen om de enkelte elevene kun fremstår som en gruppe for deg? Du kan for eksempel "gamble" på at du gjennom god variasjon i undervisningsoppleggene (differensiering) treffer de ulike elevene, men du må kjenne den enkelte eleven og se hva hun/han gjør og mestrer for å vite noe om undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset han/henne. Det at den enkelte eleven er synlig for deg som lærer og pedagogisk leder kan

slik sett forstås som er grunnlag for å utforme et læringsmiljø som er inkluderende og tilpasset den enkelte eleven.

4.3 Tredjeklasse – også ”Blomstprogrammet”.

Det er også 4 lærer på tredjeklasseteamet, disse var også fordelt deg med to lærere i A-klassen og i B-klassen, men fordi en av lærerne gikk ut i svangerskapspermisjon ble det en del omrokkinger blant lærerne på teamet i løpet av året.

Også på tredjeklassetrinnet arbeidet de en dag i uka, en økt, med blomstprogrammet da vi startet prosjektet og dette ville de holde fast ved som en arbeidsform under dette prosjektet. Vi ble så enige om å plukke ut tre elever i hver klasse, fortrinnsvis innenfor hver av kategoriene/vanskelighetsgradene på oppgavene eleven får. Lærerne utformet en beskrivelse av hver av elevene på kartleggingsskjema for sosial og faglige styrke. Her ble også utviklingsområder for eleven presisert. Intensjonen var at dette kartleggingsskjema vil angi en begrunnelse de arbeidsoppgavene eleven får i blomstprogrammet.

Et av målene våre er å undersøke progresjonen til elevene. Videre å se om oppgavene som eleven arbeider med bidrar til faglig utvikling Dette gjøres ved:

ved at:

- Lærer påfører tidspunkt for når eleven ble ferdig med sine oppgaver hver gang.
- Lager en kort evaluering av hvordan eleven arbeidet, skrives bak på blomst arket. (forslag fra prosjektleder)
- Vi går gjennom elevens utførte oppgaver innenfor hver blomst oppgave. Se i bøkene til eleven på fagdagen.
- Det gjennomføres en evaluering, utarbeides midtveis og til slutt.

4.3.1 Tredjeklasseteamets refleksjoner.

Vi på 3.klasse teamet valgte å jobbe med individuelt blomst program. Dette var noe vi skulle gjøre uavhengig av prosjektet, men vi fant ut at det var en bra arbeidsmetode å knytte opp mot prosjektet.

Arbeidsmåte: blomst program

Hver uke bruker vi en dag med to arbeidsøkter a 1,5 t på blomst programmet. Vi startet med ei økt i uka frem til jul. Etter jul utvidet vi med ei økt til. Blomst programmet går ut på at hver elev får et ark med en blomst hvor arbeidsoppgavene er skrevet inn i kronbladene, samt ekstra oppgaver på bladene. Oppgavene på bladene er ofte samarbeidsoppgaver for eksempel spill, formings arbeid eller fri aktivitet. Arbeidsoppgavene er relatert til tema vi jobber med og tilpasset grupper/enkelt elever. Elevene krysser ut etter hvert som de gjør ferdig oppgaver. I blomst arbeidet er fagene norsk og matematikk alltid med. I tillegg veksler vi mellom andre fag og formingsoppgaver. Dette gjør vi for å variere arbeidsoppgavene.

Målet med blomstarbeidet er å øve opp selvstendighet og at elevene lærer å strukturere arbeidet sitt. En annen viktig begrunnelse er at vi får frigjort tid til å hjelpe de elvene som trenger ekstra oppfølging.

Elevbeskrivelse. Begrunnelse av elev valg.

Elevene vi har valgt ut er på ulike stadier i sin læringsprosess. De har ulike læreforutsetninger, arbeidskapasitet og grad av selvstendighet. To av elevene har fått tildelt ekstra ressurser av skolens midler til tilpasset opplæring. Elevene vi har valgt ut representerer forskjellige grupper av elever i klassen. Noen trenger ekstra oppfølging og veiledning mens andre er mer selvstendige.

Elev A: Sosialt er A ofte i konflikt med andre, og har vansker med å se sin egen rolle i en slik situasjon. A viser svikt i evne til å ta kontakt med andre, men har evne til å vise omsorg. A lar seg lett distrahere, trenger hjelp til å komme i gang med arbeidet, og er avhengig av strukturert oppfølging. Har behov for veiledning til hver enkelt oppgave. Elevens faglige styrke er god evne til å gjøre rede for ting, kan lese (men må lydere de fleste ord). A mestrer dårlig det skriftlige, og er usikker i tallområdet 1 – 5.

Elev B: B dominerer sosialt, men er i enkeltsituasjoner åpen og ærlig. Har forbilder i klassen å se opp til, men må sitte alene om arbeidsoppgavene for å få konsentrert seg. Jobber godt selvstendig, men arbeidet kan bære preg av hastverk. Uttrykker seg godt muntlig, men mangler noe begrepsforståelse og nyanser i språket. Leser med tilfredsstillende flyt og innholdsforståelse, men må lydere lengre ord. Kan uttrykke seg skriftlig, men har vansker med setningsformulering, blander store og små bokstaver. Meget gode regneferdigheter og tallkunnskaper.

Elev C: Gode sosiale ferdigheter, er kunnskapsrik, og kan veilede andre. C er en ledertype, organisator og flink til å argumentere. C strukturerer arbeidet sitt godt, og har god oversikt. God hukommelse. C arbeider raskt og selvstendig, men kan også være dominerende i forhold til andre. Flink til å fortelle, med godt ordforråd og evne til å forklare. Leser meget godt, med god flyt og innholdsforståelse. Uttrykker seg godt skriftlig, med god rettskrivning og setningsoppbygging. Meget gode regneferdigheter og tallkunnskaper.

Gjennomføring. Erfaringer.

I gjennomføringa av blomst programmet ser vi at elevene er veldig motivert for å begynne å arbeide. Det tror vi er en konsekvens av at oppgavene er tilpasset hver enkelt elev; vi har truffet med arbeidsoppgaver og mengde i forhold til elevenes forutsetninger og arbeidskapasitet. Noen ganger har det likevel vært nødvendig å gjøre justeringer underveis. Vi ser av og til at noen har fått for mye eller for lite og gjøre.

Etter påske begynte vi å gi lekse i form av at de måtte gjøre ferdig blomsten hjemme. Det ble en ekstra motivasjon for elevene fordi de erfarte at god innsats på skolen førte til at de fikk mindre eller ingen lekser den dagen. Vi prøver så langt som mulig å sikre at kvaliteten fortsatt er der; at de ikke slurver for å bli ferdig slik at de slipper lekse.

Elevene føler mestring når de ser at de klarer å bli ferdige med arbeidsoppgaver. Det er viktig for selvbildet til elevene.

I det videre arbeidet vil vi nok fortsette med blomst program. Vi ser for oss at vi kan utvide med ei økt til i uka for å fortsette det arbeidet vi nå har startet. En annen progresjon bør være å gå over på et arbeidsprogram med litt mer vekt på evaluering sammen med eleven. Dette kan skje i løpet av andre halvår. Det kan også vurderes som individuell tilpassing at enkeltelever mot slutten av tredje klasse går over på arbeidsprogram, med større ansvar for egen læring, eventuelt en kombinasjon av blomst og arbeidsprogram.

Evaluering/vurdering:

I arbeidet med blomstprogrammet er det selvfølgelig viktig med kontinuerlig oppfølging underveis, av hver enkelt elev. Dette som en del av det å ivareta vurdering og tilbakemelding på elevenes arbeid. Dette skjer muntlig, men også som skriftlige kommentarer i elevenes bøker. I ettertid ser vi at uansett vurdering, skriftlig eller muntlig, må dette også inn i noe mer strukturerte former, der elever og foreldre vet hva de kan forvente og eventuelt oppfordringer til hva elevene bør jobbe mer med, herunder også ros!

Med den arbeidsformen vi har valgt, føler vi at det blir synliggjort hvem som klarer å arbeide selvstendig og hvem som trenger tettere oppfølging/veiledning. Vi klarer dermed å gi elevene en bedre og mer tilpassa opplæring. Elevene får arbeidsoppgaver som de mestrer, samtidig som de må strekke seg litt. Vi synes vi har fått bedre oversikt over hvor elevene står og kan dra nytte av det i den øvrige undervisningen.

Likevel kan vi ikke trekke klare konklusjoner bare på bakgrunn av blomstprogrammet. Alt som skjer i skolehverdagen må taes med i vurderinga av elevenes utvikling.

Erfaringer underveis har nok engang vist oss at Kunnskap om elevene er viktig.

4.3.2 Noen refleksjoner i ettertid: Elevbeskrivelser, progresjon i arbeidsmåter og relasjonen mellom lærer og elev.

I tredje klasse hadde elevene god erfaring i arbeidsmåten "blomst". En av intensjonene i forkant av prosjektet var å forsøke å kartlegge faglig og sosial styrke hos noen uvalgte elever for så å bruke dette som grunnlag for å "måle" progresjon hos noen utvalgt elever. Dette var et av de temaene vi hadde oppe på fagdagen i mai. Lærerne sier i sine refleksjoner i etterkant at de opplever at: *"I ettertid ser vi at uansett vurdering, skriftlig eller muntlig, må dette også inn i noe mer strukturerte former, der elever og foreldre vet hva de kan forvente og eventuelt oppfordringer til hva elevene bør jobbe mer med, herunder også ros!"* (se under pkt evaluering over)

Grunnlaget for at læreren skal kunne kartlegge progresjon hos elevene krever mer enn de elevbeskrivelsene som ble laget i forkant. Disse gav oss en inngang til å begynne å reflektere over hvordan progresjon blir kartlagt i skolen. På spørsmål om hvordan de selv strukturerte progresjonen til den enkelte eleven svarte mange lærere at det primært var noe de husket. Lærerne har selvfølgelig gjennomført prøver og ulike tester med elevene. Men, de har ikke utviklet noe system for hvordan de skal systematisere all den kunnskapen de sitter inne med i forhold til den enkelte eleven. Som klasselærer ved denne skolen har du hovedansvar for ca 20-25 elever, som klassekontakt har du mellom 12 og 15 elever. Det er da rimelig at du langt på vei kan huske og kan følge med i den enkelte elevens faglige og sosiale utvikling. Men, som tredjeklasse lærerne påpeker så blir den enkelte eleven mer synlig når du arbeider med blomst. Kan det bety at du som lærer da får kunnskaper om eleven som du ikke hadde fra før av? Lærerne sier at de får bedre innsikt i hva eleven kan, og mestrer og hvordan han/hun løser en oppgave. Utfordringen for lærer blir hvordan hun kan systematisere den kunnskapen hun da får. Det er ikke formålstjenelig å systematisere all kunnskapen du får om eleven. Noe av den kunnskapen du har om en elev er av mer relasjonell karakter og ikke all denne kunnskapen er relevant for å kunne følge elevens faglige og sosiale progresjon. Vi kom ikke videre mht. til å begynne å drøfte hvordan lærerne kunne finne frem til gode måter å gjøre

dette på. På dette området finnes det i dag en del utviklingsarbeid, som for eksempel mappevurdering. Her ligger med andre ord enda et utviklingsprosjekt for skolen.

Noe som ble aktualisert i denne klassen, som i de andre klassene, var det å lage elevbeskrivelser. Av vedlegg 4 går det frem hvordan malen for en slik beskrivelse var. Noe av min intensjon med dette opplegget var bl.a. å gjøre lærerne mer oppmerksomme på hva slags språk de bruker om sine elever og å bli mer oppmerksomme på hvordan vi som lærere bedømmer faglig og sosial styrke hos elevene. Min erfaring er at dette er noe vi kunne ha arbeidet mer med. Det å lage slike beskrivelser var nytt for lærerne. Det betyr ikke at de ikke arbeider med beskrivelser av elevene, men at når de gjør det, skjer det stort sett muntlig når de arbeider på teamet. De har med andre ord ikke arbeidet systematisk og skriftlig med slike beskrivelser før. Her tror jeg det ligger et stort utviklingspotensial.

Det å lage gode beskrivelser er i seg selv en treningssak, det vet vi fra arbeid med observasjon (Eisner, 1996). Gjennom samtaler om de elevbeskrivelsene lærerne hadde laget ble vi oppmerksomme på at skal disse beskrivelsene fungere er det avhengig av hva vi skriver i dem. Jeg hadde lagt vekt på at vi i disse beskrivelsene skulle fokusere på det eleven mestrer. (Rye, 2002). Det brøt kanskje noe med den innarbeidede skolekulturen. Det handlet ikke om at lærerne ikke var vant til å se hva elevene mestret, men i at dette skulle være utgangspunktet for kartlegging av eleven og formulering av hva eleven kunne utfordres på videre. I opplæringen er nok mange av lærerne mer vant med å finne ut av hva det er elevene ikke mestrer, hva det er de ikke kan, for så å trene mer på nettopp dette. Da blir det en overgang å begynne å ta utgangspunkt i det eleven kan, mestrer og liker å gjøre. Det er en annen tilnærming som jeg som prosjektleder i ettertid lett kan se at vi måtte ha arbeidet mer med for å få effekt av.

”*Språk skaper virkelighet*” (Langslett, 2002). Vi ble oppmerksomme på at de ordene lærerne brukte når de beskrev elevene var avgjørende. Fra mitt perspektiv er de ordene vi bruker når vi beskriver elever med på å forme det bilde vi danner oss av eleven. (Andersen, 2003). Kanskje er det på dette området det virkelige grunnlagsarbeidet for å utforme en tilpasset opplæring i skolen kunne starte. Hvis det er slik at vi som lærere gjennom vår språkbruk om elevene danner oss bilder av hvem de er og hva de kan, så vil det være avgjørende for de måtene vi møter den enkelte eleven på. I en av de andre klassene fikk vi et eksempel på dette. Det ble drøftet i dette klasseteamet. Eksemplet handler om ”Per”: *Per har problemer i matematikk. Det vil si, det er et problem som har tiltatt i det siste, for egentlig er ”Per” en kunnskapsrik og flink gutt forteller lærerne. Han kan hvis han vil. I det siste har Per tydelig uttrykt overfor lærerne at han misliker seg på skolen og han har skulket et par dager den siste uka. Samtidig forholder det seg slik at Per var ny i denne klassen i fjor, og han har hatt problemer med å finne seg til rette i klassen. Han har ikke fått seg noen nære venner. Lærerne opplever at Per stadig vekk utfordrer de andre elevene, han er det de kaller ”frekk”. Per kommer stadig opp i konflikter med andre elever og lærerne opplever at de stadig vekk tar seg i å kjeft på han*”. (”Caset” basere seg på en beskrivelse av en elev i en av de andre klassene, det er skrevet ned av prosjektleder.)

Dette er en kortversjon av en situasjon som omhandler de beskrivelsene vi gjør av en elev. De muntlige beskrivelsene som ble utformet av Per viste seg å være til dels ufordelaktige. Slik jeg leste beskrivelsene som ble gitt av ”Per” bidrog de til å skape en avstand mellom lærer som lager beskrivelsen og den enkelte eleven. Altså at den skjøv ”Per” ut av en nær relasjon til lærer. Samtidig sier lærerne at de stadig oftere befinner seg i en situasjon hvor de kjefter på ”Per”. På filmen kunne vi også se hvordan de kroppslig holdt en viss avstand til

”Per”. Slik legges det med andre ord grunnlag for et samhandlingsmønster som kan bidra til stigmatisering og utgrensing av en elev. Noe av grunnlaget for at lærerne kunne begynne å snu denne situasjonen var at vi startet å samtale om denne eleven på nye måter. Noe av det vi drøftet var blant annet om ”Per” hadde et matematikkproblem eller om dette kanskje handlet om noe annet.

Det er ikke alltid så lett å oppdage når vi som mennesker ”fanger” oss selv inne i denne typen samhandlingsmønstre. (jf. Schibbye’s (2002) modell av det relasjonelle selv). Siden vi vet at kvaliteten på samhandlingen mellom en lærer og elev har betydning og kan være avgjørende i alle former for undervisning. (Nordahl, 2002:112), blir måten vi som lærere tematiserer vår måte å samhandle med elevene på avgjørende. Nordahl skriver videre: *”Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre på skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre adferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon”*. (Ibid)

Jeg tror at et system der lærerne ville være ”tvunget” til å skriftliggjøre sine observasjoner av eleven og av hva det er som er elevens faglige og sosiale styrke kunne bidra til å skape en distanse som gjorde det lettere for lærer å oppdage hva som særpreger hennes/hans relasjon til den enkelte eleven. (jf. Hoveid og Hoveid, 2004a)

4.4 Fjerdeklasse – individuell arbeidsplan

Det er tre lærere på fjerdeklassetrinnet, disse har et felles ansvar for alle elevene på trinnet. I fjerde klasse hadde de arbeidet med individuell arbeidsplan i flere uker når dette prosjektet ble startet opp. Med individuell arbeidsplan menes differensierte arbeidsplaner for elevenes arbeid på skolen og hjemme. Arbeidsplanen strekker seg over ei uke, og angir arbeidsoppgavene for eleven i løpet av denne uka. Det er når vi starter prosjektet mellom seks eller syv ulike typer arbeidsplaner på dette klassetrinnet.

Lærerne ønsket å gjøre to ting i utviklingsprosjektet for fjerde klasse.

1. å utforme ei evaluering av arbeidsmåten.
2. å følge noen elever i deres arbeid med arbeidsplan.

Vurdering - evaluering:

Lærerne på teamet vil føre en logg i forhold til lærernes arbeid med arbeidsplan.

- Hensikten med denne loggen er å skrive ned hva som skjer underveis i arbeidet med arbeidsplanene.
- Primært er det arbeidsmåten, individuelle arbeidsplaner det føres en logg i forhold til.
- Det er viktig å få med endringer som skjer underveis, og noen ord om hvorfor disse endringene skjer.

Vurdering - evaluering av arbeidsplan for utvalgte elever:

Lærer velger ut noen elever fra hver klasse som skal følges opp spesielt:

Det utformes en beskrivelse av hver av disse elevene på kartleggingskjema utformet av prosjektleder. Vi møttes på to teammøter i løpet av skoleåret hvor vi så nærmere på dette. Det lærerne skulle vurdere var: Hva elevene har gjort, om det synes noen progresjon/utvikling i forhold til det utviklingsområdet som er definert for eleven? Lærerne vil også se etter, så langt

det er mulig, hvordan eleven faglig løser oppgavene han/hun har arbeidet med. Her har vi også evalueringene som lærer gjør med hver enkelt elev hver uke å forholde oss til.

4.4.1 Fjerdeklasseteamets refleksjoner.

Innledning

Da klassene startet opp i høst følte vi lærere behov for å effektivisere arbeidssituasjonen i klassene, samtidig som elevene trengte å få individuelt tilpassa og tilrettelagt bedre det de skulle jobbe med. Noen av oss hadde erfaringer med bruk av arbeidsplan i andre klasser, mens andre igjen hadde hatt kontakt med lærere som hadde gode erfaringer med denne måten å organisere arbeidet på. Derfor bestemte vi oss for at dette var en arbeidsmåte vi ville forsøke å gjøre til vår.

Hva har vi gjort; - kort presentasjon av valgt arbeidsmåte: Individuell arbeidsplan.

Etter å ha funnet en mal vi var fortrolig med (se vedlegg 1), startet vi med planarbeid i uke 36. Målet vårt var at planen skulle gi muligheter for å tilpasse arbeidsoppgavene til elevene etter hver enkelts behov. Spesielt så vi muligheter for å variere både arbeidsmåter og -mengde tilpasset den enkeltes interesser og behov. Vi ville også at elevene etter hvert skulle ta større ansvar for egen læring ved at de selv fikk bestemme over - og organisere arbeidet sitt. Når elevene var ferdige med en plan skulle alt arbeidet evalueres av elev og lærer sammen.

Vi så for oss et ukentlig mønster der vi innførte nye emner hver mandag, samt at vi gjennomgikk ukens nye plan. Vi ønsket også at elevene skulle få mulighet til å jobbe med planen 3-4 økter i uka, primært mandag, tirsdag og torsdag. Hver fredag skulle vi sette av tid til å evaluere planen sammen med hver enkelt elev. Ut fra den enkeltes arbeidsplan ønsket vi også at de skulle velge seg lekser hver dag. I tillegg til denne lekse ville vi hver dag ha ei leselekse som vi fastsatte.

De første opplevelsene av denne arbeidsmåten var utelukkende positive. Vi opplevde at elevene var svært motiverte, og at vi fikk bedre tid til å hjelpe den enkelte fordi alle jobbet med ulike oppgaver til en hver tid. Det at elevene i større grad enn tidligere var gitt medbestemmelse gjorde at de vokste og tok større ansvar enn før. Differensieringa ble lettere fordi det i større grad enn tidligere ble "vanlig" at elevene fikk ulike oppgaver. Vi følte også at vi fikk bedre oversikt over elevenes framgang fordi vi satte av tid til å gå gjennom alt arbeidet med hver elev en gang i uka. Dialogen med foreldrene ble også enklere, og dette var noe foreldrene også satte pris på. Vi (lærerne) opplevde det som temmelig hektisk når de nye planene skulle utarbeides før mandag, men til gjengjeld ble resten av uka roligere siden så mange arbeidsøkter allerede var planlagt.

Etter hver som arbeidsmåten hadde fått gått seg til oppdaget vi en del utfordringer som vi måtte gripe fatt i. Noen av elevene hadde litt problemer med å strukturere arbeidet sitt. Disse ble vi enige om å hjelpe på den måten at vi satte opp en rekkefølge for arbeidsoppgavene sammen med dem når planen ble delt ut. Vi diskuterte også hvorvidt elever med ekstraressurs fikk det de hadde krav på med denne arbeidsmåten. På bakgrunn av dette ble vi enige om å ta ut små grupper på tvers av klassene ut fra hva de enkelte hadde behov for ekstra oppfølging på. Likeens ble vi enige om å ta ut enkelte elever når den nye planen ble gjennomgått for å sikre at de nye emnene ble forstått. Vi så også at "sterke" elever av og til manglet utfordring. Dette førte til en diskusjon som munnet ut i at vi ble mer bevisste på hva som var målene for arbeidet med hver enkelt plan. Ved å sette mål for hvert emne som skulle gjennomgås ble det også enklere å bestemme hvilken arbeidsmåte som var mest hensiktsmessig for hver elev

innenfor dette emnet, og faktisk også la enkelte elever jobbe med andre emner dersom vi var sikre på at de allerede behersket det de skulle innenfor det opprinnelige emnet.

Ved et par anledninger følte vi oss noe usikre på om alle hadde fått med seg det de skulle innenfor enkelte emner. Spesielt gjaldt dette grunnleggende emner innenfor matematikk. Vi valgte da å ta ei planfri uke for å "samle trådene" og sikre oss at alle var klare for å gå videre.

I forbindelse med overgangen til ny mattebok gjennomførte alle elevene en test der de ble sjekket i emnene vi hadde vært igjennom til da. Ut fra denne testen laget vi ulike "kurs" som elevene deltok på før vi fortsatte arbeidet med arbeidsplan.

Elevbeskrivelser, begrunnelser for utvalg av elever.

Ved utvelgelsen av elever la vi vekt på å få ulike "elevtyper" representert. Vi valgte to elever fra hver klasse som hver på sin måte ville være interessante å følge spesielt tett opp. Alle disse elevene hadde hver sine områder der vi mente arbeid med arbeidsplan ville være ekstra gunstig for dem. For beskrivelse av elevene - se vedlegg 1a.

Gjennomføring; - hva har vi fått til - hva vil vi arbeide videre med?

I løpet av dette året føler vi at vi har kommet godt i gang med en arbeidsmåte som både elever og lærere er fornøyde med. Vi ser at elevene er blitt mer aktive, og på en annen måte enn tidligere har de lært å disponere sin egen tid og sitt eget arbeid. Den største utviklinga synes vi kanskje har kommet som et resultat av at vi lærere har blitt mer bevisste på hva målene for arbeidet med planen hver uke skal være. Elevene har blitt bevisste på at de jobber for å lære, og dermed tror vi de har fått et godt grunnlag for videre skolearbeid. "Hva har jeg lært?" har blitt et vanlig spørsmål for dem, og dermed har de også lært å ta ansvar for egen læring i større grad enn før.

Når vi siden skal arbeide videre med denne arbeidsformen er det noen områder vi ønsker å videreutvikle. Vi har hele året opplevd at evalueringsøkta har blitt fryktelig hektisk, og noen uker har vi ikke rukket å evaluere alle elevenes arbeid. Vi vil derfor jobbe med å finne en måte å evaluere på som er tidsbesparende, og gjerne også i enda større grad enn nå blir et samarbeid mellom elev og lærer.

Vi har også følt oss litt fram i forhold til hva vi skulle gjøre med dem som ikke ble ferdige med planen i løpet av ei uke, selv om vi følte oss sikre på at arbeidsmengden ikke var større enn den burde være. Her må vi jobbe for å få en strategi som sikrer at elevenes arbeidsinnsats gir konsekvenser. Dette for å hindre at noen elever opplever planarbeidet som meningsløst.

Når alle elevene jobber med ulike oppgaver til en hver tid ser vi at det kan være vanskelig å stille konkrete krav til utførelse av enkelte oppgaver. Selv om vi forklarer hva vi forventer av oppgaven når vi gjennomgår planen mandag, så kan det være vanskelig å huske dette for elever som kanskje velger å gjøre denne oppgaven først torsdag. Vi vil derfor fortsette å jobbe for å finne en praktisk måte å løse dette på, helst uten å være tilbake til der alle spør "hva skal jeg gjøre her?" hver gang de skal begynne på en oppgave.

Hvordan kan arbeidet vårt bidra til en bedre tilpassning av opplæringen for den enkelte elev ved vår skole?

Ved å bruke individuelle arbeidsplaner føler vi at vi har en unik mulighet til å tilpasse lærestoffet og arbeidsmetodene til den enkelte elevs behov. Ved å på forhånd sette oss inn i

målene for hvert emne gir arbeidsplanen rom for å velge den arbeidsmåten og -mengden for den enkelte elev som vil kunne føre til at hver elev når målene på best mulig måte.

4.4.2 Noen refleksjoner i ettertid: Ansvar for egen læring og evaluering.

Det å bli sett av lærer er viktig. Når du som elev har gjennomført en arbeidsoppgave vil de aller fleste elever søke anerkjennelse for sitt arbeid. Uteblir denne anerkjennelsen, faller kanskje motivasjonen for videre arbeid. Dette henger sannsynligvis sammen med funnet til Nordahl (2002), om at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har konsekvenser for undervisningen.

Det høres ut som en ganske enkel logikk, men vi kommer ikke utenom den når vi driver med opplæring. Lærerne på fjerde klasseteamet opplevde dette i sitt arbeid med individuelle arbeidsplaner. Når evalueringen av ukas arbeid uteble, uttrykte elevene et savn og lærerne mente også at det så ut som om elevene tapte motivasjon for arbeidet. Utfordringen for lærerne på teamet var å finne frem til måter å gjennomføre evalueringen av ukas arbeid på. Som lærerne selv kommenterer i sine refleksjoner, er dette et område de (skolen) må arbeide videre med. Vi drøftet ulike praktiske løsninger, som at lærerne drøfter og evaluerer kontinuerlig i løpet av hele uka, istedenfor å samle alt til de siste to dagene. Lærerne forsøkte å gjennomføre noe av dette. Med ca 40 elever som skal ha individuell vurdering, sier det seg selv at det må utformes en systematikk. Utfordringen er at denne skal ivareta både behovet for en dialog med eleven om det arbeidet som er gjort og måten det er gjort på, samtidig som dette er en måte for lærer å "kontrollere" hva eleven kan, mestrer og hvilke nye utfordringer han kan få. Dette er en balansegang. Hvis samtalen vipper over og kun blir en samtale der lærer kontrollerer elevens arbeid - så kan lærers funksjon som autoritær og kontrollerende befeste seg, snarere enn en oppfatning om lærer som en veileder. Derfor vil måten samtalen forløper på være bestemme for hvordan relasjonen mellom lærer og elev blir.

Individuell arbeidsplan er en arbeidsform som i enda større grad enn stasjonsarbeid og blomstprogrammet krever at den enkelte eleven kan arbeide selvstendig. De må som lærerne kaller det "ta ansvar for egen læring". (Lyngsnes, 2004). Her åpner det seg umiddelbart et rom for pedagogiske drøftinger på flere nivå. På den ene siden kan det handle om hvordan vi tilrettelegger for læring og for at eleven skal kunne ta ansvar for egen læring gjennom måten undervisningen og samhandlingen mellom lærer og elev bygges opp. Hvordan trener vi elevene til å mestre og å bli selvstendige i skolen? Kitt Lyngsnes drøfter bl.a. seks ulike måter å assistere læring på. (Ibid:49). Vi kom ikke så langt i dette prosjektet. Det vi begynte å fokusere på var hvordan progresjonen i undervisningsmåtene var strukturert fra første til fjerde klassetrinn ved skolen.

Vi begynte å drøfte hvordan opplæringen fra første til fjerde klasse kunne være strukturert. Tradisjonelt har det vært opp til den enkelte lærer og etter hvert det enkelte klasseteam å bestemme innholdet, arbeidsmåtene og progresjonen i opplæringen, selvfølgelig med referanse til læreplanen. Mitt poeng var at dette i liten grad var blitt diskutert som et anliggende for skolen som organisasjon. Hvis hele lærerkollegiet sammen med ledelsen skal være med å bestemme hva som skal være innholdet, hva som skal være arbeidsmåtene og progresjon på hvert enkelt klassetrinn opplevde jeg at dette brøt med tradisjonen ved skolen. Det betyr med andre ord at det skal en omstilling til hvis en skal få til et større kollegialt felleskap og fastlegging av dette. Det jeg opplevde i de avsluttende møtene vi hadde var at for noen lærer var ikke dette noe problem, mens andre nok opplevde at slike organisatoriske bestemmelser ville frata dem som lærere friheten til selv å bestemme. Et annet moment som

ble brakt inn var at det ville være vanskelig å bestemme slike ting i felleskap, fordi en måtte se an organisering, og arbeidsmåter ifh. til den enkelte klasse og enkelte elev. Allikevel var nok de fleste lærerne interesserte i gjennomføre og videreutvikle det arbeidet som allerede var gjort og i at skolen som helhet kunne begynne å legge premissene for det som kjer med opplæringen på hvert klassetrinn. Igjen ble det konstatert at dette er prosesser som tar tid, og som må gjennomarbeides slik at de kan fungere som mer enn papirvedtak.

Vi vet at det er *”vanskelig å realisere målet om tilpasset opplæring dersom modellen ”én lærer, én klasse, ett fag, én time” fortsatt legges til grunn for organiseringen av arbeidet på en skole.”* (UFD, 2005 :18). Når noe av dette preger den tradisjon lærerne har arbeidet innenfor, er det lett å stå på utsiden å si – dere MÅ forandre dere. Kultur og tradisjon lar seg ikke så lett snu – for at det skal skje må det gjøres et systematisk arbeid og det må skje mentalitetsendringer i kulturen. Dette er ting som tar tid. I kompetanseberetningen, *Lærer elever mer i lærende skoler?* (2005) sier de bl.a: *”Skolene vi har snakket med, ser ut for å ha lykket godt med sitt utviklingsarbeid. Ofte er det en kombinasjon av praktiske endringer i hverdagen og mer overordnede strategiske grep som må til. Dette kan vi med en samlebetegnelse kalle innovasjon. Slik vi bruker begrepet her, dreier ikke innovasjon seg om å gjennomføre en enkeltstående omstillingsprosess, for eksempel å innføre en bestemt undervisningsmetode eller tegne opp organisasjonskartet på nytt. Innovasjon handler mer om å hele tiden lete etter smartere måter å jobbe (sammen) på i hverdagen og om å bryte med innarbeidede vaner og rutiner når de ikke lenger fungerer”* (Ibid:55).

5.0 Veien videre fra skoleledelsens perspektiv

Perspektivene vi trekker frem over angår i stor grad ledelsen ved skolen, hvis skolen skal få til gode utviklingsprosesser og bli det som i dag benevnes som "lærende skoler" (UFD, 2005, Lillejord, 2003). Under formulerer ledelsen ved skolen noen av sine refleksjoner i forhold til det prosjektet som ble gjennomført skoleåret 2004-2005, og de trekker opp noen perspektiver for det videre arbeid.

5.1 Ledelsens refleksjoner

Hva skal vi lære i dag? Dette bør bli et slagord på skolen og hjemme!

I forhold til en oppfølging av arbeidet som er gjort mener skolens ledelse at vi må sørge for å legge til rette for samtaler om læringsarbeidet og læringsmiljøet. Er tiden inne for å samle seg om en definisjon av begrepet tilpasset opplæring? En må holde fram med de gode spørsmål som omhandler temaet tilpasset opplæring. Organisasjonen må kontinuerlig repetere og reflektere om: Hvordan foregår læring? Hva legger vi i begrepet vanskegrad? O.l.

Ledelsen må også støtte lærerne i sitt arbeid for å skape gode læringsmiljø i klassene og ha fokus på et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Konsekvenser for organisering og arbeidsmåter

Skolen som organisasjon har valgt å bruke stasjonsarbeid, blomstprogram og individuelle arbeidsplaner som arbeidsmåte for å sikre at elevene får tilpasset opplæring. Lærerne har forpliktet seg til å bruke disse arbeidsmåtene. Skolens ledelse må etterspørre erfaringene og forbedringsområdene i lærerens praksis. Skolens ledelse må overta som veiledere når prosjektlederen trekker seg tilbake, men også lærerne har et ansvar for veiledning og motivasjon av sine kollegaer.

Vi har erfaring i at når man har valgt en strategi eller arbeidsmetode så blir det "kjedelig" for lærerne etter en periode. Dette må unngås og motivasjon som peker på elevens læringsutbytte må stå sentralt.

Neste skoleår

Skoleåret 2005-2006 vil være preget av den nye læreplan Kunnskapsløftet. Skolen skal skaffe seg kunnskaper om nye læreplaner i alle fag og utvikle disse slik at skolen får et eierforhold til dem. Dette skal gjøres i samarbeid med tre andre skoler. Gjennom aktivitet skal det legges til rette for læring.

De nye læreplanene har definerte kompetansemål og lærerne skal selv definere arbeidsmåter for å nå disse målene. Våre lærere skal være aktive i denne prosessen og det stilles store krav til dem om å ivareta og overføre våre erfaringer i dette prosjektet til de fagplanene som de skal være med på å utvikle.

Mange lærere skal også skaffe seg mer kompetanse i matematikk og engelsk. Oppfølging av dette prosjektet må speiles i hva lærerne gjør i klasserommet og det må arbeides videre med utvikling av et personlig lærerspråk som brukes i samhandling med elever og kollegaer.

Skolens ledelse ser at tilpasset opplæring ikke bare må tilbys elevene, men må også inkorporere lærerne! Dersom det skal skje læring hos lærere, må også dette igangsettes hos hver enkelt og være en målrettet og meningsfylt, kunnskapskonstruerende, selvregulert, strategisk virksomhet. Gjennom tilbakemeldinger fra elever, kollegaer og en kontinuerlig evaluering av eget arbeid utvides lærerens kunnskaper, ferdigheter og forståelse.

At dette prosjektet tok utgangspunkt i praksishverdagen til den enkelte lærer var nødvendig for å kunne skape den nødvendige prosessen. En bevissthet rundt egen kompetanse er nødvendig. Lærere må behandles som enkeltindivider med individuelle evner. De må gies muligheter til å bruke sine evner og det handlingsrommet hver enkelt innehar, samtidig som de skal arbeide og samarbeide i små og store grupper av lærere og forholde seg til enkeltforeldre og grupper av foreldre.

Bare gjennom dyktige lærere som systematisk arbeider med å skaffe seg god innsikt i elevenes faglige og sosiale evner, interesser og sosiale forhold hjemme kan vi nå målene i Kunnskapsløftet. Skolens kultur skal de bære frem med stolthet!

Det må understrekes at vi bare er i startfasen av en kontinuerlig prosess som ikke må dø, men holdes varm gjennom pedagogiske debatter internt og eksternt.

6.0 Avsluttende bemerkninger fra prosjektleder.

Hva har jeg lært?

Vi har i felleskap blitt enige om at dette spørsmålet vekker både lærere og elever til å begynne å tenke over hva det er vi driver med og hvorfor vi gjør det vi gjør.

De aller fleste første klassinger kommer på skolen med store forventninger. En av de aller største forventningene de har er at nå skal de begynne "å lære" noe. I det første året jeg var ved denne skolen møtte jeg en gutt i fjerde klasse som uttrykte at han var lei skolen – det var ingen ting som var artig lenger. Han ville kunne kategoriseres som en gutt som i alder av ti år var blitt skoletrøtt. Hvordan kan det skje?

La oss tenke oss et scenario fra klasserommet: *Du er elev og sitter i klasserommet og venter på lærer. Så kommer lærer inn, sier noen velkomstord og ber dere om å åpne leseboka på side 15. Han Marius får i oppgave å begynne å lese for klassen. Deretter leser tre andre videre fra den samme boka. Så sier lærer: ta opp arbeidsbøkene og gjør oppgavene som står på side 20 – som elev gjør du som lærer sier.*

For fjerdeklassingen jeg møtte antar jeg at han gjentatt ganger har blitt satt til å gjøre oppgaver han ikke forstår meningen med og oppgaver som ikke framstår som meningsfulle i hans virkelighet. Hvis det er tilfelle er det heller ikke så vanskelig å forestille seg at han har blitt skoletrøtt.

Noe jeg etter hvert ble oppmerksom på når vi arbeidet med dette prosjektet var at lærere bruker mye tid på å planlegge sin undervisning og til å tenke gjennom ulike aktiviteter og begrunne hvorfor hun som lærer vil at elevene skal gjøre disse aktivitetene. Dette arbeidet gjøres enten av lærer alene eller i teamet sammen med de andre lærerne. Når lærer(ne) kommer inn i klasserommet formidler hun/han ikke alltid dette videre til elevene. Elevene får i oppdrag å utføre de aktivitetene lærer har planlagt, men mange ganger vet ikke elevene hvorfor de skal gjøre det de gjør. Det eleven vet - er at hun skal gjøre aktiviteten, fordi lærer har sagt det. Fra et elevperspektiv er det ikke så vanskelig å forestille seg at hverdagen etter hvert kan fortone seg som meningsløs. Hvis du hver dag sitter og gjør, og gjør, og gjør - det lærer sier – men hensikten, meningen med det klarer du ikke å forstå, da tenker jeg at dette vil gjøre noe med deg som elev. Det kan medføre at skolearbeidet begynner å fortone seg som meningsløst – eller du lærer deg noen strategier for å mestre en slik virkelighet. Da lærer du deg å bli *ferdig* – få gjort de oppgavene du har fått beskjed om å gjøre. Skoledagen kan bestå av så mange andre aktiviteter som oppleves som meningsfulle for en elev, som for eksempel; leken ute, det å sende lapper og småprate med sidemann, hente ei bok i hylla og se hva de driver med i naborommet – det sosiale samspeillet inne i klasserommene og ute byr på et uttall av mulige meningsbærende aktiviteter – hinsides det lærer har planlagt.

Kommunikasjonen mellom lærer og elever om hva slags arbeid elevene skal gjøre og begrunnelsene for hvorfor lærer vil at elevene skal gjøre bestemte oppgaver og aktiviteter er noe som kan utvikles. Det mange av lærerne oppdaget var at de snakker for lite med elevene om arbeidet som skal gjøres, hva slags kunnskap som blir formidlet og hva de vil at elevene skal lære, i forkant. I fjerdeklassen forteller lærerne om at de har begynt å gjøre dette i større grad, og nå snakker både elever å lærer om hva det er de skal lære/har lært. En fare når en begynner med slike samtaler kan være at lærer forsetter å dominere. Det vil si at lærer forteller elevene hva de skal lære, mens eleven selv i liten grad får mulighet til å formulere hva det er hun vil og kan lære. Hvis lærer skal mestre å komme i en dialog med elevene om

læringsaktivitetene tror jeg det bl.a. vil innebære at lærer må ta på alvor noen av de motforestillingene som elevene kan komme med. Men, som mange lærere utrykte: ”*elevene er jo så lydige, de gjør absolutt alt vi ber dem om.*” Nettopp derfor blir kanskje utfordringen å klare å etablere et grunnlag for å komme i en dialog med de ulike elevene, fordi hver enkelt av dem oppfatter og forstår det som lærer sier på helt ulike måter.

Hva har du lært? Dette spørsmålet handler også om hva det er vi spør om, når vi stiller dette spørsmålet. Spørsmålet kan referere til to ulike ting. I skolen er hva du har lært, mange ganger spørsmålet om: Hva kan du!, - kan du to-, tre-, fire-gangen, vet du hva substantiver og verb er, kan du navnet på alle planetene, osv. Det lærer spør om er altså: ”Hva kan du produsere og vise til læreren!”. Som skoleelev er det mye kunnskap du må kunne produsere og noe er det til og med lurt å memorere, som for eksempel gangetabellen. Er det denne kunnskapen vi spør etter når vi spør: ”Hva har du lært?”? Hvis det er tilfelle vil det gjøre noe med eleven – det vil fortelle eleven noe om hva vi mener med kunnskap og hva vi tenker om læring. Da er det fasetkunnskapen vi etterspør. (Wadel, 1997:51)

Vil vi at elevene skal utvikle sin forståelse må vi også rette spørsmålet: Hva har du lært? mot elevens egne tanker og forståelser, hennes/hans refleksjoner over sin egen praksis. I en hektisk hverdag er det lett for at man som lærer ikke tar seg tid til dette, derfor mener jeg at de arbeidsmåtene lærerne har prøvd ut i dette prosjektet, hvor det på ulike måter skapes rom for en dialog mellom lærer og elev(er) enten på stasjonsarbeidet i første klasse eller i evalueringen av arbeidsplanen med en elev i fjerde klasse, er ”de gyllende øyeblikkene” hvor denne dialogen mellom lærer og elev kan finne sted. Da kan det kanskje også skapes rom for å undre seg (sammen).

Organisatorisk og innholdsmessig differensiering beskrives i alle arbeidsmåtene som lærerne legger opp til innenfor de ulike arbeidsmåtene. Noen etablerer faste grupper, andre endrer gruppene underveis i løpet av skoleåret. Organisatorisk differensiering ut ifra nivå, etnisk tilhørighet eller kjønn skal vanligvis ikke skje, i hht. opplæringslovens § 8-2, første ledd. Det er altså ikke tilrådelig å plassere en elev i en gruppe ut fra grupperingen ”de svake elevene” og la denne gruppen bestå på permanent basis. Det finnes lange tradisjoner i skolen for å gjøre dette og vi vet også mye om de uheldige konsekvensene av dette. (Dale og Wærness, 2003). Skolen har endret seg på dette punktet, men språkbruken ”de svake elevene” er ikke uvanlig å høre i skolen, noe som kanskje peker tilbake til tidligere segregering.

Når lærerne i dette prosjektet har beskrevet forskjeller mellom ulike prestasjonsnivå til elevene så har de først valgt å knytte dette opp mot prestasjoner i et fag. Deretter har de foretatt en organisatorisk differensiering mht til inndeling i grupper. Lærerne understreker samtidig at de samme elevene kan prestere helt ulikt i et annet fag, valget er som for eksempel i førsteklassen gjort i forhold til elevenes leseferdigheter og kunnskaper. For lærerne oppfattes denne differensieringen slik jeg har forstått dem som et virkemiddel i forhold til tilpasset opplæring. Gjennom mine samtaler med lærerne oppfattet jeg at de sier at slik må de gjøre det - det er vanskelig å tenke seg andre måter å organisere opplæringen på enn det å gruppere elevene i forhold til ulik vanskegrad på oppgavene. I tilfelle en som lærer skulle tilrettelegge opplæringen enda mer ut fra individuelle behov er det for arbeidskrevende sier lærerne. I vårt prosjekt har arbeidet med de ulike arbeidsmåtene bidratt til en breiere drøfting av hvordan vi organiserer og strukturerer opplæringen i skolen. Her er enda mange uløste og vanskelige utfordringer i dette arbeidet både praktisk og teoretisk.

For å sette differensiering inn i et videre perspektiv kan det som mange lærer påpeker være nødvendig å se ”*hele skoledagen under et i forhold til de arbeidsmåtene vi bruker.*” Det elevene gjør i stasjonsarbeidet representerer bare en del av en større helhet. I løpet av en skoledag blir arbeidsoppgavene og arbeidsmåtene differensiert, noe som skulle svare til den forskyvning av differensieringsperspektivet som Dale og Wærness (2004) henviser til:

”Fokuset er ikke lenger bare tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger. ... I spørsmålet om differensiert opplæring rettes blikket mot opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike” (Dale og Wærness 2004:47)

En skoledag ved denne småskolen er en sammensatt dag. I tillegg til de ulike arbeidsmåtene som er tematisert i dette prosjektet, har elevene hver uke en uteskoledag og en gang i måneden er det fellessamling. Fellessamling er et samlingspunkt hvor elever, barnehagebarn, foreldre, besteforeldre, søsken, førskolelærere, assistenter, SFO ansatte, lærer og ledelsen deltar. Det er en sosial begivenhet hvor fellesskapet som verdi trer tydelig frem. Dette er min tolkning, på bakgrunn av de fellessamlingene jeg har vært til stede på.

Med dette som bakgrunn, tolker jeg det slik at differensiering er noe som ivaretas overfor den enkelte eleven, men også i forhold til å realisere en allsidig og variert opplæring. Her er med andre ord lagt et godt grunnlag, og forhåpentligvis har arbeidet i dette prosjektet bidratt i positiv retning, for å utvikle skolen til en lærende skole og til å begynne å utforme skolens egne perspektiver på hva tilpasset opplæring skal være og hvordan det kan konkretiseres gjennom planlegging og gjennomføring av skolens kjerne virksomhet – undervisning, opplæring og veiledning av elever.



Teamarbeid er viktig for å lykkes!

Tilpasset opplæring i Småskolen

Litteraturliste

- Andersen, T. (2003). Reflekternde prosesser. Samtaler om samtaler om samtalerne. Roskilde: Tom Andersen og Dansk psykologisk Forlag.
- Austin, J. L. (1975). How to do Things With Words. Oxford: Oxford University Press.
- Burbules, N. C. & Smith. R. (2005). 'What it makes Sense to Say': Wittgenstein, rule-following and the nature of education. Education, Philosophy and Theory, Special Issue: Festschrift for James D. Marshall, 37(3), 425-4-30.
- Dale, E. L. & Wærness. J. I. (2003). Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen, Rom for alle - blikk for den enkelte. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eisner, E. W. (1996). Pedagogikk-kritikk i E. L. Dale (red.), Skolens undervisning og barnets utvikling (pp. 205-229). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ericsson, K. & L. G. (2000). Skolebarn og Skoleforeldre. Om forholdet mellom skole og hjem. Pax Forlag .
- Fuglestad, O. L. (1993). Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2004). Resultat frå evalueringa av reform 97. Oslo: Noregs Forskningsråd.
- Hoveid, M. H. (2004). Måter å konstruere språk om det vi som lærere tenker og gjør for å skape gode lærings- og utviklingsprosesser for det enkelte barn. En oppsummering av intervju med to lærer i HiF-Notat 2004:3.
- Hoveid, H. & Hoveid. M. H. (2004a). A Teachers personal Language - Ways of Constructing Inclusion and Diversity in Learning Processes. Crete, ECER .
- Hoveid, M. H. & Hoveid. H. (2004b). On the Possibilities of Educating Active and Reflective Teachers. European Educational Research Journal, Volume 3(Number 1.), 49-76.
- Imsen Gunn. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyre og elevaktive praksisformer i grunnskolen. in G. Imsen (red), Det ustyrlike klasserommet (pp. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (1996). Det Kongelige Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartement. Oslo.
- Læringscenteret. (2004). Større lokal handlefrihet i grunnopplæringen. Om organiseringen av opplæringen (opl. §8-2), informasjons og veiledningshefte.
- Langslett, G. J. (2002). Løft for ledere. Løsningsfokuset tilnærming til typiske ledelsesutfordringer. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2003). Ledelse i en lærende skole. Otta: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M. (2004). Ansvar for egen læring - prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole. Trondhjem: NTNU, Dr.Polit avhandling.
- Monsen, N. K. (1993). Det elskende mennesket - person og etikk. Oslo: Cappelen Forlag.
- Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1991). From Text to Action. Essays in hermeneutics, II. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Rye, H. (2002). Tidlig hjelp til bedre samspill. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Säljö, R. (2001). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). En dialektisk relasjonsforståelse. I Psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1994). The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. New York : Doubleday.
- Skaalvik, E. M. o. Skaalvik. S. (1988). Barns selvoppfatning, -skolens ansvar. Tano.
- Strandkleiv, O. I. & L. F. O. (2005). Tilpasset opplæring nå! Oslo: Elevsiden.no.

- Taylor, C. (2003). Autensitetens etikk. Cappelen Akademiske Forlag.
- UFD. (2003-2004) Kultur for Læring, st.meld.30.
- UFD. (1999) Bedre tilpasset opplæring med PILOT (Prosjekt , Invasjon i Læring organisasjon og teknologi) [Web Page].
- UFD. (2005). Lærer elever mer på lærende skoler. En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Oslo
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. i O. L. o. L. S. Fuglestad (red), Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (pp. 39-56). Norway: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1. Individuell arbeidsplan 4 klasse

ARBEIDSPLAN for**Uke****4 A/B****NORSK**

1
2
3
4

MATEMATIKK

5
6
7
8

TEMA/ ANDRE FAG

9
10
11
12

LEKSE MANDAG**LEKSE TIRSDAG****LEKSE ONSDAG****LEKSE TORSDAG****EVALUERING**

Kommentar:

Signatur

Vedlegg 2 - Framdriftsplan

Prosjekt ved XXXXXXX, 1-4 klasse.

Fremdriftsplan 2004-2005

Prosjektets tittel:

Tilpasset opplæring i småskolen

August:	Fellesmøte 24 aug.	presentasjon av prosjektidé,
September/ Oktober:	Observasjon i klassene Møte med hvert klasseteam Fellesmøte 14 sept. Fellesmøte 19 okt	Klasse/team prosjekter klarlegges Tema: Om tilp.opl., språkbruk, rollespill Tema: Utforming av elev beskrivelser
November/ desember:	fellesmøte 2 nov: fellesmøte 16 nov: 8 des: 1 klasse team	Tema: om prosjektet. Tema: Samtaleformer i klasserommet Oppfølging. /Filming/observasjon NB! Alle teamene gjør ferdig beskrivelser av elever ferdige. Marit får 1 eks.
Januar:	fellesmøte 11 jan: 18 januar: 3 klasse 12.00-14.00 19 januar: 4 klasse, hele dagen 27 januar: 2 klasse	Tema: (sees ann) Midtveis vurderinger: Vurdering av utvalgte elever og Arbeidsmåte/observasjon?
Februar:		Marit gjør observasjoner, avtaler med teamene.
Mars:		
April:	5 april: 4 klasse, 08.30-16.00 7 april: 2 klasse, 08.30-16.00 26 april: 1 klasse, 08.30-16.00	Fagdag på høgskolen for hver av klasse teamene, Ansv: Marit
Mai:	12 mai: 3 klasse, 08.30-16.00 24 mai: Alle, 16.00 – 19.00 31 mai: Alle, 16.00 – 19.00	Fagdag på høgskolen Ansv: Marit Oppsummering prosjekt, og mulige videreføringer
Juni		Utarbeidelse at rapport

Ref: MHH: 08.11.04

Vedlegg 3 – Elevbeskrivelse - skjema

(Utarbeidet av Marit H. Hoveid for prosjektet tilpasset opplæring i Småskolen)

En beskrivelse av ELEV:.....

ELEVENS SOSIAL STYRKE ER:.....

1. Hva bidrar eleven med i fellesskapet?
2. Hva særpreger elevens måte å vær på i gruppa/klassen?
3. Hva særpreger elevens måte å forholde seg til de andre på?
4. Hvordan strukturerer eleven skolearbeidet sitt?
5. Hvordan mestrer eleven å arbeide selvstendig?

ELEVENS FAGLIG STYRKE ER:

Hvordan vil du beskrive elevens evne til å:

1. kunne utrykke seg muntlig:
2. kunne lese:
3. kunne uttrykke seg skriftlig:
4. kunne regne:
5. kunne bruke digitale vektøy.:

Utviklingsområde:.....

Vedlegg 4 – Diverse program, planleggingsdager og fagdager

Diverse program, for gjennomføring av fellesdager og fagdager:

Fellesdager:

XXXXXX- Planleggingsdag

Tirsdag 24 aug. 04 kl 14.00 -16.00

- Presentere prosjektet vårt: ” a Teachers Personal Language”.
Tema: Tilpasset opplæring.
I det forskningsprosjektet jeg driver med er jeg først og fremst opptatt av hva vi kan gjøre og hvordan vi kan åpne for muligheter for å skape endring i skolen.
 - Fordi alt rundt skolen, samfunn, kultur, barn hele tiden er i endring – da kan ikke skolen stå stille!
 - Fordi jeg tror på at vi alltid må søke mot å forbedre oss i vårt pedagogiske arbeid – Da blir det artig å undervise (– men det er også utfordrende og smertefullt!)
 - For å skape en best mulig skole for barna våre
- Tilpasset opplæring - et prosjekt på xxxxx?
HVA ER xxxxx GODE TIL! Noe som ble framtreddende for meg i løpet av den tida jeg tilbrakte her i fjor: På xxxxx er de gode på det med å skape et felleskap Det er mye TRØKK og gled i fremføringer, det er mye orden og struktur i det som gjøres.
- det er kanskje et viktig grunnlag for å skape tilpasset opplæring.

Svært kort: Jeg ønsker å få med flest mulig i personale på å fortsette å samtale og drøfte hvordan dere (videre) utvikler arbeidet med **tilpasset opplæring**. Tenker da på hvordan det kan gjøres konkret i forhold til de teamene og de klassene, elevene dere arbeider med. Arbeidet med tilpasset opplæring må skje innenfor de rammene av det dere SKAL gjøre dette skoleåret. Bruke planleggingsdager, teamplanlegging og konkret arbeid i klassen, små prosjekt – større prosjekt?

Jeg kan være veileder, samtale partner, sekretær, skribent – og jeg vil samle informasjon/data fra det vi gjør, slik at jeg kan skrive om den prosessen vi går gjennom.

- Hvorfor Tilpasset Opplæring:
 - vært i læreplanen siden ’76
 - Evaluering av Reform 97: Sier at læreplanens intensjoner med tilpasset opplæring ikke oppfylles.
 - spesielt presisert i st.meld 30. (TA med) Tilpasset Opplæring nevnes spesielt som et tiltakene for kompetanseheving i skolen. Videre sies det: ”Det ligger et stort potensial i kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet” (s 94)

For meg personlig: Vi skal starte en MASTER ved HiF; Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring og jeg er deltager i nasjonalt nettverk: Differensiering og tilpasset opplæring.

- Hva kan gjøres?
Mange muligheter:
 1. Dere må ha lyst – uten lyst liten vits i å arbeide med dette.

Tilpasset opplæring i Småskolen

2. Enten hele personalet, eller noen team.
3. Holde noen forberedende samtaler hvor tilpasset opplæring drøftes, hva det er/skal bety og hvordan det kan operasjonaliseres.
4. Arbeidet følges opp i planleggingsmøter på team og i fellesmøter – planlegging.
5. Det må rettes inn mot det arbeidet dere gjør i klassen/elevne.
6. Evt. tiltak, hva som kan gjøres – noe dere foreslår, bestemmer.
7. Det kan bli mulig å søke om midler – frikjøp. Kompetanseheving i hht st.meld 30.

XXXXXX

Fellesdag 14.sept 2004

KL: 14.00 – 16.00

TEMA: Tilpasset opplæring

INNLEDNING:

1. Om tilpasset opplæring.

Forstås i denne sammenheng som ramme for å forstå skoleprosesser, eller mer presist lærings- og utviklingsprosesser.

Det handler om å tilrettelegge for lære- og utviklingsprosesser for den enkelte elev og å skape et felleskap eller en opplevelse av felleskap.

- som pedagog er jeg opptatt av hvordan vi kan møte den enkelte elev – individuelt – innenfor rammene av fellesskapet. Hvordan kan vi åpne for læring og utvikling individuelt - samtidig som vi må lære å innordne oss, hver og en, i forhold til hverandre?
- Både - og: Individualitet og felleskap.
- Skolens tradisjon: en majoritetskultur: et felleskap "Det store VI" (Ericsson, 2000) som krever tilpassning til VI-et istedenfor en orientering mot jeg-et.

En utfordring for skolen: - for oss lærere. (både i grunn og videregående opplæring)

Begynne å tenke og gjøre –

- Hvordan kan VI tilpasse oss ulike elever – istedenfor hvordan skal elevene bli mest mulig slik VI vil i skolen?
- Begynne å vende blikket mer utover mot den andre (eleven) – istedenfor innover mot oss selv.
- Begynne å vurdere oss selv – vår egen praksis (heller enn at utenforstående skal gjøre det)

2. Om å utøve ledelse som samspill.

For å begynne å svare på spørsmålet om hvordan VI kan nærme oss elevene på måter som ivaretar dem, hvor vi viser at vi ser dem som enkeltindivid – kan vi begynne med å se på relasjonen.

Ulike relasjoner: de primære er mellom

Lærer – et barn

Lærer – en gruppe av barn.

Et spørsmål for lærer: Forstår du deg selv som en del av lærings og utviklingsprosesser som igangsettes -

Eller

Forstår du deg selv som en som står utenfor?

Eks: Når vi bruker begreper som: *modning, nivå, sterke og svake elever* tror jeg at vi har definert en avstand mellom oss som lærere og de lærings og utviklingsprosesser elever er i. VI står utenfor. VI påvirker kanskje – men fra en posisjon utenfor.

2. En læreres personlige språk.

- En måte å begynne å vurdere vår egen praksis – som kan gi muligheter for å vende dialogen innover mot oss selv og utover i dialog med andre.
- Det handler om å begynne/fortsette å utvikle språk om det vi gjør.
- Det første kriteriet når vi utvikler språk om det vi gjør er at vi kan svare på alle *hvorfor* om det vi gjør: altså at vi kan redegjøre for hvorfor dette er en meningsfull handling.

OPPGAVE:

Dele i 4 grupper.

Arbeid ca 30 min.

Gruppe 1 og 2:

Velg en hendelse fra ”ringen” (morgensamling, ettermiddagssamling) Hvor lærer etter deres mening mestrer å se/være oppmerksom mot/anerkjenne den enkelte eleven og hele gruppa (fellesskapet). Lag et rollespill – dere skal vise det for oss etterpå.

Gruppe 3 og 4.

Drøft hva dere mener er kriterier for at lærer skal mestre å se/være oppmerksom mot/anerkjenne den enkelte elev og gruppa (fellesskapet) når det arbeides i Ringen.

- Hva må sikres?
- Hva er det viktig å huske på?
- Hva bør prege kommunikasjon mellom lærer og elever?
- Hva særpreger ”god” kommunikasjon – som ivaretar både den enkelte og gruppa?

Konkretiser dette skriftlig – vil gjerne ha det inn – slik at vi kan bruke det i et videre arbeid.

PLENUM:

Fremføring av rollespill – samtale og det vi ser..

Til slutt: en kort evaluering.

Ref:

Marit H. Hoveid

Høgskolen i Finnmark
14.09.2004

Litt.ref:

Ericsson, K. & L. G. (2000). Skolebarn og Skoleforeldre. Om forholdet mellom skole og hjem. Pax Forlag .

XXXXX

Fellesdag 19 OKT. 2004

KL: 14.00 – 16.00

TEMA: Tilpasset opplæring - Beskrivelser som grunnlag for det pedagogiske arbeidet.

INNLEDNING:

Hva skal vi gjøre i dag.

1. HVORDAN LÆRER JEG?

Dele ut et ark hvor alle skriver ned det de mener særpreger den måten du lærer på.

Hensikt: jeg vil samle det inn, systematisere det. Innsamling av et empirisk grunnlagsmateriale for å si noe om hvordan lærer definerer at de lærer. Undersøke om dette kan danne et grunnlag for videre arbeid med tilpasset opplæring.

2. **Å utvikle beskrivelser av eleven som kan danne et grunnlag for at opplæringen skal styrke/stimulere elevens sosiale og faglige utvikling.**

HVORFOR jobbe med dette:

Et grunnlag for:

1. å gjøre den enkelte eleven til utgangspunkt for opplæringen.
2. å tematisere hva slags språk vi bruker for å beskrive eleven.
3. å undersøke hvordan vi kan systematisere arbeidet med opplæringen med utgangspunkt i den enkelte elevene

Dette baserer seg på den antagelsen at kvaliteten på opplæringen henger sammen med kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev.

Sist gjennomførte vi et rollespill hvor flere ulike "elevetypologier" ble presentert. Noen av disse var en presentasjon av elever som vi opplever som en utfordring i opplæringen og i forhold til fellesskapet i klasserommet.

I dag vil jeg at hvert team skal velge seg en elev, fra sin klasse, og lage en beskrivelse av denne eleven. Det er viktig når dere skal lage denne beskrivelsen av dere ser etter styrker og muligheter hos eleven slik at den beskrivelsen dere lager ikke blir en dom over alt det eleven ikke kan.

Lag en beskrivelse av en elev på klassetrinnet etter følgende mal:

Tilpasset opplæring i Småskolen

Elevens sosial styrke er:.....

6. Hva bidrar eleven med i fellesskapet?
7. Hva særpreger elevens måte å vær på i i gruppa/klassen?
8. Hva særpreger elevens måte å forholde seg til de andre på?
9. Hvordan strukturerer eleven skolearbeidet sitt?
10. Hvordan mestrer eleven å arbeide selvstendig?

Elevens faglig styrke er:.....

Hvordan vil du beskrive elevens evne til å:

6. kunne uttrykke seg muntlig
7. kunne lese
8. kunne uttrykke seg skriftlig
9. kunne regne
10. kunne bruke digitale vektøy.

Alle presenterer sin beskrivelse for de andre.

Hvis vi får tid begynner vi å diskutere mulige tiltak, arbeidsmåter.

XXXX

Fellesdag 2 nov. 2004

KL: 14.00 – 16.00

TEMA: Tilpasset opplæring - Beskrivelser som grunnlag for det pedagogiske arbeidet.

INNLEDNING:

Hva skal vi gjøre i dag.

Arbeide praktisk – bestemme og legge noen flere rammer for det prosjektet vi er i gang med.

Først en kort øvelse:

PILOTPROSJEKT: Personlig lærerspråk og tilpasset opplæring.

Jeg har fått tildelt penger: 48.000.

(se søknad)

- det betyr at jeg har penger for å kjøpe dere fri en arbeidsdag i løpet av våren. Den dagen hadde jeg tenkt at vi skulle bruke på høgskole – hvor vi arbeider sammen for å utvikle de prosjektene dere er i gang med innen hvert av teamene.

Hva må avklares:

Hva gjør vi videre med prosjektene innenfor hvert av teamene, Ulike arbeidsmåte for å bedre kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven.

Jeg går kort gjennom dem:

1 klasse: Stasjonsarbeid

2 klasse ?

3 klasse: Blomstprogrammet

4 klasse: arbeidplaner

Videre oppfølging: Avklaring av hva og når.

Forberedelse til fagdag frem til april/mai

Fagdag, en dag m hvert klassetrinn, i April/mai.når?

Oppsummering Alle: den 24 juni.

XXXX

Fellesdag 16 nov. 2004

KL: 14.00 – 16.00

TEMA: Tilpasset opplæring - Kommunikasjonsformer mellom lærer og elev.

INNLEDNING:

Hva skal vi gjøre i dag.

3. HVORDAN LÆRER JEG?

Dele ut et ark hvor alle skriver ned det du mener særpreger den måten du lærer på.

Hensikt: jeg vil samle det inn, systematiser det. Innsamling av et empirisk grunnlagsmateriale for å si noe om hvordan lærer definerer at de lærer. Undersøke om dette kan danne et grunnlag for videre arbeid med tilpasset opplæring.

!!Gå en runde hvor alle presentere sin måte å lære på.

4. Hvordan bidrar kommunikasjon mellom lærer og elev til individuell tilpasning av opplæringen?

HVORFOR jobbe med dette:

I tilpassning av opplæringen er jeg opptatt av to felt:

1. beskrivelser av eleven, som grunnlag for å stimulere læring og utvikling
2. Kommunikasjon mellom lærer og elev

Hvilke mønster for kommunikasjon er dominerende i klasserommet?

I: Interogation; lærer spør

R: Respons: Elev svarer

E: Evaluation: Lærer vurderer

”Det er bare lærer som stiller spørsmål de selv vet svaret på!”

Er det er godt kommunikasjonsmønster?

Hvorfor bruker vi et slikt kommunikasjonsmønster? Hvordan har det utviklet seg?

- for å få kontroll, makt i klasserommet.

Dere bruker det! – i større å mindre grad.

Kunne dere være villige til å endre på det?

Er det mulig?

Hvordan?

Hva skulle hensikten med å endre på det være?

- at elevene i større grad får utvikle sine tankemønstre og tankeformer. At lærer i større grad stimulerer den enkelte elevs måte å tenke på – or elevene tenker ikke slik som vi tenker!
- Reciprocal teaching: TRENING I Å BRUKE SPRÅKET – utvikle egne tankemønstre. Turtaking som i lek - gjennom å skape en større gjensidighet i dialogen – handler også om å trene elever som har vanskelig for å konseptualisere - i å bruke språket – eks: leseprogram for svake lesere: der lærer og elev i større grad tar tur i å lese og gjenngi tekste, og i å stille hverandre spørsmål.

IRE-mønsteret plasserer indirekte elene i en passiv posisjon hvor hun/han skal forholde seg til det den andre tenker/lærer, det virker altså mer passiviserende enn det virker aktiviserende.

Dette er de to feltene jeg kommer til å fokusere videre på:

- beskrivelser av eleven
- kommunikasjonsmønstre mellom elev og lærer

En lærers personlige språkbruk: Intensjonen å bidra til å lage refleksive sløyfer hvor du som lærer selv kan tematisere hvordan du lager tematiseringer med eleven og hvordan du kommuniserer med elever.

Prosjekt: Tilpasset Opplæring i småskolen

Tilpasset opplæring i Småskolen

XXXXXXXXXXXXX.

**PROGRAM for
Felles oppsummering/planleggingsdager 24 og 31 mai 2005**

Tirsdag 24. mai

14.00 – 14.30 mat (suppe el. lign.)

14.30 – 15.00: Tema: Tilpasset opplæring, hva betyr det for oss som lærere ved XXX?
Innledning v/Marit.

15.00 – 15.45 Gruppearbeid i klassetrinnsteam.

Oppgave:

Hva betyr tilpasset opplæring for eleven(e) på ”vårt” klassetrinn?

Konkretiserer innholdet i begrepet tilpasset opplæring ut fra de erfaringer teamet har, og muligheter dere ser i forhold til en videreutvikling av organisering og arbeidsmåter. Fokuset i diskusjonen bør dreie seg om hva som skal særprege den opplæringen som defineres som tilpasset. Det innebærer at dere bør bestemme hva slags læringserfaringer du (dere) som lærer(e) ønsker å gi elevene.

kort pause

16.00 – 17.00 Fremlegg i plenum fra hvert team og kort diskusjon. (30 min pr team).
16.00 – 16.30 1. klasse
16.30 – 17.00 2. klasse

kort pause.

17. 15 – 18.15: Fremlegg i plenum forts.
16.00 – 16.30 3. klasse
16.30 – 17.00 4. klasse

kort pause

18. 25 – 18.50 Grupper på tvers av team.
Oppgave:
a) Lag en felles bestemmelse/definisjon på tilpasset opplæring for XXX.
Innebærer en kort drøfting av målsetningen med tilpasset opplæring.
Gruppene leverer inn et skriftlig forslag.

18. 50 – 19.00 Oppsummering av dagen/avslutning v. Marit

Tirsdag 31. mai

14.00 – 14.30 Mat (suppe el. lign. serveres)

14.30 – 15.00: Tema:, Hvordan kan XXX gjennomføre tilpasset opplæring det fra 1 til 4 klasse?

Kort innledning ved ledelsen (15 min)
 Kort innledning til opg. v/Marit. (ca 15 min)

15.00 – 16.00 Gruppearbeid i team på tvers. (2 grupper arbeider med 1. og 2. klasse og 2 grupper med 3. og 4 klasse)

Oppgave:

Hvordan kan vi lage en god progresjon i opplæringen fra 1 til 4 klasse som både er tilpasset den enkelte elev og fellesskapet?

pause

16.15 – 18.30 Diskusjon i plenum. Gruppene kommer med innspill på bakgrunn av diskusjoner sine drøftinger. Vi konkretiserer en progresjon i plenum fra 1 klasse til 4 klasse.

Følgende bør konkretiseres for hvert klassetrinn og for eleven(e):

målsetting:

organisering:

arbeidsmåter:

resultatmål.

Det kan være at gruppene her ønsker å relatere dette til de nye læreplanene, alternativt at generell del av læreplanen benyttes for å knytte dette arbeidet opp mot det læreplanen sier. Utfordringen for gruppene ligger i å konkretisere hva dette skal bety for det arbeidet dere gjør/skal gjøre ved XXX.

(Vi pauser når det høver seg)

18.30 – 19.00 Oppsummering og videre arbeid.

KL19.30 MIDDAG:
 Vi går ut og spiser i lag på "Han Steike"

XXXXXXX.

Referat

Prosjekt: Tilpasset opplæring i småskolen – ulike arbeidsmåter.

Under følger en oppsummering og kategorisering av noe av diskusjonen. i Forhold til arbeidsmåten som ble drøftet reies noen spørsmål som kan drøftes og klargjøres på neste fellesdag den 31 mai.

Tema og gruppeoppgave denne dagen:

Gi et innhold til begrepet tilpasset opplæring for XXX?

Greide vi det?

Ulike sider ved tilpasset opplæring og erfaringer fra de ulike teamene ble drøftet i team og i plenum.

1. klasse teamets bestemmelse av tilpasset opplæring:

Kanskje dette styrkenotatet kan brukes som et utgangspunkt for en bestemmelse av hva som legges i begrepet tilpasset opplæring ved XXX?

*Skolekultur***1. TILPASSET OPPLÆRING***Elevforutsetninger***2. Motivasjon**

- 3. Mestring
- 3. Interesser
- 3. Innsats
- 3. Kraften som setter det hele i gang

*Hjemmekultur***2. Vanskegrad**

- 3. Innholdet må være på et nivå utafør det eleven kan, men innafor det eleven står i tur for å lære.
- 3. Sosiale og faglige utfordringer alene eller i gruppe
- 3. Samarbeid med eleven ved hjelp av andre.

*Undervisning***2. Læring**

- 3. Bevege seg i det ukjente, det en ikke kan.
- 3. Videreutvikle det en allerede kan til et høyere nivå (Spiralprinsippet)
- 3. Læring oppstår som et resultat av tilpasset opplæring
- 3. Læring, skjer gjennom aktivitet og erfaring, bygger på det eleven kan fra før.

Lærerforutsetninger

I en oppsummering på slutten av dagen benevnes følgende som det som fremmer tilpasset opplæring.

Hva fremmer tilpasset opplæring for lærerne ved XXX?

- Rom for alle
- Trygghet, tilhørighet og tillit.
- Positivt klassemiljø

*Felleskap.
Det som skal prege
felleskapet.*

- at lærere og elever er (må være) motiverte
- Mestring

Lære-forutsetninger

- Aktive elever
- Samarbeid mellom elevene

Elever (særpreg)

- Kunnskap om eleven
- Kjennskap til elevens sosiale og faglige forutsetninger

*Lærers innstilling
(og innsikt)*

- at opplæringen knyttes opp mot elevenes interesser

- Planarbeid
- Samarbeid mellom voksen
- Gode pedagogiske diskusjoner
- at organisasjonen er motivert for endring

*Organisatoriske rammer
og samarbeid*

Arbeidsmåter: Stasjonsarbeid, blomstprogram og individuell arbeidsplan.

Under oppsummeres noen av de tingene som ble tatt opp i diskusjonen. Her reises det også en del spørsmål som kan drøftes og klargjøres under arbeidet på neste samling den 31 juni.

Stasjonsarbeid i 1 og 2 klasse.

1 klasse:

- 1 økt i uken, fokus i 1 kl, mestringsgrupper i **lesing**.
- en arbeidsmåte som strukturerer elevene.
- tida er strukturert, arbeidsoppgavene er differensierte ifh til gruppen.
- arbeidsoppgavene handler aldri om nytt stoff.
- gruppen og struktureringen i arbeidsmåten fungerer som en støtte for den enkelte eleven.
 - Dette er en arbeidsmåte som vil kunne trene/lære eleven å arbeide selvstendig. (Ytterligere utdyping av arbeidsformen vil komme i rapporten som utarbeides)

Spørsmål som var oppe i diskusjonen:

- tidsbruk - stasjonsarbeid i 1 klasse. Konklusjon: En økt er nok, slik den er i dagens form.
- resten av tida må brukes på de andre tingene vi har prioritert for 1 klasse:
 - steg for steg
 - BU (begreps utv.) osv.

Spørsmål som kan drøfter:

- Hvordan kan stasjonsarbeidet videreutvikles?
- Hvordan kan stasjonsarbeid som bygger på det som er gjort i 1 klasse – videreutvikles i 2 klasse: fokus, tidsbruk, mestringsgrupper.
- Hvordan bidrar andre arbeidsmåter på førsteklasseettrinnet til tilpasset opplæring: Hvordan gir det seg uttrykk i det vi gjør daglig?

2 klasse:

Stasjonsarbeid og blomstprogram.

Spørsmål som var opp i diskusjonen:

- intensjon med stasjonsarbeid 2 klasse
- tidsbruk
- forholdet mellom stasjonsarbeid og blomstprogram.

Spørsmål som kan drøftes:

- Hva bør være **fokus** for stasjonsarbeid og blomstprogram i 2 klasse? (ref .1 klasse: Mestringsgrupper i Norsk)

- Hvordan trenes overgangen fra å arbeide individuelt i gruppe (stasjonsarbeid) til å arbeide alene og selvstendig (individuell blomst).
- Hvis målsetningen er at eleven skal arbeide selvstendig og fordype seg i læringsaktiviteten – hvordan hjelper vi eleven til å finne dette fokuset: HVA gjør jeg da som lærer? (alt. Hva skal jeg ikke gjøre?)
- Hvordan bidrar andre arbeidsmåter på andreklassetrinnet til tilpasset opplæring: Hvordan gir det seg uttrykk i det vi gjør daglig?
- Bør stasjonsarbeid være en arbeidsform som avsluttes på 2 klassetrinnet?

Kommentar/spørsmål:

Når er det formålstjenelig at eleven(e) arbeider med en blomst i felleskap, dvs at blomsten tegnes på tavla og er lik for alle, men elevene sitter å arbeider hver for seg og

Når bør eleven(e) klare for å arbeide med hver sin blomst, som de får utdelt på et ark, hvor arbeidsoppgaven er differensiert for hver enkelt elev (selv om den kanskje fremdeles er like for grupper av elever).

Når introduseres og brukes de ulike arbeidsmåtene?

3 klasse

Individuelt blomstprogram og individuell arbeidsplan?

Gjennomføringen av blomst på tredjeklasse ble drøftet.

Spørsmål som kan drøftes:

- Hvordan videreutvikles arbeidet med blomstprogrammet for 3 klasse?
- Hva bør være **fokus** for blomstprogram i 3 klasse?
- Hvordan og når introduseres individuell arbeidsplan?
- Hvordan sikker vi at elevene mestrer å arbeide selvstendig? (Hvordan trenes vi denne ferdigheten – om elevene ikke mestrer det?)
- Hvordan bidrar andre arbeidsmåter på tredjeklassetrinnet til tilpasset opplæring: Hvordan gir det seg uttrykk i det vi gjør daglig?

4 klasse

Individuell arbeidsplan

Ulike sider ved arbeidet ved individuell arbeidsplan ble presentert og drøftet. Spesielt ble betydningen av evaluering av elevenes arbeid drøftet. Det ble påpekt at dette var et tidkrevende arbeid. det er noe elevene etterspør – og så tydelig påvirker deres motivasjon til å arbeide.

Spørsmål som kan drøftes:

- Er det sider ved individuell arbeidsplan som bør videreutvikles?
- Hva bør være **fokus** for blomstprogram i 4 klasse?
- Arbeid med evaluering – hvorfor og hvordan? Hvordan kan vi som lærere legge en god struktur for evaluering av elevens arbeid?

- Hvordan bidrar andre arbeidsmåter på fjerdeklassetrinnet til tilpasset opplæring: Hvordan gir det seg uttrykk i det vi gjør daglig?

Andre tema som var opp til drøfting.

Slik jeg tolket diskusjonen er dette overordnede tema som angår mulighetene for å kunne tilpasse opplæringen ved KNS. Dette er tema som ble drøftet, men ikke avklart slik jeg tolket diskusjonen.

TEAMARBEID.

En del av diskusjonen tolker jeg under headingen teamarbeid, fordi temaene som er opp på ulike måter omhandler arbeid i team på hvert klassetrinn. Det er:

- Fordeling av arbeidsoppgaver internt på hvert team. (Forarbeid, undervisning, etterarbeid.)
- Forvaltning av arbeidstiden, (slutte å telle timer)
- Intern organisering, (rom, undervisningstid, samarbeidstid etc)
- Samarbeidet internt på teamet (å bli enige, være uenige, kompromisse)

Denne diskusjonen utløste et annet og mer overordnet tema:

Tema velger jeg å kalle: **Mine elever - våre elever.**

Denne diskusjonen handler bl.a om hvor godt en må kjenne hver enkelt elev for å kunne tilrettelegge undervisningen og for å gjennomføre undervisningen. Det ble slått fast at det er VIKTIG å kjenne til elevforutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen. Dernest ble det slått fast at en som lærer må kjenne seg trygg på et undervisningsopplegg for å kunne gjennomføre det.

- kan man som lærer på et team bry seg om alle 40 elevene, men ha et spesielt fokus på noen som man er kontakt lærer for?
- hvordan kan teamet få et tydeligere eierforhold som team til helheten av det som skal gjennomføres på klassetrinnet, samtidig som nærheten og kjennskapet til hver enkelt elev ivaretas?

Kommentar/spørsmål:

Det høres ut for at noen understreker relasjonen mellom meg som lærer og den enkelte elev som er viktigst? Jeg oppfatter det som et litt annet fokus enn om du anser relasjonen mellom eleven og læringsinnholdet som det viktigste og som en konsekvens av det, lærer som en veileder i forhold til den primære relasjonen mellom eleven og læringsinnholdet.?

Tema: **Å gjøre eller å lære.**

Et tredje tema som ble berørt omhandler hvordan vi som lærere strukturerer læringsaktivitetene for eleven(e). Kan vi tolke eleven(e)s utsagn: FERDIG! som et uttrykk for hvordan vi som lærere har strukturert læringsaktivitetene og den målsetningen som vi indirekte har gitt læringsaktiviteten (Kanskje uten at vi er klar over det). Altså, satt litt på spissen har vi lært eleven(e): Hensikten er å gjøre det lærer er sagt, og når jeg (elev) har gjort det, er jeg ferdig.

Hvis vi vil at elevene skal fordype seg i det de skal lære og at de skal lære at deres egen innsats er avgjørende for resultatet (i betydningen, det de lærer, det de kan, det endelige

produktet de har å vise fram...). Hvordan hjelper vi da eleven(e) med å forstå det? Hvordan trener vi elevene slik at de kan se og forstå at det har en hensikt for dem i å legge ned en innsats i sitt eget arbeid?

Noe som ble drøftet:

Vi starter med språket vårt – da må vi begynne å snakke om – **å lære.**

Vi setter et sterkere fokus i undervisningen på: hva vi og du som elev skal lære, vi snakker med eleven(e) om hva du/de skal lære/har lært og vi kommenterer og stimulerer til en dialog om det i samtalene med hver enkelt elev – når vi skal instruere og evaluere elevens arbeid.

Hvordan kan vi som lærere bli dyktigere til å stimulere eleven(e) i en dialog om det de lærer/har lært.

30 mai 2005

Marit Honerød Hoveid

FAGDAGER:

Tirsdag 26.

Fagdag 1 klasse

Rom: 2045 (2.etg ved kristendom)

Vi tar pauser etter behov i øktene før og etter lunsj.

08.30 – 11-30:

- Tilpasset opplæring i første klasse? utfordringer og muligheter.
- Stasjonsarbeid som arbeidsform i 1 klasse.
- Film fra 1A. (ta med beskrivelser).
- Drøfting av valg i forhold til arbeidsformen i 1A
- Samhandlingsformer/samtaleformer lærer – elev under stasjonsarbeid.
- Mestringsgrupper og utvalgte elever

11.30 – 12.15 LUNSJ (matpakke er ikke nødvendig)

12.15 – 15.30

- film fra 1B
- Drøfting av valg i forhold til arbeidsformen i 1B
- Mestringsgrupper og utvalgte elever (ta med beskrivelser).
- Leseprosjektet.
- videre arbeid – konsekvenser for undervisningsformer på 1 klassetrinn.

Temaene jeg har satt opp er et utgangspunkt. Ting kan endres underveis. Husk dagen er deres, så om det er andre problemstillinger /tema dere gjerne vil drøfte – så gjør vi det.

Hvis dere har materiale, fra arbeid med stasjonsarbeid, arbeidsbøker eller annet arbeid ifh til fokuselever som dere tror vi kan ha nytte av i diskusjonene – så ta det med.

Vi sees,
Marit

Fagdag - 4 klasse team
Tirsdag 05.04.05
Sted: HiF
Rom: 2108

Tentativ plan for dagen:
(pauser tas etter behov)

08.30 - 11.15 (2:45)

Tema: Samhandlingsmønstre mellom lærer og elev.

Innledning:

Individuelt arbeidsplan/individuelt arbeid – forutsetter en annen form for samhandling mellom lærer og elev.

- undersøke og drøfte strategiene dere som lærere bruker når dere arbeider med elevene under disse arbeidsøktene – slik du tenker om det nå....

Samhandling sett langs ett kontinuum: mellom KONTROLL - LÆRING.

Altså at strategien for det arbeid du gjør som lærer styres ut fra at du enten:

A: kontrollerer at eleven gjør/har gjort det arbeidet hun/han skal gjøre. (Aktivitetskontrollør)

B: Arbeider for å fremme den enkelte elevens læring/forståelse og faglige utvikling.

1. Strategier for samhandling i klasserommet under individuelt arbeid
(konkretiseres skriftlig og fremlegges muntlig)

Alle får et ARK hvor de konkretiserer skriv navn. (gjør oppmerksom på at de de sier nå kan være noe de vil endre senere på dagen – og det er ok)

2. Vis film (ca 5 min.) – som viser tre lærere i arbeid – kort drøfting.
NB: dette er noen klipp, er ikke representative– (må i så tilfelle lærer selv avgjøre).

- kroppsholdning
- en samtale; begynnelse og slutt.
- hva særpreger den samhandlingen vi skaper i klasserommet.

3. Drøfting med hver enkelt lærer
– drøfting og konkretisering av gode samhandlingsmønstre mellom lærer og elev under individuelt arbeid med arbeidsplan. (MÅL)
- personlige strategier for videre arbeid.
- konkretiseres skriftlig og muntlig.

(filme drøftingen?)

- kombiner det lærer har skrevet innledningsvis – men det hun/han ser på filmen
- vi går tilbake å ser gjennom sekvensene, analyserer og vurderer det vi ser – drøfter det opp mot de vi ønsker å få til....

11.15 – 12.00 LUNSJ (på Tamsøy – matpakke ikke nødvendig!)

12.00 – 15.00 (3:00)

Tema: Individuelt arbeid eksemplifisert ved 4 elever.

- Vis film ca 17 min.
- Umiddelbare kommentarer.

Drøfting ifh til hver elev:

max: 30 min på hver elev (ha kort-beskrivelsene på ark)

- den kompetente
- den sosialt aktive
- den utgrensa
- den stille og rolige

Oppsummering

Tema og spørsmål ifh. til hver elev:

- Beskrivelsen av eleven. (hele)
- Vurdering av elevens arbeid med indiv. arbeidsplan.
- Elevens faglige utvikling (sjekke arbeidsbøker – TA MED!)

Generelle spørsmål - arbeidsmåten:

- Hvordan har vi lykket med arbeidsmåten
- Hvordan bidrar arbeidsmåten til den enkelte elevs faglige utvikling?
- Hva er utfordringene ifh til å skape gode læringsprosesser for den enkelte elev?

