

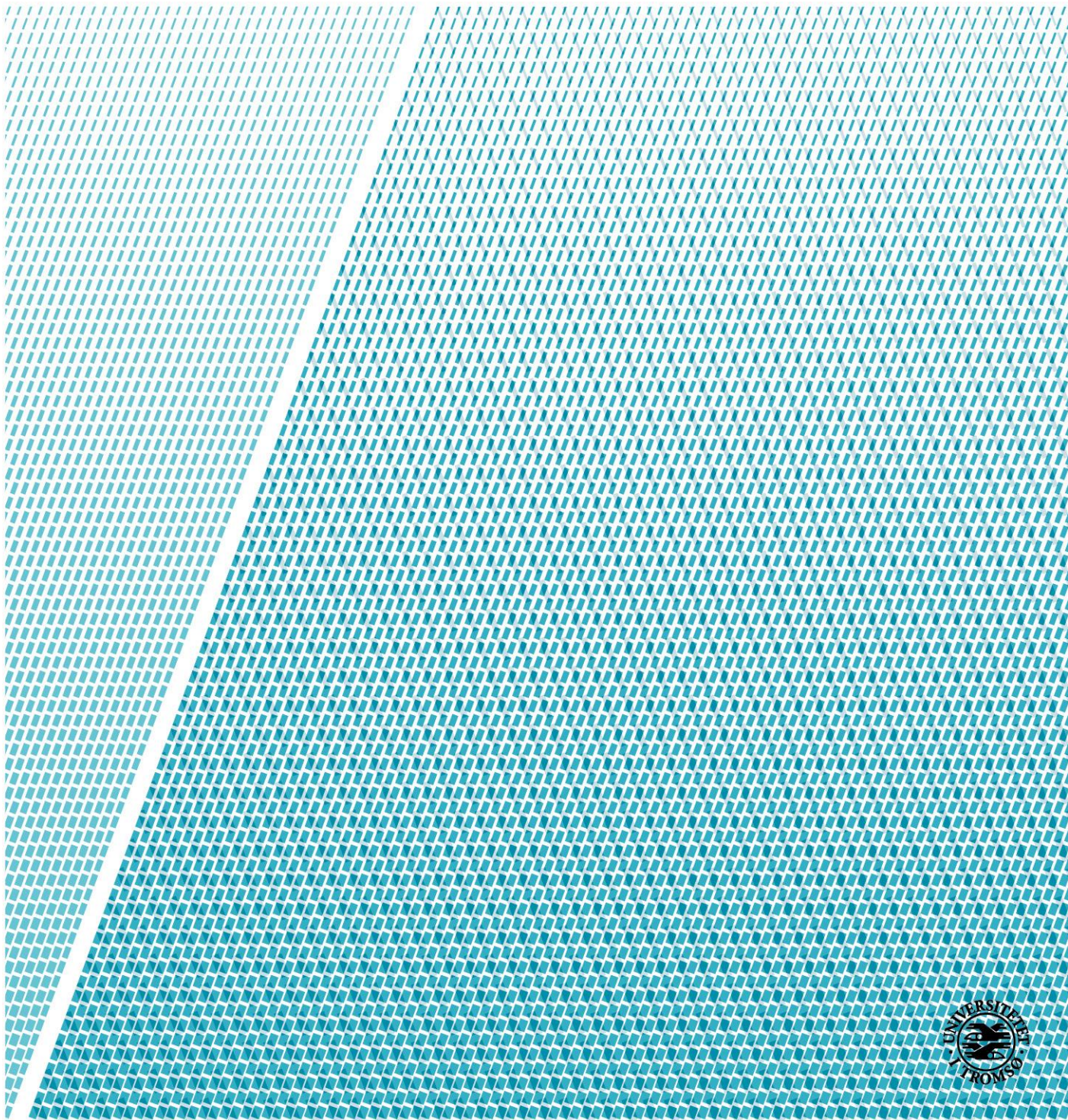
# Masteroppgave

*Tilpasset opplæring i samfunnsfag*

**Juliane Nøis Rasch**

*LRU-3905 Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk*

*Mai 2019*







## Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen var å se på hva innebærer i begrepet tilpasset opplæring, og hva samfunnsfaglærere legger i begrepet tilpasset opplæring. Det ble sett på hvilke måter samfunnsfaglærere på mellomtrinnet implementere tilpasset opplæring i samfunnsfag undervisningen. Jeg benyttet meg av kvalitativt intervju som metode på tre samfunnsfaglærere på mellomtrinnet ved skoler i Troms.

Forskningsspørsmålet jeg formulerte for denne masteravhandlingen var følgende; «*Hva innebærer begrepet tilpasset opplæring, og på hvilken måte blir tilpasset opplæring implementert i samfunnsfaget?*» Målsetningen ved dette prosjektet er å sette lys på tilpasset opplæring i samfunnsfaget og på hvilken måte det blir implementert i samfunnsfaget.



## Forord

Å skrive denne masteravhandlingen har vært en krevende og spennende prosess. Jeg sitter igjen med mange positive inntrykk og verdifulle erfaringer som jeg kan ta med meg og bygge videre på i det neste kapittelet av mitt yrkesliv. Gjennom denne prosessen har jeg tilegnet meg dybdekunnskap innen temaet tilpasset opplæring. Jeg vil herved rette en stor takk til mine informanter, uten dem hadde jeg ikke oppnådd denne kunnskapen jeg besitter i dag. Jeg er så takknemlig at dere tok dere tiden til å dele deres erfaringer og refleksjoner med meg i deres travle skolehverdag.

Til min veileder, Bjørn-Henrik Johannessen, vil jeg rette en stor takk for grundig og konkret tilbakemelding gjennom hele prosessen. Du har vært tilgjengelig til enhver tid og kommet med nyttige tips og råd innenfor litteratur og fagstoff.

Jeg vil takke min familie og venner som har støttet meg og som har hjulpet meg i en hektisk og til tider kaotisk studenthverdag. Har nok ikke klart dette uten deres støtte og gode ord.

Og til slutt vil jeg spesielt gi en stor takk til min tante, Lillian Nøis, som har tatt seg tid i sin hektiske lærerhverdag til å lese korrektur på denne enorme oppgaven.

Tromsø, Mai 2019

Juliane Nøis Rasch



# Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
1 Innledning.....	9
1.1 Tema og bakgrunn.....	9
1.2 Forsknings spørsmål.....	10
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	11
2 Skolefaget samfunnsfag.....	12
2.1 Formål.....	12
2.2 Hovedområdet.....	13
3 Teoretisk rammeverk.....	15
3.1 Sosiokulturell teori.....	15
3.1.1 Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934).....	15
3.1.2 « <i>Det samfunnskapte virkelighet</i> » av Peter L. Berger og Thomas Luckmann....	16
3.1.3 « <i>Det sosiale rom</i> » -Pierre Bourdieu (1930-2002).....	18
3.1.4 Sosial-konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn.....	19
3.1.5 Sosiokulturell læringsteori og pedagogisk praksis.....	20
3.2 Tilpasset opplæring.....	20
3.2.1 Sentrale verdier for tilpasset opplæring.....	21
3.2.2 Differensiert opplæring.....	22
3.2.3 Kunnskapsløftet LK06 og tilpasset opplæring.....	25
3.2.4 Stortingsmeldinger og tilpasset opplæring.....	26
4 Metode.....	29
4.1 Kvalitativ tilnærming.....	29
4.1.1 Det fenomenologiske intervjuet.....	31

4.1.2	Tilgang på felt .....	32
4.1.3	Presentasjon av informantene.....	33
4.1.4	Transkribering .....	34
4.1.5	Koding og kategorisering .....	35
4.2	Prosjektets troverdighet .....	35
4.2.1	Reliabilitet .....	36
4.2.2	Validitet.....	39
4.2.3	Forskningsetisk overveielser .....	40
5	Funn og analyse.....	44
5.1	Presentasjon .....	44
5.2	Tilpasset opplæring.....	44
5.2.1	Hva legger en i begrepet tilpasset opplæring? .....	45
5.3	Fra kartlegging til gjennomført tilpasset opplæring .....	47
5.3.1	Kartlegging .....	48
5.3.2	Tiltak .....	49
5.3.3	Differensiert opplæring .....	50
5.4	Ressurser.....	51
5.4.1	Digitale verktøy.....	53
6	Avslutning .....	61
6.1	Oppsummering .....	61
6.2	Veien videre.....	63
	Litteraturliste .....	64
7	Vedlegg 1: .....	66
8	Vedlegg 2 .....	69
9	Vedlegg 3 .....	71
10	Vedlegg 4 .....	72





# 1 Innledning

Innledningsvis vil jeg redegjøre for valget av og bakgrunnen for denne masteravhandlingen. Videre vil jeg ta for meg formålet med oppgaven og problemstillingen som dette prosjektet skal sentrere seg rundt. Deretter vil jeg se på tidligere forskning rundt tematikken tilpasset opplæring og helt til slutt vil jeg presentere oppgavens struktur.

## 1.1 Tema og bakgrunn

I samsvar med den forrige læreplanen Kunnskapsløftet LK06, kom loven om tilpasset opplæring i opplæringslover, loven lyder som følger:

### *§ 1-3. Tilpassa opplæring*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten. (lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 2008*

Meningen fra Stortinget når de kom med denne loven var ikke at lærere ut fra den, skal lage et individuelt læringsopplegg til hver undervisningsøkt for hver enkelt elev. Meninger bak den er at den ber lærere om å utøve et variert og mangfoldig undervisningsopplegg, der en lærer elevene forskjellige læringsstrategier, slik at hver enkelt elev oppnår høyest mulig kunnskap- og ferdighetsnivå og opplever mestring i sin skolehverdag og videre i livet.

Bakgrunnen for denne masteravhandlingen om tilpasset opplæring i samfunnsfag, oppstod andre studieåret ved lærerstudiet i forbindelse med forelesninger i profesjonsfaget. Vi hadde i denne forbindelse om tematikken tilpasset opplæring. Jeg ble på denne tiden oppmerksom på at det var stadig eksempler på hvordan en skulle drive med tilpasset opplæring i henhold til ett av primærfagene, det vil si norsk, matematikk og engelsk. I mitt studieløp har jeg valgt faget samfunnsfag, og har lagt merke til gjennom disse årene med studiet at en har hørt lite om begrepet tilpasset opplæring innenfor dette faget, noe som har ført til min nysgjerrighet om på hvilken måte tilpasset opplæring blir implementert i samfunnsfag.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Formålet med denne masteravhandlingen er å se på hva begrepet tilpasset opplæring innebærer, og hva samfunnsfaglærere legger i begrepet tilpasset opplæring. Jeg vil videre se på hvilke måter samfunnsfaglærere på mellomtrinnet implementerer tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. I den forbindelse er det blitt gjennomført en undersøkelse hvor jeg skal prøve å besvare følgende forskningsspørsmål:

*«Hva innebærer begrepet tilpasset opplæring, og på hvilken måte blir tilpasset opplæring implementert i samfunnsfaget?»*

Målsetningen ved dette prosjektet er å sette lys på tilpasset opplæring i samfunnsfag og på hvilken måte det blir implementert i faget.

## 1.3 Tidligere forskning

Av tidligere forskning viser jeg til Stortingsmelding 22 (2010-2011) «*Motivasjon-Mestring-Muligheter, Ungdomstrinn.*». Her viser de til forskning på organisatorisk differensiering i forbindelse med tilpasset opplæring. Selv om forskningen omhandler ungdomstrinnet, kan en trekke en del likheter ned til mellomtrinnet.

Det første de trekker fram er at mange forskere har vært opptatt av organisering av elever i nivådelte grupper og effekten dette har på elevenes læringsutbytte, videre de konsekvenser det har for sosial utjevning og elevens motivasjon for skolearbeid. Etter en systematisk gjennomgang av forskningen, viser det at det er lite som tyder på at det gir bedre læringsutbytte ved å dele elevene inn i grupper ut fra faglig nivå. I den grad at det er noen elever som har noen fordeler av slik gruppering, er det de flinkeste elevene, mens de lavt og middels presterende elevene har en negativ eller liten effekt a gruppering etter faglig nivå (Kunnskapsdepartementet 2010-2011; 21).

I forskningen kommer det fram spesielt tre sosiale utfordringer. For det første blir elever med lav sosial bakgrunn samt minoritets elever oftere plassert i lavt presterende klasser. For det andre viser forskningen at elever med forskjellig bakgrunn plasseres i ulike prestasjonsgrupper selv når deres prestasjoner er jevn gode, og for det tredje viser forskning at middels presterende elever fra høyt utdannede hjem oftere plasseres i høyt presterende grupper. Forskningen viser med andre ord at permanent nivågruppering og- differensiering har slått

ulikt ut for elever med ulik bakgrunn. Det har medført at elever som presterer likt, får ulike muligheter i opplæringen, og er med på å forsterke betydningen av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2010-2011;22)

Den internasjonale forskningen peker i lik retning som de historiske erfaringene fra Norge. Der langvarige grupperinger av elever ut fra faglig nivå har en klart forsterkende effekt på sosiale forskjeller. Den viser til at slik nivå-differensiering gir liten positiv effekt på læring, og medfører en risiko for feilplassering. Det påpekes at en mangfoldig elevgruppe er viktig for elevenes sosiale utvikling, og er med på å fremme faglig læring over tid, spesielt der læreren lykkes i å skape et godt sosialt og læringsfremmede miljø i elevgruppen (Kunnskapsdepartementet 2010-2011; 22-23).

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteravhandlingens struktur, er bygd opp av 6 kapitler. Kapittel 1 er innledningen for masteavhandlingen, og presenterer formålet, temaet, bakgrunn, problemstilling og tidligere forskning. Kapittel 2 er «Skolefaget samfunnsfag». Dette kapitlet presenterer formålet og hovedområdet til samfunnsfag i Kunnskapsløftet LK06. Kapittel 3 er «Teoretisk rammeverk». Her presenterer jeg teorien bak analysen, som tar for seg sosiokulturelle teorier med utgangspunkt i teorien til Vygotskij, Berger og Luckmann og Bourdieu. I dette går jeg nærmere inn på teorien og tanken bak tilpasset opplæring. Kapittel 4 er «Metode», og tar for seg prosessen og gjennomføringen av innsamlingen av datamaterialet. Kapittel 5 er «Funn og analyse». Det presenterer funnene og min tolking av det innsamlede datamaterialet. I siste kapittel, kapittel 6 av denne masteravhandlingen «Avslutning», presenterer jeg hva jeg kom fram til ved min utførte undersøkelse og presenterer så tanker om veien videre som en kan ta i henhold til tematikken tilpasset opplæring i samfunnsfag.

## 2 Skolefaget samfunnsfag

### 2.1 Formål

Demokratiske verdier står sentralt i formålet for samfunnsfag i læreplanverket Kunnskapsløftet LK06. Dette kommer fram i Kunnskapsløftet LK06 ved at den vektlegger dannelsen av elevene til å bli aktive demokratiske medborgere. I Kunnskapsløftet LK06 står det at samfunnsfaget har følgende som formål;

- *«Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske veridar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*
- *«I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den samanhengen inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er òg viktig.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*
- *«I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det morderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*
- *«Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*
- *«Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*
- *«Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan*

*ha på natur, klima og ei berekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevene lettare forstå verdien av og utfordringar knytta til teknologi og entreprenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*

- *«Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar.» (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2)*

Ut fra disse punktene framkommer det at samfunnsfag har som formål å gi elevene i den norske skolen kunnskap og ferdigheter innenfor blant annet likestilling, likeverd, historie, identitet, kultur og bærekraftig utvikling. Faget skal ruste elevene til å bli ressurssterke og aktive medborgere som har kunnskap og ferdigheter til å kunne delta i samfunnslivet i et nasjonalt og globalt perspektiv.

## **2.2 Hovedområdet**

Samfunnsfag er et fag som er gjennomgående i både grunnskolen og videregående skole. Faget er strukturert i hovedområder med tilhørende kompetansemål. En må se alle hovedområdene i samsvar med hverandre etter som de utfyller hverandre. Utforskeren kom i forbindelse med den reviderte versjonen i 2013. Samfunnsfag er delt inn i hovedområder på grunnskolenivå, det er; utforskeren, samfunnskunnskap, geografi og historie (Utdanningsdirektoratet 2013; 2-3). Videre viser jeg til hva læreplanen Kunnskapsløftet LK06 for samfunnsfag legger i de fire hovedområdene på grunnskolenivået.

### **Utforskeren:**

*«Hovedområdet handlar om korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar òg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet 2013; 3)*



**Samfunnskunnskap:**

*«Hovudområdet omfattar emna sosialisering, politikk, økonomi og kultur, og handlar om samkjensle og motsetnader mellom menneske i eit samtidsperspektiv.»*

(Utdanningsdirektoratet 2013; 4)

**Geografi:**

*«Hovudområdet omfattar lokalisering og utbreiing av naturlege og menneskeskapte forhold på jorda, og skal stimulere til forståing av korleis og kvifor dei påverkar kvarandre. Kartlegging og diskusjon av endringsprosessar står sentralt, saman med refleksjon omkring berekraftig utvikling. Geografi handlar òg om å bruke kart og gjere greie for å forklare likskapar og skilnader mellom land og by, mellom nasjonar og mellom regionar.»* (Utdanningsdirektoratet 2013; 3)

**Historie:**

*«Hovudområdet dreier seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøkje og drøfte korleis menneske og samfunn har forandra seg gjennom tidene.»*

(Utdanningsdirektoratet 2013; 3)

## 3 Teoretisk rammeverk

### 3.1 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori er en del innenfor det konstruktivistiske paradigmet som retter fokuset mot miljøets betydning for språkutvikling. Innenfor dette paradigmet er det ingen skarpe grenser mellom det individuelle og det sosiale. Ifølge denne tradisjonen utvikler og konstruerer vi våre begreper i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet vi lever i (Postholm og Moen 2011; 21).

#### 3.1.1 Lev Semenovich Vygotskij (1896-1934)

Den sosiokulturelle teorien bygger på Lev Semenovich Vygotskij sine ideer. Han mente at menneskelig utvikling har sitt utgangspunkt i miljøet et barn vokser opp i. Han mente at all utvikling starter i det aktuelle sosiokulturelle miljøet til barnet, til etter hvert å bli en del av barnet selv. Vygotskij poengterer at barns kulturelle utvikling kommer til syne to ganger. Først på det sosiale planet og deretter på det psykologiske planet. Han bruker betegnelsene interpsykologiske og intrapsykologiske kategorier (Postholm og Moen 2011; 22).

For å forstå Vygotskij's begreper om interspsykologisk og intrapsykologisk må en forstå det som en aktiv prosess. I denne prosessen innebærer det at barnet er en aktiv mottaker. Alt barnet mottar av andre på det interpsykologiske planet, blir automatisk og mekanisk en del av barnets intrapsykologiske plan. Vygotskij forklarer denne prosessen i boken *Mind of Society* (1978), der han får frem at en aktivitet som et barn møter i sosial samhandling på det interpsykologiske planet, blir rekonstruert slik at det over tide blir en del av barnet selv. Vygotskij legger stor vekt på barnets utvikling av språket i henhold til denne prosessen. Begreper som er sentrale i sammenhengen er sosialt språk, egoistisk språk og indre språk (Postholm og Moen 2011; 22).

Språkutviklingen starter ifølge Vygotskij som all annen sosial utvikling på det interpsykologiske planet, i samhandling med andre. Det er dette som omtales som det sosiale eller eksterne språket. Barnet møter språket på forskjellige måter i ulike sosiale, hverdagslige situasjoner. Over tid utvikler barnet nok språklig erfaring i sosial interaksjon med andre til å bli i stand å være sin egen samtalepartner (Postholm og Moen 2011;22).

Dette er det Vygotskij kaller for det egoistiske språket. Han fokuserer i denne forbindelse på at barnet blir sin egen samtalepartner i problemløsnings situasjoner. Ved det egoistiske språket velger barnet å la være å spørre om hjelp hos de voksne, men henvender seg til seg selv. Dette foregår ved at barnet klargjør egne tanker ved å snakke høyt med seg selv. Det innebærer med andre ord en språklig selvinstruksjon. Ved at barnet bruker selvinstruksjon, bidrar det til at barnet regulerer sin egen atferd eller aktivitet. Det fører til at problemløsning og annen aktivitet ikke lenger er impulsiv, den kan planlegges. Som sosial tale er det egoistiske språket verdiløst, men for barnets utvikling av det intrapsykologiske planet er det verdifullt (Postholm og Moen 2011; 22-23).

Det egoistiske språket har sin opprinnelse i sosial aktivitet, og blir videre ansett som brobyggeren over til det indre språket. Over tid forsvinner det egoistiske språket hos barn, noe som innebærer at barnet har utviklet evnen til å tenke ordene. Barnet er ikke lenger avhengig av å uttale dem høyt. Det at barnet har utviklet et indre språk, gjør det i stand til å tenke ordene og operasjonen istedenfor å si dem høyt. Dette fører til at språket har fått to funksjoner. Den første funksjonen er den ytre, kommunikasjonsfunksjonen. Den andre er den indre, som fungerer som et verktøy for å utvikle det intrapsykologiske planet. Med denne teorien viser Vygotskij hvordan språkutvikling hos barn har en ubrytelig sammenheng mellom miljø på den ene siden og individet på den andre siden (Postholm og Moen 2011;23). Vygotskijs teori ser en igjen på ulike områder enn bare ved barns språkutvikling, og den ligger ofte til grunn for mange av de ulike læringsstrategiene som brukes i skolen.

### **3.1.2 «Det samfunnskapede virkelighet» av Peter L. Berger og Thomas Luckmann**

I 1966 kom Peter L. Berger og Thomas Luckmann med utgivelsen av boken «*The Social Construction of reality.- A Treatise in the Sociology of Knowledge.*». Boken vakte stor oppsikt i de dominerende retningene innen sosiologien. Fram til da hadde de fleste tanker om verden som uavhengig og objektiv i forhold til menneskene som lever i den. Boken argumenterer for et gjensidig forhold mellom tankene og det som blir tenkt. Både Berger og Luckmann har sin bakgrunn fra Sentral-Europa. Berger er fra Wien og av jødisk avstamning, men med luthersk tro. Luckmann er fra Slovenia og katolikk. Berger og Luckmann bygger i stor grad på sosiologiske klassikere som Durkheim, Weber og Marx, samt i en viss grad på den østerrikske filosofen Alfred Schutz (Berger og Luckmann 2006; 7-8).

### 3.1.2.1 Grunntankene i «Den samfunnskapte virkelighet»

Boken er delt inn i tre hoveddeler, der tre poeng tas opp: Del 1 handler om grunnlaget for vår hverdagskunnskap, del to om samfunnet som en objektiv virkelighet, og del tre om samfunnet som en subjektiv virkelighet. I bokens siste del som er en konklusjon, tar de for seg kunnskaps sosiologi og sosiologiske teorier mer allment. Det er tre setninger som oppsummerer prosjektet, og svarer til de tre prosessene de analyserer: «Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt.» Til disse tre setningene tilhører de tre begrepene eksternalisering, objektivisering og internalisering. Ut fra det sier de at mennesket skaper og blir skapt av samfunnet. Berger og Luckmann bruker flere ganger ordet *-dialektisk-* det viser til en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. Det er gjennom en slik prosess at virkeligheten utvikles. Det innebærer at den tunge virkeligheten henger over mennesker i form av institusjonene. Det vil si at institusjonene var der før individet ble født og forblir der etter individets død. Det går heller ikke å ønske de bort. De ulike institusjonene kan forandres i mindre grad, selv av enkeltindividet. Berger og Luckmann hevder at mennesket kan forandre verden, men bare ut fra grunnlag de ikke har valgt selv. Denne tanken har de hentet direkte fra Karl Marx (Berger og Luckmann 2006; 9).

Berger og Luckmann er forkjempere for fenomenologien. Det handler om hvordan mennesker konstituerer verden ut fra ens bevissthet og hvordan ens livsverden oppstår som noe annet enn tenkte systemer som «marked» og «stat». Schutz legger det fram som kjernen i den såkalte forstående *sosiologi*, der en legger vekt på aktørens egen definisjon av verden. Berger og Luckmann argumenterer teoretisk mot den oppfatningen at «sosiale systemer» anses for nærmest å ha en selvstendig eksistens uavhengig av menneskene. En kan ikke lese Berger og Luckmanns bok som støtte til en slags «inderlighetsfenomenologi» for å avdekke hva som «egentlig» foregår mellom mennesker. Det er ingen garanti for at en kommer mer i dybden av den sosiale realitet ved å bruke «dybdeintervju» og «veldig nære» samtaler. Berger og Luckmann representerer en mellomting mellom tabellgalskap på den ene siden og spekulativ «dybde» på den andre. I det teoretiske prosjektet til Berger og Luckmann går det linjer fra Weber til Husserl og videre til Schutz. Det handler om at vekten primært ligger på den kulturelle dannelsen av livsverden, enn på en sosiologisk handlingsteori. (Berger og Luckmann 2006; 10-11).

Når det kommer til språket viser Berger og Luckmann til hvordan det blir en selvfølge for oss. De legger frem at språket er lagringsplass for erfaringer, uten at en må rekonstruere de opprinnelige formasjonsprosessene. Det innebærer at språket er «klar for bruk» for de som vil og kan. Språket er på ingen måte ferdig utviklet. Ord og begreper blir til, mens andre forsvinner eller mister sin effekt, og virker rare og underlige for nye generasjoner. Det er den kontinuerlige endringen av den samfunnskapte virkeligheten (Berger og Luckmann 2006; 11).

Berger og Luckmann slutter seg til Max Weber og hans insistering på å tenke i idealtyper. Det innebærer at de rendyrker bestemte typiske trekk ved et fenomen, uten at en nødvendigvis finner igjen dette fenomenet i virkeligheten. Det medfører at en ikke finner igjen Berger og Luckmanns «rene typer» om sosialisering, internalisering eller institusjon i den «ytre verden». En kan derimot kjenne igjen kjernen ved disse begrepene og kanskje se forbindelsen til den empiriske verden (Berger og Luckmann 2006; 12). Til nå har vi sett på Vygotskjis teori og Berger og Luckmanns teori om den samfunnskapte virkelighet. Den siste teoretikeren vi skal se på i denne masteravhandlingen er den franske samfunnsforskeren Pierre Bourdieu og hans teorier vedrørende maktrelasjoner og da med hans fokus på utdanning og skole.

### **3.1.3 «Det sosiale rom» -Pierre Bourdieu (1930-2002)**

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog. Han er mest kjent for sitt arbeid innenfor sosiologisk teoridannelse, og for å ha utviklet en metode for å analysere, noe som kalles sosioanalyse. Den har sin bakgrunn fra begrepet «psykoanalyse», som dreier seg om å gjøre ubevisste handlinger og ubevisste motiver bevisste. I samsvar med dette handler sosioanalyse om det å systematisk undersøke hvordan økonomiske, sosiale og kulturelle maktforhold oppstår, og hvordan de henger sammen. I sosioanalysen er det tre begreper med indre logisk sammenheng. Det er de tre begrepene felt, kapital og habitus (Aagre 2016; 35). I forbindelse med denne masteravhandlingen er det mest aktuelt å se på kulturell kapital i henhold til skole og utdanningssystemet.

#### **3.1.3.1 Kulturell kapital**

I følge Bourdieu er kulturell kapital noe som er skapt gjennom sosial overføring, i hovedsak fra ens familie og fra nabolaget en har vokst opp i. Når det gjelder kulturell kapital i forbindelse med skolesystemet, mener Bourdieu at det er den generaliserte kulturelle kapitalen som blir tydeliggjort hver eneste dag. Det innebærer ifølge Bourdieu at ungdom fra

velfungerende boligområder som vokser opp med bred tilgang på litteratur som bøker, dagsaviser og internett, samt at de har variert tilgang på fritidsmuligheter stiller med helt andre forutsetninger enn ungdom fra miljøer der praktiske ferdigheter er mer verdsatt enn den boklige lærdommen. I disse miljøene setter økonomien grenser for opplevelsene utenfor hjemmets umiddelbare nærhet. Bourdieu hevder at en kan dele barn og unge inn i fire ulike bakgrunner. Noen har en bakgrunn fra miljøer med rik tilgang på både økonomisk og kulturell kapital. Noen vil ha solid økonomisk kapital i ryggen, men ingen omfattende kulturell kapital som hjelper til suksess på skolen. Noen har foreldre som arbeider i høyskoler og universiteter som gir dem en solid kulturell kapital, men uten nødvendigvis å besitte økonomisk kapital. Så er det helt til slutt noen barn og unge som kommer fra miljøer der både den økonomiske og den kulturelle kapitalen er mangelfull (Aagre 2016; 38). Det er på grunnlag av disse fire bakgrunnene at tilpasset opplæringen i skolen er blitt så viktig.

### **3.1.4 Sosial-konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn**

Det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet kommer til syne i den generelle delen av Kunnskapsløftet LK6 ved at den legger vekt på at kunnskapsutviklingen skal konstrueres gradvis og aktivt av enkeltmennesket, uavhengig av om det er en elev eller lærer. Den legger til grunn at kunnskapsutviklingen skjer ut fra de tidligere erfaringer, viten, forståelse, ferdigheter, holdninger og interesser som et individ bærer på. Disse faktorene er igjen påvirket av samfunnsmessige føringer, og styrer valgene av emneområder, problemstillinger, metoder og formidlinger. Det konstruktivistiske læringssynet bygger på at læringen bør ta utgangspunkt i elevens interesse og erfaringer. Den nye kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles best gjennom samspillet mellom tilpasset undervisning, læremidler og egenaktivitet (Koritzinsky 2014; 33).

Kunnskaps- og læringsinnholdet i forbindelse med undervisning blir påvirket av kulturelle, økonomiske og politiske verdier og interesser som dagens samfunn krever. Det innebærer at de individuelle læringsprosessene skal inngå i et sosialt samspill i elevens skolehverdag. Det gjelder særlig i faget «samfunnskunnskap» hvor elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger ved hjelp av samhandling med lærer og medelever, og i tillegg med føringer fra blant annet familie, lokalsamfunn og massemedier. Det fører til at det er viktig å forstå kunnskapsutvikling og læringsprosesser som en sosial konstruktivisme (Koritzinsky 2014;



33). I det neste avsnittet ser vi kort på sosiokulturell læringsteori i henholdt til pedagogisk praksis.

### **3.1.5 Sosiokulturell læringsteori og pedagogisk praksis**

Når en skal undervise i skolen bør en ha interesse for elevenes utviklingsmuligheter og fokus på hvordan en kan legge til rette slik at elevene har mulighet til å bruke sin nærmeste utviklingszone. For å kunne oppnå dette er en som lærer nødt til å kjenne elevenes kunnskapsnivå, slik at en kan hjelpe elevene med å legge til rette slik at de når fagets ulike kompetansemål, og ellers i deres skolehverdag. Den tilretteleggingen som kommer skal ha til hensikt å hjelpe eleven videre i utvikling av egen innsikt. Det er viktig at denne tilretteleggingen som blir tilbydd er etter elevens behov, settes inn til riktig tid og er tilpasset eleven. For at elevene skal ha størst mulig utbytte av et slikt tilbud er det viktig at det oppleves som trygt og til støtte for sin videre utvikling (Lyngsnes og Rismark 2011; 68-69). Det neste kapitlet handler om tilpasset opplæring og dens utvikling og rolle i skolen. Tilpasset opplæring er bygget på den sosiokulturelle læringsteorien.

## **3.2 Tilpasset opplæring**

Opplæringsloven forplikter barnehage og skole å tilrettelegge for tilpasset opplæring:

### *§ 1-3. Tilpassa opplæring*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat. (lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 2008*

Opplæringsloven slår fast at alle barn har rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger, og at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev (Briseid 2006;32). Tilpasset opplæring innebærer å bruke ulike læringsarenaer, differensierte læremidler og ulike måter å organisere opplæringen på. Tilpasset opplæring kan også innebære variasjon i arbeidsmetoder, ha differensiert innhold og tilrettelegging for opplæring som kan ha ulik progresjon. Tiltakene som tas i bruk i tilrettelegging for tilpasset opplæring kalles også differensiering (Briseid 2006;33).

### 3.2.1 Sentrale verdier for tilpasset opplæring

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider presenteres sentrale verdier for tilpasset opplæring:

*«Det er elevene som erfarer i hvilken grad undervisningen er tilpasset. Opplæringen skal ivareta sentrale verdier som inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer. Disse er utviklet fra lovverket og læreplanverket som helhet. Verdiene kan brukes til å utforske og utvikle egen praksis når det gjelder tilpasset opplæring.» (Hårstein og Werner 2015- Sentrale verdier for tilpasset opplæring).*

I avsnittet kommer det fram at tilpasset opplæring handler om fokus på elevenes læring. Her nevnes det sju verdier som er sentrale med tanke på tilpasset opplæring. Disse sju verdiene skal vi se nærmere på litt lenger ned i dette delkapitlet. Tilpasset opplæring kommer også til uttrykk i Kunnskapsløftet LK06 i den generelle delen:

*«God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (Hårstein og Werner 2015- Sentrale verdier for tilpasset opplæring)*

Tilpasset opplæring skal finne sted i læringsfellesskap som har betydning for elevenes utvikling og trivsel i skolen. Hårstein og Werner (2015) presenterer sju verdier som kan anvendes for å oppnå dette hos eleven, elevgruppen og skolefellesskapet:

1. *Inkludering:* Alle skal lære i et inkluderende fellesskap og oppleve nytte av opplæringen som gis.
2. *Variasjon:* Opplæringstilbudet skal være preget av variasjon og stabilitet.
3. *Erfaring:* Erfaringer, kompetanse og potensial hos eleven skal bli tatt i bruk og utfordret i undervisningssammenheng, og de skal gis mulighet for å lykkes
4. *Relevans:* Opplæringen i skolen skal ha relevans for elevenes nåtid og framtid.
5. *Verdsetting:* Opplæringen skal foregå på en måte som gjør at elevene kan verdsette seg selv og opplever å bli verdsatt av skolen og medelever.
6. *Sammenheng:* Skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.

7. *Medvirkning*: Skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeid.

Her framgår det at det er skolens ansvar å tilrettelegge for elevenes læring. God undervisning skal stimulere til å skape økt motivasjon for læring hos elevene. Ansvar ligger hos skolen til å stimulere elevenes kompetanseutvikling og gir retningslinjer for undervisningspraksisen. Ved hjelp av disse sju verdiene settes det høyere krav til skolen. Men er det oppnåelig som lærer å dekke alle de sju verdiene til hver undervisning? Vi vil videre i dette kapitlet se nærmere på differensiert opplæring og læringsstrategier.

### **3.2.2 Differensiert opplæring**

Begrepet differensiert betyr «å gjøre forskjell». I en pedagogisk sammenheng handler det om; *Tiltak for å gjøre det lettere å drive pedagogisk virksomhet i samsvar med individuelle læringsforutsetninger og opplæringsmål* (Briseid 2006; 37). Det finnes to måter å forstå differensieringsbegrepet på. Den første forstås i samsvar med tradisjonelle virkemiddel for tilpasset opplæring. Den andre forstås i samsvar med opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller i arbeidsmetoder for å realisere en allsidig variert opplæring, uavhengig av elevenes forskjellige forutsetninger (Briseid 2006; 37).

Læreforutsetningene til et individ er påvirket av sosiokulturelle og individualpsykologiske forhold. Bakgrunn som sosialt, etnisk og kulturelt kan ha betydning for hvilke forkunnskaper og hvordan ulike påvirkninger forstås og bearbeides av et individ. Disse er medvirkende faktorer til hvordan et individ bearbeider de nye sosiale, kulturelle og pedagogiske impulser som skolen gir. En kan si at læreforutsetninger er en mulighet for å lære. Læreforutsetninger knyttes til kognitive faktorer og forkunnskaper i læringspsykologien. Det dreier seg om faktorer som beskriver læringsstrategier, og affektive forhold som selvoppfatning og personlige egenskaper. Læreforutsetninger er det dynamisk begrep, som er i konstant forandring (Briseid 2006; 36). En generell definisjon av begrepet læreforutsetninger i skolen er følgende:

*«Læreforutsetning» er foranderlig, og henspiller på: a) graden av utvikling et individ har gjennomgått på ulike områder, b) og som bidrar til hva dette individet har muligheter til å lære og utvikle seg til videre, c) i møte med sosiale, kulturelle og pedagogisk påvirkninger.» (Briseid 2006; 37)*

Dette viser til at ulike læreforutsetninger krever ulik oppdragelse og undervisning. Det er dette som ligger bak begrepet tilpasset opplæring. For å klare å virkeliggjøre denne tanken må skolen og den enkelte pedagog differensiere sin pedagogiske praksis (Briseid 2006; 37). Hva dette innebærer skal vi se nærmere på i de neste avsnittene som handler om differensiering i skolen. En kan tradisjonelt sett dele differensiering i skolen inn i to. En skiller mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering (Briseid 2006; 53). I denne masteroppgaven velger jeg å se kun den pedagogiske differensieringen etter som at den tar for seg differensiering i forbindelse med undervisning.

### **3.2.2.1 Pedagogisk differensiering**

Begrepet pedagogisk differensiering omhandler de ulike tiltakene for tilpasset undervisning til elevenes evner og forutsetninger innen klassens rammer, uten noen form for gruppedeling eller linjedeling. En kan skille mellom tre hovedtyper av pedagogisk differensiering som er; *tempodifferensiering*, *innholdsdifferensiering (alternative oppgaver)* og *metodisk differensiering* (Briseid 2006; 62).

*Tempodifferensiering*: Innebærer at elevene arbeider frem mot det samme målet, men i ulikt tempo. Her legger den pedagogiske praksisen opp til en klar progresjon, med utvikling fra enkle oppgaver til vanskeligere. Lærestoffet er bestemt på forhånd, og det som er forskjellig, er den tiden den enkelte elev bruker på å komme gjennom stoffet, eller hvor langt den enkelte elev kommer (Briseid 2006; 62-63).

*Innholdsdifferensiering (alternative oppgaver)*: Handler om at enkeltelever eller en elevgruppe arbeider med kvalitativt ulikt fagstoff. Skolen og fagene er bygd opp av overordnede mål som er felles for alle. En form for innholdsdifferensiering er å konkretisere delmål for å nå disse overordnede målene ulikt. Elevene bør i denne forbindelse være med på å utforme og definere disse delmålene, og hvordan det skal arbeides for å nå dem i henholdt til læreplanens føringer (Briseid 2006; 65).

*Metodisk differensiering*: Dreier seg om å tilpasse ulike undervisningsformer, arbeidsmetoder og arbeidsmåter etter de behov, evner og forutsetninger den enkelte elev har. Tradisjonelt skiller en mellom tre undervisningsformer: klasseromsundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid (Briseid 2006; 66).

### 3.2.2.2 Læringsstrategier (lære seg og lære)

Læringsstrategier handler om de strategiene elevene bruker for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon og gjøre den mest mulig meningsfull for seg selv. Ved bruk av læringsstrategier er det meningen at elevene skal oppnå innsikt i egen læringsprosess og bevissthet om hvordan de selv lærer. Det innebærer evnen til å regulere valg av ulike bruk av forskjellige læringsstrategier for å oppnå best mulig læringsutbytte i forbindelse med f.eks. prøver. Ved å ha innsikt i ulike framgangsmåter ved læring kan det bidra til at elevene utvikler redskaper og teknikker som de kan ta med i nye læringssituasjoner.

Læringsstrategier handler om å få kunnskap om å reflektere over egen kognisjon. Denne formen for kunnskap betegnes gjerne som «metakognitiv kunnskap» eller «metakognisjon». Å lære seg læringsstrategier handler om at eleven vet hva de skal lære, vet om de forstår, vet hva de ikke forstår og vet hva de skal gjøre for å forstå. Med læringsstrategier snakker en om læringsvaner som skal bidra til å fremme «livslang læring» (Lyngsnes og Rismark 2011; 164-165).

Kunnskapsdepartementet har definert hva læringsstrategier innebærer på denne måten i stortingsmeldingen nr. 30 (2003-2004) *kultur for læring*:

*Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid.* (Kulturdepartementet, 2003-2004; 36)

Kunnskapsdepartementet har en ambisiøs tilnærming til hva læringsstrategier innebærer. I Kunnskapsløftet LK06 legges det vekt på at skolen og lærere skal stimulere elevene til læring slik at elevene utvikler ulike læringsstrategier. Et eksempel på dette ser vi i neste avsnitt som omhandler Kunnskapsløftet LK06.

I den pedagogiske litteraturen kommer det fram at det finnes ikke en «riktig» definisjon på fenomenet læringsstrategier, men mange ulike forklaringer på ulike måter og ulike forhold som knyttes rundt elevenes læring. Det som står sentralt for alle er at egenaktivitet er avgjørende for læring. For at dette skal fungere optimalt må elevene være motiverte og ønske å gå i gang med læringsarbeidet. Det handler om å ha tillit til egne ferdigheter og ha en

forventning og tro på at de er i stand til å lykkes og mestre de arbeidsoppgaven de stilles overfor (Lyngsnes og Rismark 2011; 162).

Læringsstrategier har sitt opphav fra det konstruktivistiske læringssynet som tar utgangspunkt i den forståelsen og kunnskapen elevene allerede kan (Lyngsnes og Rismark 2011; 163). Det er vanlig å dele inn læringsstrategier i de tre ulike gruppene hukommelsesstrategier, utdypningsstrategier og organiseringsstrategier. Hukommelsesstrategier handler om framgangsmåter for å huske faktaorientert stoff. Utdypnings- og orienteringsstrategier handler om at elevene konstruerer relasjoner mellom noe de kan fra før og til det nye de skal lære (Lyngsnes og Rismark 2011; 162-163). Til nå i dette kapitlet om tilpasset opplæring har vi sett på hva faglitteraturen har lagt i begrepet og hvordan en kan arbeide med det. I de neste to delkapitlene skal en se hva Kunnskapsløftet LK06 og tre stortingsmeldinger legger i begrepet tilpasset opplæring.

### **3.2.3 Kunnskapsløftet LK06 og tilpasset opplæring**

I den generelle delen i Kunnskapsløftet LK06 er det blitt tildelt et eget avsnitt som omhandler Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skolen og lærerne. Avsnittet om tilpasset opplæring starter på følgende vis:

*«Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen.»*  
(Utdanningsdirektoratet 2015; 25)

I de første to setningene i den generelle delen om tilpasset opplæring poengterer Utdanningsdirektoratet at skolen skal ha rom for alle, og at lærerne i skolen skal rette blikket mot den enkelte elev. Det poengteres at tilpasset opplæring omhandler langt mer enn bare fag og lærestoff. Det blir videre satt stort fokus på lærernes rolle, og de forventningene som omhandler den pedagogiske praksisen vedrørende tilpasset opplæring, de sier blant annet følgende;

*« Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme.»* (Utdanningsdirektoratet 2015; 25)



Her vises det til at det pedagogiske opplegget bør være variert og inneholde differensieringer slik at det kan brukes i en klassesituasjon, og der møter elevenes ulike evner og utviklingsrytmer. Videre poengtere de følgende;

*«Læraren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidige utvikling.»*  
(Utdanningsdirektoratet 2015; 25)

Her legges det vekt på det å bruke elevenes evner som en ressurs. Elevene sitter med mange ulike erfaringer og kunnskaper innenfor skolens ulike fag, dette bør læreren ha i bakhodet og gjøre nytte av. Utover klassen gir skolen mangfold i form av de ulike trinnene, dette gir ressurser som den enkelte lærer kan bruke i sin undervisning ved bruk av tverrfaglig undervisning på tvers av trinnene.

I den generelle delen har vi nå sett at Utdanningsdirektoratet legger vekt på hvordan lærer og skole legger til rette for den enkelte elev og hele elevgrupper. Det legges blant annet fram hvilke verdier som gjelder. Det vises også å til at det handler om mye mer enn bare å drive med tilpasset opplæring i undervisningen. Det å utøve tilpasset opplæring handler om å skape en meningsfull og verdig skolehverdag for elevene på blant annet områder som undervisning, i friminutt, overganger fra trinn og skoleslag.

### **3.2.4 Stortingsmeldinger og tilpasset opplæring**

Kunnskapsdepartementet kommer jevnlig ut med ulike stortingsmeldinger som omhandler ulike forskning og ulike satsingsområder. I forbindelse med tematikken tilpasset opplæring er stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *kvalitet i skolen*, relevant.

#### **3.2.4.1 St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen**

Av de tre som vi skal se nærmere på er dette den eldste av de tre. Den kom ut noen få år etter at Kunnskapsløftet LK06 tredde i kraft.

I det første avsnittet i st.meld. som omhandler tilpasset opplæring viser den til at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp og at det er nedfelt i opplæringsloven, noe som innebærer at alle som jobber med undervisning er lovpålagt å drive tilpasset opplæring i sin virksomhet. Den viser videre til at tilpasset opplæring er et virkemiddel som har til hensikt å

tilrettelegge slik at alle elever får utnyttet sitt potensiale for læring uavhengig av hvilke evner og forutsetninger de har. (Kunnskapsdepartementet 2008; 73)

*Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Forskning tyder på at tilpasset opplæring ofte har blitt tolket som ensbetydende med mer individualisert opplæring, for eksempel gjennom bruk av arbeidsplaner, jf. punkt 3.1. Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet. (Kunnskapsdepartementet 2008; 74)*

I sitatet ovenfor viser Kunnskapsdepartementet hva som kjennetegner tilpasset opplæring. De viser til forskning som viser at det har vært en misforståelse blant lærere om hva tilpasset opplæring innebærer, og de forklarer hva tilpasset opplæring faktisk er ment å innebære.

*Tilpasset opplæring forutsetter at lærerne har kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger, slik at man vet hvilke elever som trenger ekstra utfordringer eller mer støtte. Lærernes faglige og didaktiske kompetanse er avgjørende for om opplæringen treffer mangfoldet av elever i klassen eller gruppen. Dyktige lærere utnytter muligheter til differensiering både ved formidling av fagstoff til hele gruppen og når de tilrettelegger for elevenes eget arbeid. Lærerne må også ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen, i planleggingen av undervisningen og i tilbakemeldingene og den faglige støtten til den enkelte elev. Det kan være fruktbart at elevene i avgrensede perioder inndeles i grupper som sikrer utfordringer og mestring for alle, eller at elevene arbeider mer individuelt. Dette forutsetter tett oppfølging fra lærerne slik at elevene gradvis utvikler ansvarsfølelse og selvstendighet i tråd med alder og modning. (Kunnskapsdepartementet 2008; 74)*

I sitatet ovenfor setter Kunnskapsdepartementet søkelyset på hva de forventer av lærerne når det gjelder tematikken rundt tilpasset opplæring, De sier blant annet noe om hva som er lærerens ansvar, hva som anses for å være en dyktig lærer og hvilke hensyn en som lærer bør ta i henhold til tilpasset opplæring.

*De særlig faglig sterke elevene faller ikke inn under reglene om spesialundervisning selv om de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, med mindre de har særskilte vansker i tillegg. Dette betyr imidlertid ikke at skolen kan la være å ta hensyn til deres særlige behov. Innenfor rammen av regelverket har skolen ansvar for å utnytte de mulighetene som finnes for å gi også disse elevene utfordrende oppgaver.*

(Kunnskapsdepartementet 2008; 74)

I sitatet ovenfor poengterer Kunnskapsdepartementet at tilpasset opplæring gjelder alle elever, det innebærer også de faglige sterke elevene som ofte kan bli glemt. De viser til at det er skolens ansvar å sikre disse elevenes utvikling og faglige utfordringer i deres skolehverdag..

Noe av det siste denne St.meld. poengterer vedrørende tematikken rundt tilpasset opplæring, er at det ikke finnes en oppskrift for hvordan dette skal gjennomføres og at handlingsalternativene vil være avhengig av opplæringssituasjonen, noe som gjør det vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater (Kunnskapsdepartementet 2008; 74).

## 4 Metode

I forbindelse med arbeidet av innhenting av datamateriale til det gjennomførte forskningsprosjekt har det vært behov for å foreta noen valg. De valgene som er blitt foretatt og prosessen som er gjennomført ved innhentingene av materialet vil bli presentert i dette kapitlet. Valgene av bruk av metode har blitt tatt i henhold til masteravhandlingens forskningsspørsmål som er; *Hva innebærer begrepet tilpasset opplæring, og på hvilken måte blir tilpasset opplæring implementert i samfunnsfaget.*

### 4.1 Kvalitativ tilnærming

I kvalitativ tilnærming er forskningen oppdelt i fire nivåer som er; *problemstilling (substantive teorier), mellomteorier, teoretiske modeller og paradigmer.* Hvert nivå demonstrerer hvordan de ulike teoriene nærmer seg virkeligheten på en mer begrenset og konkret måte for hver ring. Den siste ringen omfatter alle de andre teoriene. Den blir dermed kalt omfattende teorier, eller paradigmer. Disse teoriene gir uttrykk for hvordan en oppfatter verden, nærmere bestemt verdenssynet. De deles inn i kognitivism, konstruktivism og positivisme (Postholm, 2017; 20-21). Ved et konstruktivistisk paradigme anser en mennesket som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap blir her oppfattet som en konstruksjon av forståelse og meninger skapt i møte mellom mennesker i sosiale sammenhenger. En kan derfor anse den konstruktivistiske tradisjonen som en brobygger mellom mennesker og den verden vedkommende oppholder seg og handler i (Postholm, 2017; 21-22).

Kvalitativ metode har hovedsakelig tre tilnærminger. En kan velge mellom; fenomenologi, etnografi eller kasusstudie. Av disse tre er det den fenomenologiske tilnærmingen som samsvarer best med masteravhandlingens forskningsspørsmål og tematikk om tilpasset opplæringen i samfunnsfag. Et fenomenologisk studie fokuserer på å beskrive opplevelser knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen som personer som utgjør en bestemt gruppe har. Dette mastergradsprosjektet dreier seg om erfaringer samfunnsfagslærere på mellomtrinnet har med tilpasset opplæring i faget. Fenomenologi er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og har flere retninger innenfor denne tilnærmingen (Postholm 2017; 41).

Den epistemologiske forståelsen i forbindelse med denne masteravhandlingen er at forståelsen av verden er subjektiv, noe som innebærer at hvert menneske ut fra egne opplevelser og erfaringer kan ha ulik forståelse av hvordan verden fungerer. Alle mennesker er forskjellige,

noe som gjør at en objektiv virkelighet og forståelse som gjelder alle ikke eksisterer. Det er ut fra denne tanken at tilpasset opplæring i skolen har oppstått, det at vi er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Som menneske skaper en seg en egen virkelighet med utgangspunkt i de erfaringene en tilegner seg i løpet av livet gjennom sosialt samvær med omverden. Det finnes flere virkeligheter som stadig er i forandring, noe som viser til at virkeligheten er kompleks. Det ontologiske ståstedet mitt ga innflytelse på utformingen av forskningsspørsmålet som gjorde at masteravhandlingen fikk en kvalitativ tilnærming (Postholm 2017; 34-35).

I min masteravhandling har jeg forsøkt å finne svar på forskningsspørsmålet mitt som handler om å diskutere hva tilpasset opplæring er, og hvordan tilpasset opplæring praktiseres i samfunnsfagundervisningen. Den mest hensiktsmessige tilnærmingen for å besvare forskningsspørsmålet er kvalitativ tilnærming siden den retter blikket mot handlinger som skjer i det hverdagslige og i sin naturlige kontekst. Jeg er ute etter å se på hvilke måter lærere i samfunnsfag på mellomtrinnet praktiserer tilpasset opplæring i den daglige undervisningen i faget.

Kvalitativ tilnærming er den type forskning som ikke lett lar seg tallfeste, det handler om å tolke de sosiale fenomenene som blir skapt i en sosial kontekst. Forskning er ute etter å prøve og blant annet se handlingsmønstre, få tak i holdninger og sosialt konstruerte fenomener. Tilpasset opplæring er et sosialt konstruert fenomen, noe som gjør det vanskelig å tallfeste. Som datainnsamlingsmetode for masteravhandlingen, fant jeg det hensiktsmessig å bruke et fenomenologisk intervju i form av et personintervju som er i tråd med den kvalitative tilnærmingen. Hensikten med å intervju samfunnsfaglærere var å få tilgang på deres refleksjon rundt hvilken måte de implementerer tilpasset opplæring i sin undervisning og den sosiale interaksjonen. Ved gjennomføringene av intervjuene har jeg prøvd å formulere, og stille spørsmålene til intervjudeltaker om temaet tilpasset opplæring på en åpen og naiv måte som er i henhold til den fenomenologiske tilnærmingen.

I motsetning til kvantitativ tilnærming som tar for seg en stor gruppe med forskningsdeltakere tar kvalitativ tilnærming for seg en liten gruppe med forskningsdeltakere. I dette forskningsprosjektet er det intervjuet tre samfunnsfaglærere på mellomtrinnet. De er intervjuet med den hensikt å innhente informasjon rundt deres tanker, holdninger og implementering av tilpasset opplæring i deres samfunnsfagundervisning. I kommende kapittel skal jeg se nærmere

de på prosessene og metodene som ble brukt for datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet.

#### **4.1.1 Det fenomenologiske intervjuet**

I forbindelse med denne masteravhandlingen har jeg valgt å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi. En kan anse et intervju for å være en form for samtale mellom to eller flere individer. Ved et forskningsintervju er hovedintensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk. I denne masteravhandlingen er tematikken tilpasset opplæring i samfunnsfaget.

I fenomenologiske intervjuer er det som oftest forskeren som leder an intervjuet i henhold til masteravhandlingens problemstilling eller forskningsspørsmål. Det finnes ulike måter å gjennomføre et intervju på, det kan være ansikt til ansikt, per telefon, e-post eller videosamtale (Postholm og Jacobsen 2018; 117). Ved denne formen for intervjuer er en opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan». Dette innebærer hva som erfares i bevisstheten, under hvilke forhold og i hvilken kontekst fenomenet eller hendelsen er erfart (Postholm og Jacobsen 2018; 118). Noe som viser tegn til at det er et fenomenologisk intervju kan være utformingen av masteravhandlingens forskningsspørsmål. I første delen av forskningsspørsmålet mitt bruker jeg «hva» og i siste delen bruker jeg «hvilke». Begge er rettet mot deltagerens erfaring med masteravhandlingens tematikk, som er tilpasset opplæring i samfunnsfag. Det finnes ulike former for planlegging og gjennomføring av et fenomenologisk intervju. De tre vanligste formene er strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. Jeg endte opp med å bruke den semistrukturerte intervjuformen (Postholm og Jacobsen 2018; 120). Når en skal gjennomføre intervjuer er en nødt til foreta et utvalg. Det innebærer at en må velge noen intervjudeltakere som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg blir kalt for strategiske eller teoretiske (Tjora 2017;130).

I denne masteravhandlingen fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med intervjudeltakerne. Grunnen til dette, var at jeg da fikk mer personlig tilknytting til datamaterialet. Det ga meg også muligheten å samle inne datamaterialer ut over det intervjudeltakeren ga uttrykk for i rene orde. Ved å ta intervjuet på denne måte ga det meg muligheter til å registrere intervjudeltakers kroppsspråk, sinnsstemning og ansiktsuttrykk.

Dette kan være vanskelig å få tak i over en videosamtale, og er helt borte hvis en intervjuer pr e-post.

Som tidligere nevnt har jeg konstatert at denne masteravhandlingen har en fenomenologisk tilnærming, noe som fører til at intervjuene går under formen det fenomenologiske intervjuet. For å bearbeide det innhentede datamaterialet var det hensiktsmessig å gjennomføre transkribering av hvert intervju. Det kan variere mellom hvor mange som deltar. I denne masteravhandlingen består antallet intervjudeltakere av tre personer. Spørsmålene som ble stilt, var utformet på forhånd og hadde et begrenset sett av responskategorier. Varigheten på intervjuet var satt til å vare mellom 20-30 min. Ingen av de tre gjennomførte intervjuene varte lengere 35 min. Under alle de tre intervjuene ble det anvendt samme intervjuguide, og spørsmålenes rekkefølge var lik hver gang. Det har vært ulike oppfølgingsspørsmål eller avklaringsspørsmål under de tre intervjuene, noe som har ført til små variasjoner i spørsmålsrekken i hvert intervju.

I forbindelse med utvalg av intervjudeltakere for masteravhandlingen, ga forskningsspørsmålet noen vilkår. I forskningsspørsmålet står samfunnsfag oppført, noe som setter krav til at intervjudeltaker må ha kompetanse i dette faget. Det holder ikke bare at de har faglig kompetanse, de må også undervise i samfunnsfag, ettersom forskningsspørsmålet går ut på å finne ut om på hvilken måte tilpasset opplæring blir implementert i faget.

I utgangspunktet ønsket jeg å både ha lærere fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet, men fant det hensiktsmessig å bare velge en av dem på grunn av masteravhandlingens begrensede lengde. Jeg valgte mellomtrinnet mye på grunn av at en slipper å ta hensyn til vurderingsform med karakterer. Ved valg av det geografiske området, valgte jeg spesifikke deler av Troms fylke, slik at jeg fikk en intervjudeltaker fra Sør-, Midt og Nord-Troms. Grunnen for valget var å få litt spredning, og å se likheter og ulikheter i forhold til hvilken måte de implementerer tilpasset opplæring sett i et geografisk perspektiv.

#### **4.1.2 Tilgang på felt**

For å kunne drive forskningsarbeid må en søke om tillatelse til innhenting av datamaterialet. Det innebærer at en må sende en elektronisk søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Prosessen for tillatelse til å drive forskning, ble sendt inn i begynnelsen av

desember, og etter noen justeringer var tillatelsen innvilget i januar. I vente på svar fra NSD begynte prosessen med å få tilgang på feltet.

Første steg som forsker er å begynne og bevege seg inn i forskingsfeltet, og sikre seg de nødvendige tillatelsene for å oppsøke de aktuelle informantene. Det er nødvendig å finne frem til hvilke informanter som er aktuelle, hvor en finner de og hvem som kan gi de nødvendig tillatelsene (Dalen 2004; 35).

Jeg startet med å ta kontakt med utvalgte skoler i Nord-, Midt- og Sør-Troms som var av interesse, de fleste per telefon, hvor jeg snakket med rektor. Jeg møtte personlig opp å på et par skoler og snakket med rektor eller seksjonsleder. Jeg fikk beskjed av alle skolene om å sende en e-post med et informasjonsskriv om hva masteravhandlingen min omhandlet, og hva det innebar å delta som informant i den. De skulle så videre sende dette til de aktuelle lærerne ved skolen. Etter uker uten noen respons, tok jeg på nytt kontakt med skolene, og fikk det samme til svar om å sende e-post. Slutten av desember 2018 og starten januar 2019 møtte jeg personlig opp på de utvalgte skolene i Nord- og Sør-Troms. Det førte til de to intervjudeltakerne stilte til intervju. I Midt-Troms er intervjudeltakeren en bekjent fra tidligere, så det gikk på personlig bekjentskap.

Utfordringer jeg opplevde i denne delen av masteravhandlingen var motvilligheten fra lærere til å stille opp til intervju. Det kan være mange grunner til dette, blant annet det at de føler ubehag om å bli stilt spørsmål om egen praksis, det kan være at masteravhandlingens tematikk virker avskrekkende å snakke om, eller det kan være på grunn av tidsklemme eller tidsperioden. Motvilligheten gjorde at de lot være å svare på henvendelsen om å delta i intervju. På grunn av disse utfordringene med å rekruttere informanter og masteravhandlingens tidsklemme, valgte jeg å endre utvalget mitt fra å ville ha fem informanter til å ende opp med bare tre.

#### **4.1.3 Presentasjon av informantene**

Informantene ved dette forskingsprosjektet består av tre lærere som alle underviser i samfunnsfag på mellomtrinnet. De er fordelt fra skoler fra Nord-, Midt- og Sør-Troms. De har fått kodingen lærer A, B og C.



Lærer A er en mannlig lærer på 34 år, som har jobbet som lærer i ca. 10 år. Han har bachelor i historie og har videre tatt PPU ved universitetet i Tromsø.

Lærer B er en mannlig lærer på 26 år, som er nyutdannet ved den 5-årige integrerte masterutdanningen for 5-10 trinn ved Universitetet i Tromsø. Han er i sitt andre år ute i jobb. Han har master i samfunnsfag, samt kompetanse i engelsk, mat og helse og kroppsøving.

Lærer C er en mannlig lærer på 47 år, som har jobbet som lærer i over 20 år. Han er utdannet adjunkt med opprykk. Han har kompetanse til å undervise i samfunnsfag, norsk, naturfag, gym og svømming.

#### **4.1.4 Transkribering**

Intervjuene ble gjennomført på intervjudeltakernes skole. Det var for å gjøre intervjuet minst mulig tidskrevende for intervjudeltaker og for å ta det i omgivelser der de var komfortable. Intervjuene startet med at intervjudeltakerne fikk lese over intervjuguiden. Den var også sendt per e-post i forkant. Det ble spurt om tillatelse til å bruke lydopptaker under intervjuet, noe som de alle samtykket til. De skrev også under på samtykkeskjema før intervjuet startet.

I prosessen med transkriberingen var jeg nødt til å ta noen valg om hva som var et hensiktsmessig detaljnivå å legge seg på. Jeg valgte et ganske høyt nivå, noe som medførte at jeg under transkriberingen valgte å skrive ned omentrent alt som ble sagt så ordrett som mulig. Dette medførte at jeg måtte oversette til bokmål ved bruk av utsagn. Jeg valgte også å notere ned når intervjudeltakeren ga utrykk for å nøle eller trengte tid for å tenke seg om. Jeg har også valgt å notere om det har vært latter, og intervjudeltakers sinnsstemning.

Det at en selv utfører transkriberingsarbeidet, gjør at når en leser det i ettertid i større grad kan tenke seg tilbake til intervjusituasjonen og en klarer å se for seg kroppsspråk og uttrykk som hører til hver situasjon og spørsmål (Tjora 2017; 175). Transkriberingen av det første intervjuet ble gjort et par uker etter at det ble gjennomført, mens med de to siste ble transkriberingen gjennomført bare noen dager etter intervjuet, noe som har ført til mer detaljert transkribering vedrørende latter, sinnsstemning og kroppsspråk på disse.

Informantene og deres arbeidssted i masteroppgaven er anonymisert, og bare jeg og min veileder har hatt tilgang til disse dokumentene. Kodebok og lydopptakene er meg (student/forsker) og min veileder ved UiT – Norges arktiske universitet. Kodebok blir

oppbevart fraskilt fra lydopptak og transkribering. Lydopptak og kodebok destrueres ved prosjektslutt i henhold til NSDs krav til personvern

#### **4.1.5 Koding og kategorisering**

I forbindelse med analysearbeidet ved forskningsprosjekt, er koding og kategorisering en del av prosessen med å få oversikt over funnene i det innsamlede datamaterialet. Ved å utføre koding og kategorisering, leter en etter et mønster eller et system som gjør materialet mer oversiktlig og begripelig. I den konstantkomparative analysemetoden, blir det utviklet koder og kategorier. Ved bruk av en slik analysemetode tar en utgangspunkt i en nedskrevet tekst. Det kan være fra et observasjonsnotat, logg, svar fra spørreskjema eller en transkripsjon fra et lydopptak eller videoopptak i forbindelse med et intervju. Kodingen innebærer å sette merkelapper på innholdet i teksten som beskriver hva som skjer. Mens kategoribegrepet omhandler de ulike koder, og er dermed mer abstrakt (Postholm og Moen 2009; 64-65).

I forbindelse med koding og kategoriseringsarbeidet av det innsamlede datamaterialet til denne masteravhandlingen, valgte jeg å bruke tabellsystemet i Microsoft Word.

Tabellsystemet ble bygget ut fra intervjuguiden. Det besto av to rader vannrett og fire kolonner loddrett. I de to vannrette står det i den venstre hvem som har svart på spørsmålet og i den høyre står intervjudeltakers svar på det stilte spørsmålet. Hver tabell starter med spørsmålet fra intervjuguiden. Hver intervjudeltaker fikk tildelt ca. en A4 side på stilte spørsmål, dette var for å gjøre det mer oversiktlig over hvem som hadde svart hva. Alle tabellene ble skrevet ut i papirform og i liggende format. I selve prosessen med kodingen og kategoriseringen ble det lest flere ganger over svarene og notert flere koder, og det endte opp med rundt 30 koder i forbindelse med dette arbeidet. Dette resulterte i 3 kategorier som er tilpasset opplæring, fra kartlegging til gjennomført tilpasset opplæring og ressurser.

## **4.2 Prosjektets troverdighet**

Som forsker er det viktig å ha et kritisk og vurderende syn på sin egen forskning. Det er to forhold som en forsker bør reflektere systematisk over;

- a) *Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og*

- b) *Hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene. (Postholm og Jacobsen 2018; 222)*

Punkt a) viser til forskningens validitet (gyldighet), den tar for seg hva slags konklusjoner en forsker har mulighet for å trekke ut fra de dataene en har samlet inn. Punkt b) viser til forskningens reliabilitet (pålitelighet), den handler om i hvilken grad en kan stole på informasjonen/data er tilstrekkelig og om databehandlingen er hensiktsmessig og transparent som masteravhandlingen har produsert. I de to neste avsnittene skal jeg reflektere over på hvilken måte disse to forholdene er i henhold til denne masteravhandlingen.

#### **4.2.1 Reliabilitet**

Når en skal reflektere over et forskningsprosjekts reliabilitet, må en reflektere over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. For å gjøre dette på en god måte kreves det to ting:

- *at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og*
- *at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. (Postholm og Jacobsen 2018;224)*

For å kunne reflektere over disse to punktene må en som forsker kunne beskrive for seg selv og andre, reliabiliteten ved sin forskning. Postholm og Jacobsen har presentert fem punkter som en forsker må reflektere over. Disse fem vil jeg bruke videre for å reflektere over mitt forskningsprosjekts reliabilitet, disse fem punktene er:

- a) Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker.*
- b) Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker.*
- c) Forskningens kontekst.*
- d) Hvem har vi ikke fått tak i?*
- e) Har vi fått registret alt det viktige?*

##### **4.2.1.1 Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker**

I de fleste samfunns- og atferdsvitenskapelige forskninger, handler det om relasjon mellom mennesker. I slike sammenhenger er det vanlig at mennesker tilpasser sin atferd med hva de sier til hverandre og hva de gjør. En kjent utfordring med slike relasjoner i henhold til intervjusituasjoner er at intervjudeltaker tilpasser det de sier, til det de tror at intervjutakeren

ønsker å høre. Det er mange faktorer som kan virke inn sånn som: intervjuerens kjønn, alder, bekledding, stemme osv. Hvordan intervjudeltakere opplever disse trekkene kan være ulikt fra person til person, og dermed fortolke dem ulikt (Postholm og Jacobsen 2018; 225).

I forbindelse med denne masteravhandlingen er relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker i henhold til intervjusituasjon. Alderen på intervjudeltakerne mine er fra 26-47år. Dette gjør at ulik fartstid i yrket er noe som gjør at de har ulik erfaring med tilpasset opplæring. Her kan det være muligheter for at intervjudeltaker gir svar etter hva en har lært i teorien, og ikke nødvendigvis etter hvordan de praktiserer dette i arbeidshverdagen sin.

#### **4.2.1.2 Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker**

Enkelte problemstillinger har som mål å få en bedre forståelse av et spesielt fenomen. I den forbindelse er det viktig å stille spørsmål ved hvorvidt de som blir undersøkt/intervjuet, har kompetanse til å si noe om det som det blir forsket på. Ulike forskningsspørsmål kan oppleves ulikt for de som blir intervjuet. Noen forskningsspørsmål kan oppfattes som truende i skolen, uansett hvor legitime de er. Det å drive studie av enkeltlæreres undervisning kan fort bli tolket som en kritisk evaluering eller en kontroll. En naturlig reaksjon hos mennesker når de opplever en situasjon som truende, er å bli tilbakeholden med hva de gir av informasjon. Den informasjonen de gir er selektiv og «strategisk». Som forsker har en som plikt å reflektere over disse tingene (Postholm og Jacobsen 2018; 225- 226).

I denne masteravhandlingen forsøker jeg å få en bedre forståelse av på hvilken måte tilpasset opplæring blir implementert i samfunnsfag på mellomtrinnet, så for denne avhandlingen var det avgjørende at intervjudeltakerne hadde kompetanse i faget samfunnsfag og at de underviste i faget per dagsdato. Jeg kan tenke meg at tematikken for mitt forskningsprosjekt kan virke truende siden jeg intervjuet enkeltlærere og stilte spørsmål under intervjuet om hvordan de jobbet med tilpasset opplæring i sin undervisning i samfunnsfag. For å gjøre det mindre avskrekkende startet jeg alltid med å stille spørsmål om hvordan skolen og felleskapet arbeidet med tematikken, og så gikk jeg inn på hvordan de gjorde det i sin undervisning. Ved noen spørsmål fikk jeg grundige og godt forklarende svar på hvordan intervjudeltakeren implementerte tilpasset opplæring i faget, mens andre ganger fikk jeg mer overfladiske og generelle forklaringer. Grunnen til de ulike utdypningene av svar, kan være at spørsmålene

virker truende eller kritisk i henhold til intervjudeltakeren, og at de dermed velger å skjerme seg selv.

#### **4.2.1.3 Forskningens kontekst**

Som med all forskning så finner den sted innenfor en spesiell kontekst, det vil si avgrenset i tid og rom. Som forsker må en i så stor grad som mulig beskrive konteksten rundt når data blir samlet inn. En må se på hvordan den spesifikke konteksten kan tenkes å ha påvirkning på forskningens resultat (Postholm og Jacobsen 2018; 226).

Da jeg samlet inn data til denne masteravhandlingen, var det på starten av nyåret og juleferien var akkurat ferdig. Den var preget av rapportskrivning, vurderinger, planlegging av det resterende skoleåret og IOP skriving for mange lærere. En annen faktor som preger denne tiden er at det snart ville være en overgang fra den nåværende læreplanen KL-06 til den nye læreplanen som kommer i 2020. Disse tingene var nok med på å prege de innsamlede data gjennom at lærerne allerede tenkte på og var i gang med planlegging av spesifikke tilpasninger til enkeltelever med spesielle behov, slik at de nok hadde en del grep og strategier allerede i tankene når jeg begynte å stille spørsmålene mine.

#### **4.2.1.4 Hvem har vi ikke fått tak i?**

I all forskning vil det alltid representere et utsnitt av virkeligheten. Den forskingen som vi gjennomfører blir en del av den samlede data av et forskningsfelt om en bestemt tematikk hvor alle informantene kunne vært interessant å undersøke. Som forsker tar et utvalg av den aktuelle gruppen en vil forske på, slik jeg har gjort og begrunnet i avsnittet om denne masteravhandlingens utvalg.

En svakhet ved denne masteravhandlingen er at alle intervjudeltakerne er menn, det er ingen kvinner blant intervjudeltakerne. En annen er at det skulle helst ha vært to byskoler og to distriktskoler med, for om mulig å se på likheter og ulikheter mellom de ulike skolene. Det som styrker avhandlingen er at det er tre ulike skoler som dekker alle delene av Troms fylke, det er forskjellig alder på intervjudeltakerne, det er tre forskjellige utdanningsløp og tre forskjellige fartstider som lærer.

#### **4.2.1.5 Har vi fått registret alt det viktige?**

Det handler enkelt og greit om å ha innsikt i om at en aldri får bedre data en det en klarer å registrere. Menneskets hukommelse er ikke skapt for å lagre store mengder detaljert informasjon med usikker nytteverdi. Det medfører at en er helt avhengig av gode nedtegninger eller lyd-/videoopptak, for å kunne friske opp hukommelsen på et senere tidspunkt (Postholm og Jacobsen 2018; 227) og for å sikre at en har fått registret det viktigste. I denne masteravhandlingen er det blitt brukt lydopptak som gir mulighet til å høre på intervjuene for å friske opp hukommelsen, samt at det er blitt skrevet detaljerte transkripsjoner av hvert intervju.

#### **4.2.2 Validitet**

Validitet omhandler gyldigheten til et forskningsarbeid. En kan dele gyldighet inn i to typer, indre og ytre gyldighet. Den indre gyldigheten handler om det en har kommet fram til, eller at de konklusjonene en har trukket er gyldig i henhold til de eller det en har studert. Det handler her om to forhold. Det første er årsaksgyldighet, hvor det trekkers slutninger om årsak og virkning. I hvilken grad en kan være sikker på at noe er en årsak og noe annet er en virkning. Det andre handler om en gjennom datainnsamlingen har målt det vi sier eller tror at en måler, mer bestemt handler det om begrepsmessig gyldighet. Den ytre gyldigheten handler om overførbarhet. Det vil si i hvor stor grad kan resultatet overføres fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som er blitt studert (Postholm og Jacobsen 2018; 223). Videre skal jeg se på indre og ytre validitet i henhold til denne masteravhandlingen.

##### **4.2.2.1 Indre og ytre validitet**

Indre validitet omhandler to forhold. Det første forholdet dreier seg om i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten en mener at en studerer og analyserer, og de begreper og teorier en bruker for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet dreier seg om hvorvidt en har grunnlag for å uttale seg om årsak og virkning fra studiet en har gjennomført (Postholm og Jacobsen 2018; 229). Ytre validitet handler om forskningens overførbarhet, det vil si i hvilken grad funnene fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert. Når det gjelder forskning som er skolerelatert, handler det om praksisen kan overføres fra en skole til en annen (Postholm og Jacobsen 2018; 238).

Når en nå skal vurdere forskningens validitet som er utført i henhold til denne masteravhandlingen kan en begynne med å se på den indre validiteten. Som vi ser ovenfor, dreier den indre validiteten seg om to forhold. Når en ser på i hvor stor grad forskningen samsvarer med virkeligheten, må en ta i betraktning at forskningen som er utført er i en liten skala med få deltakere noe som medfører at det har en liten grad av samsvar med virkeligheten. Det vil si at det som kommer fram i funnene av denne forskningen ikke er gjenkjennbart for alle som underviser i samfunnsfag når det gjelder tematikken rundt tilpasset opplæring. Selv om det ikke gjelder alle, så er det noen som vil kunne kjenne seg igjen i funnene fra denne forskningen. Når det gjelder det andre forholdet, hvorvidt en har grunnlag for å uttale seg om årsak og virkning fra forskningen, må en forholde seg til at funnene baserer seg på opplevelser og erfaringer fra et fåtall lærere som underviser i samfunnsfag. Det er ikke gjennomført noen former for observasjon av praktiseringen av tilpasset opplæring i dette faget, kun intervjuer. Dette forsterker det faktum at forskningen har en liten grad av samsvar med virkeligheten.

Ved videre vurdering vender en blikket mot den ytre validiteten som dreier seg om funnene fra forskningen er overførbare og kan generaliseres. I den forbindelse kan en si at en del av funnene er overførbare og kan generaliseres fra en skole til en annen. De funnene det gjelder, handler om måten en kan arbeide med tilpasset opplæring ved bruk av differensiering og læringsstrategier. Det er ikke bare innenfor ulike skoler en kan se at noen av funnene er overførbare og generaliserende, det kan også gjøres innenfor andre fag enn samfunnsfag. Når det gjelder den ytre validiteten har den en sterkere grad av validitet, enn den indre validiteten. Dette vil komme tydeligere frem i kapitel 6 «Funn og analyse».

### **4.2.3 Forskningsetisk overveielser**

Det er en del etiske hensyn en er nødt å ta i betraktning når en skal drive med forskningsarbeid. Det gjelder både før, under og etter datainnsamlingen. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvilke etiske hensyn som er tatt i henhold til datainnsamlingen ved denne masteravhandlingen.

#### *Etiske hensyn før datainnsamlingen*

Før en starter med datainnsamlingen er det to etiske hensyn en bør tenke på som forsker. For det første trenger intervjudeltakerne mest mulig informasjon om hensikten med forskningen

og de forskningsaktivitetene som tenkes å gjennomføres. Det medfører at en som forsker må ha en klar oppfatning når det gjelder forskningsfokuset og hva slags materiale som skal samles inn. For det andre skal det gis kjennskap til hva det innebærer av byrder eller ekstra arbeidsbelastning å delta som informant i forskningsprosjektet. Det er på dette tidspunktet at en skal avtale om deltaker skal delta ved analysen av det innsamlede materialet. Allerede før datainnsamlingen starter skal deltakeren bli informert om at anonymitet sikres ved at pseudonymer vil bli brukt (Postholm 2017; 145).

I fenomenologisk forskning skal deltaker få fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og kravene som stilles til dem ved å delta. Ved å gi deltakerne fullstendig informasjon i forkant av datainnsamlingen innebærer det at deltaker vet hva en sier ja til. Ved å takke ja til å delta i et slikt forskningsprosjekt, kalles det for informert samtykke. Det som kan være en utfordring ved en kvalitativ studie er at det kan være vanskelig å gi deltakeren den fullstendige informasjonen på forhånd. Grunnen til dette er at ny kunnskap og innsikt i løpet av forskningsprosjektet kan være med på å endre planen underveis. Det gjør det nødvendig å informere deltakeren på forhånd at forskningsprosjektet kan endre litt fokus i løpet av gangen i prosjektet avhengig av det innsamlede datamaterialet. Det bør være en del av informasjonen som gis i forbindelse ved at deltaker gir sitt samtykke (Postholm 2017; 146)

Før datainnsamlingen startet i forbindelse med denne masteravhandlingen ble det sendt ut en e-post til de aktuelle lærerne som inneholdte et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet presenterte tematikk, hensikt og innsamlingsmetode ved forskningsprosjektet. Det var poengtert at det var frivillig å delta, og mulighet til å trekke seg når som helst. Det ble også fremmet et ønske om å bruke lydopptaker. Før selve intervjuene startet fikk intervjudeltakerne tildelt et samtykkeskjema, der sto det igjen om forskningsprosjektets tematikk og hensikt. Det ble også informert om at alt ville bli anonymisert for å sikre deltakers privatliv. I dette skjema ble det spurt om tillatelse ved bruk av lydopptaker.

#### *Etiske hensyn under datainnsamlingen*

Når en driver med forskningsarbeid er det å samle inn data og bearbeide det innsamlede datamaterialet essensielt, for å kunne få en bedre forståelse av et forskningsfelt, og videre kunne besvare sitt forskningsspørsmål. Under datainnsamlingen er det viktig at en som



forsker opptrer på en akseptabel måte overfor forskningsprosjektets deltakere. Det innebærer at en skal ta hensyn til deltakerens verdier og interesser (Postholm 2017; 148).

Selv om en driver med forskning er det viktig å huske å være medmenneske. Det innebærer at en som forsker må bruke sunn fornuft og være ansvarlig. Når det gjelder ansvarlighet, innebærer det at en ikke skal rokke ved den beskyttelsen deltakeren har krav på under et forskningsarbeid, selv om det kan være til hindring. Som forsker er en ikke fritatt forpliktelsene som samfunnsborger når det gjelder rett og urett. Ansvarlighet skal først og fremst utøves overfor deltaker, deretter overfor undersøkelsen og til sist overfor forskeren selv. Som forsker må en være klar over den risikoen en deltaker utsettes for. For å få tak i informasjon med kvalitet, må forskeren samarbeide med deltakeren. Det innebærer at tillitsforholdet mellom deltakeren og forskeren er så godt at deltakeren føler at han/hun kan snakke på en åpen og ærlig måte. For å oppnå dette må en som forsker påta seg de etiske forpliktelsene, og opptrå etisk overfor deltakeren (Postholm 2017; 148).

Ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode bør en som forsker være oppmerksom på at en slutter å spørre om informasjon når en ser at intervjudeltakeren ser ut til å føle seg opprørt eller truet. Det er viktig å oppklare eventuelle misforståelser mens intervjuet pågår, for å unngå at det som blir sagt ikke refereres feil. I løpet av forskingsarbeidet kan forskeren møte på solidaritetsproblemer. Grunnen til det er at forskeren har valgt å forske på en tematikk som en selv er eller har vært personlig berørt av. I slike tilfeller kan det påvirke forskeren i tolkingen av datamaterialet. Denne problematikken dreier seg om hvor grensen går for hva som bør og hva som må formidles. Som forsker er en nødt å tenke over den skriftlige produksjonen ved et forskningsarbeid og på hvordan det blir formulert, det handler om vernet av deltakerens identitet (Postholm 2017; 149-150).

Under innsamlingen av datamaterialet i forbindelse med denne masteravhandlingen ble det som tidligere nevnt intervju som innsamlingsmetode, og med lydopptaker som hjelpemiddel. Under intervjuet var en det viktig å skape et tillitsforhold med intervjudeltaker. Det var noen spørsmål intervjudeltakerne stilte spørsmål til, og ved disse måtte jeg forklare hensikten rundt de, og forsikre dem at det ikke var som mål å arrestere dem eller som mål å sette dem i et dårlig lys. Det hendte at jeg slo av lydopptaker under intervjuet på grunn av at man ble avbrutt og måtte å ta en pause. I denne forbindelsen slo jeg av lydopptakeren slik at jeg ikke

fikk med sensitiv informasjon som var irrelevant for prosjektet. For å sikre at jeg fikk rett informasjon og for å unngå misforståelser ble det stilt oppklaringsspørsmål om noe virket litt uklart. For å signalisere at det intervjudeltaker fortalte var interessant og viktig informasjon, viste jeg tydelige tegn på at jeg lyttet ved å nikke og ved muntlig respons som å spørre om de kunne utdype nærmere. Intervjuene ble avsluttet med å stille spørsmål om det var noe intervjudeltaker ville utdype mer eller om de hadde noen spørsmål til meg i forbindelse med prosjektet. Intervjudeltakerne fikk også på dette tidspunktet tilbud om de vil ha e tilsendt transkriberingen av intervjuet i ettertid slik at de kunne kontrollere at jeg hadde forstått alt de hadde fortalt riktig.

### *Etiske hensyn etter datainnsamlingen*

I arbeidet i etterkant av datainnsamlingen er det en del ting som en må ta etisk hensyn til. Det viktigste å ha i bakhodet i denne delen av prosessen er deltakernes rett til anonymitet, det vil si at deltakers identitet blir beskyttet. Med andre ord deltakers identitet skal anonymiseres i den skriftlige forskningsteksten. Som forsker har en som ansvar å beskytte de som deltar i forskingsarbeidet mot eventuelle skader som enkelte opplysninger kan medføre. Det innebærer at en som forsker velger å holde tilbake informasjon og funn som er relevant for forskingen, på grunn at det vil være uetisk å presentere dem. I det skriftlige etterarbeidet av datamaterialet må forskeren passe på at han/hun ikke legger ord i munnen på intervjudeltakere, og sikrer seg at sitatene blir riktig gjengitt. For å oppnå dette bør forskeren dele funnene med deltakeren for å få tilbakemelding om alt er riktig tolket (Postholm 2017; 150).

I det skriftlige arbeidet i ettertid av datainnsamlingen og i prosessen med å bearbeide og analysere datamaterialet er det blitt tatt flere etiske valg for å sikre intervjudeltakernes anonymitet. Et av valgene som er tatt, er blant annet at hele teksten blir skrevet på bokmål, dette gjelder også utsagnene til intervjudeltakerne i forbindelse med denne masteravhandlingen. Intervjudeltakerne har fått kodene lære A, B og C for å sikre anonymitet. Det samme gjelder for skolene de tilhører.

## **5 Funn og analyse**

Dette kapitlet tar for seg funnene og analysen av den undersøkelsen som er utført i forbindelse med denne masteravhandlingen. Funnene og analysen er hentet ut av datamaterialet som ble samlet inn ved hjelp av intervju av tre lærere, som alle underviser på mellomtrinnet i samfunnsfag. Tolkningene og analysen som blir gjort vil ta utgangspunkt i sosiokulturell teori med bakgrunn i Vygotskji, Bourdieu og Berger og Luckmanns perspektiver. Det vil også bli sett i forhold til teorien som omhandler tematikken tilpasset opplæring.

### **5.1 Presentasjon**

Denne masteravhandlingens tematikk er tilpasset opplæring i samfunnsfag. I den forbindelse ble tre lærere på mellomtrinnet som underviser i faget intervjuet. Informantene er i aldersgruppen 26- 47 år, og har mellom 2 og 20 års arbeidserfaring. Skolene er fordelt slik at de dekker Nord-, Midt- og Sør- Troms. Av de tre informantene, er det to som nevner sin skoles satsningsområde eller skolens filosofi. Den ene skolen er en såkalt «dysleksivennlig skole», og den andre skolen nevner at de har skriving som satsningsområde. Informantene er nærmere beskrevet i metodekapittelet under delkapittelet «Presentasjon av informantene».

Tematikken i intervjuene er tilpasset opplæring i samfunnsfag. Tanken bak intervjuene er å få et lite innblikk i hvordan lærere på mellomtrinnet implementerer tilpasset opplæring i deres undervisning. Som tidligere nevnt i masteravhandlingen er dette et lite forskningsarbeid, noe som medfører at ikke alle lærere kan kjenne seg igjen i informantenes situasjon og erfaringer vedrørende denne tematikken.

### **5.2 Tilpasset opplæring**

Som tidligere nevnt i denne masteravhandlingen, er tematikken tilpasset opplæring i samfunnsfag, noe som gjenspeiler seg i intervjuguiden min. I teorikapittelet blir det presentert hva Stortinget, regjeringen og faglitteraturen legger i begrepet tilpasset opplæring. Det blir også presenter sju sentrale verdier som det bør legges vekt på ved planlegging, utføring og vurdering av undervisning i henhold til tilpasset opplæring, noe som da gjelder i alle fag. I denne undersøkelsen sees det i henhold til samfunnsfag.

### 5.2.1 Hva legger en i begrepet tilpasset opplæring?

I opplæringsloven er det en egen paragraf som omhandler tilpasset opplæring i grunnskolen og den videregående skolen. Denne paragrafen blir presentert i innledningen til denne masteravhandlingen og i teorikapittelet. I Briseid (2006) presenteres begrepet tilpasset opplæring ved at opplæringen skal stå i henholdt til den enkelte elevs evner og forutsetninger.

I Kunnskapsløftet LK06 har begrepet tilpasset opplæring fått sin egen plass i den generelle delen, samt at det på utdanningsdirektoratets nettsider er skrevet en del om dette. Tanken bak tilpasset opplæring er på mange måter beskrevet, og de forventningene som det innebærer i forhold til elevens skolehverdag, og hva som forventes av skolen og lærernes undervisning. Derfor ser jeg det hensiktsmessig å starte intervjuet med å stille spørsmål om hva lærere som arbeider med tilpasset opplæring i sin hverdag, legger i begrepet tilpasset opplæring. Så spørsmålet jeg stilte var følgende: «*Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?*». Svarene jeg fikk av informantene var i grunnen like, alle la vekt på at det omhandlet den enkelte elev. Lærer A svare følgende på spørsmålet:

*«Det er at eleven får en utfordring og føler mestring med det de gjør, og at de ikke treffer veggen og føler at det er uoverkommelig og ikke aner hva de snakker om.»*

Slik jeg oppfatter det, sier Lærer A at tilpasset opplæring handler om å gi elever arbeidsoppgaver som bygger opp elevens selvtillit og som gir motivasjon til å lære. Informanten fremhever at det er viktig at en ikke velger arbeidsoppgaver som tar motet fra eleven i selve læringssituasjonen. Det blir også lagt vekt på at en ikke skal gjøre skolehverdagen tyngre for elevene. Videre legger Lære A til følgende:

*«Tilpasset opplæring skal jo alle sammen få, det er ikke bare de som har vedtak på at de skal få ekstra ressurser som skal ha dette.»*

Her trekker Lærer A fram at det ikke skal være utført redegjørelse eller blitt vedtatt noen form for IOP. Tilpasset opplæring er noe alle elever i den norske skole har rett på. Lærer A svarer kort og konkret på spørsmålet. Jeg får et litt lengre svar av Lærer B når jeg stiller det samme spørsmålet. Informanten svarer følgende;

*«Den første tanken er at alle skal ha like mulighet til å få best læring for seg selv. Altså alle har ikke samme forutsetninger eller strategier, og derfor må vi prøve å legge opp til at alle kjenner at de lærer noe og får et utbytte.»*

Jeg forstår dette utsagnet fra Lærer B på den måten at en som lærer skal prøve å finne ut på hvilken måte eleven tar til seg kunnskaper og ferdigheter som skolen og samfunnet forventer at en skal kunne beherske etter en bestemt tid i skolen. Elever er forskjellige på mange måter, de har forskjellig bakgrunn, vokser opp i forskjellige miljøer, noe som gjør at de kommer til skolen med forskjellige sett med evner og verdier. Dette medfører at de lære på forskjellige måter, og har behov for ulike arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder i sin skolehverdag. Så tilpasset opplæring skal være med på få elevene til å se verdien av den kunnskapen de lærer på skolen i henhold til hverdagen utfor skolen og for senere når de skal ut i arbeidslivet. Lærer B legger så til, følgende:

*«Utover det med tilpasset opplæring så ja, tror jeg det er det at en tilrettelegger med verktøy som kan hjelpe de.»*

Her forstår jeg det sånn at tilpasset opplæring handler om elevenes instrumentelle behov som er hjelpemidler som digitale verktøy noe som jeg vil komme nærmere inn på i dette kapitlet under delkapitlet ressurser.

Når jeg intervjuet Lærer C kommer det fram at han har arbeidserfaringer fra Læreplanen Reform R94 og R97, som var før den nåværende Kunnskapsløftet LK06. Loven om tilpasset opplæring kom i samsvar med Kunnskapsløftet LK 06. Lærer C svare følgende om hva han legger i begrepet tilpasset opplæring:

*«Vi gjør vårt beste og prøver å se hver enkelt elev, og tilpasse så mye som mulig. Det vil si at vi bruker mye mer fokus på enkeltelever nå enn jeg gjorde før, og prøver å treffe dem».*

Utfra dette utsagnet forstår jeg at det har vært et skifte fra å ha et fokus på felleskapet i klasserommet, og over til å ha et fokus på den enkelte eleven. Lærer C gir eksempel han velger å kalle for den «gode gamle pedagogikken», som kanskje kan være noe gjenkjennbart om en var elev før nåværende Kunnskapsløftet LK06 trådte i kraft. Informanten forteller følgende:

*«Vi er mye bedre nå, i stedet for før hvor vi sa at «nå skal vi jobbe med side 24-26 i samfunnsfagboka også leser dere», altså den gode gamle pedagogikken som vi hadde. Så er vi nå mye flinkere på å bruke læringsstrategier. Vi bruker tankekart, vi bruker friformkart, vi bruker tospalter, for å få alle med.»*

En måte å forstå utsagnet på er at det har vært en endring i undervisningsmetode. En har gått fra en undervisningsmetode der eleven jobbet på egenhånd med fagboken i samfunnsfag, og over til en undervisningsmetode hvor en er i samhandling med læreren og medelevene. Informanten nevner noen former for læringsstrategier slik som tankekart og firformkart. Ved disse to læringsstrategiene handler det om å lære elevene å sette tanker i et system på en visuell måte. Ved tankekart bruker en stikkord vedrørende et tema, noen av ordene hører sammen og er underkategorier av et ord. For å markere dette setter en strek mellom de ordene som hører sammen. Friformkart går i grunnen ut på det samme, bare i stedet for å bruke ord kan elevene f.eks. velge å tegne det de tenker og hver figur har en sammenheng med den bestemte tematikken. Her kan en også variere med både å bruke tegninger og ord. En kjent læringsstrategi i skolen er tokolonneskjemaet.

Slik jeg ser det legger alle informantene vekt på at tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elev. De viser til de ulike metodene og de ulike erfaringene de har i henhold til denne tematikken. Forståelsen av tanken bak tilpasset opplæring kan ses i sammenhengen til Berger og Luckmann om at begrepet er et sosialt produkt skapt av mennesker, som er forankret i en sosial handling. Det kan plasseres innenfor den objektive virkeligheten, med det mener jeg at det kan virke som at tilpasset opplæring er noe helt naturlig og har vært til stede i lengre tid. Men det er sosialt konstruert og har en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. Videre i dette kapitlet skal jeg se på hvilke måter de implementerer tilpasset opplæring i samfunnsfag.

Det neste jeg skal se på er hvordan informantene utfører kartlegging og hvilke tiltak de gjennomført ved tilpasset opplæring.

### **5.3 Fra kartlegging til gjennomført tilpasset opplæring**

For å utføre god tilpasset opplæring har utdanningsdirektoratet kommet med sju sentrale verdiene ved tilpasset opplæring. Disse sju er nærmere presentert i teorikapitlet under tilpasset opplæring. I forbindelse med den gjennomførte datainnsamlingen ble det flere ganger

kommet inn på tematikken rundt det å kartlegge for behovet for tilpasset opplæring, hvilke læringsmetoder de bruker ved tiltak i forbindelse tilpasset opplæring, og hvordan de vurderer om den tilpassede opplæringen var vellykket eller ikke.

### 5.3.1 Kartlegging

Det er viktig å kjenne sin elevgruppe i undervisningen, slik at en kan klare å oppnå en optimal og læringsrik undervisningsøkt for hver enkelt elev. Det krever at en nå og da gjennomfører en form for kartlegging av hele elevgruppen. Kartleggingen for tilpasset opplæring er ikke like omfattende som kartlegging av spesielle behov. Det er heller ment som en pekepinn for å kvalitetssikre den daglige undervisningen. Dette kan gjennomføres på ulike måter noe som informantene i min undersøkelse viser gjennom sine refleksjoner rundt tematikken tilpasset opplæring i samfunnsfag.

Slik jeg forstår det, legger Lærer B vekt på å kartlegge de faglige sidene til elevene som trengs å styrkes, og dermed sette inn nødvendige verktøy og arbeidsmetoder for å hjelpe den enkelte eleven til å oppnå en god læring ut fra sine evner og sitt læringsnivå. Lærer B sier følgende:

*«Prøver en å kartlegge de gode sidene, og ikke dårlige sidene hos elevene. De sidene som trengs å forbedres, også prøver en å spille elevene gode. Altså det er ikke alle oppgaver som er optimal for alle, og det handler om å finne strategier for at de skal klare å løse de samme oppgavene. Så i starten så blir det gjerne sånn at det er generelt for alle.»*

Slik jeg forstår på Lærer B utfra utsagnet ovenfor, starter informanten skoleåret med lik undervisning i samfunnsfag for alle elevene, for så å justere og tilpasse opplæringen ut fra hver enkelt elevs behov. I starten av et skoleår er det nok nødvendig å kjøre ett undervisningsopplegg for å lære seg å kjenne elevgruppen sin. Selv om det er den samme elevgruppen som en underviste i før sommeren. Hos en del elever forandres behovet over sommeren, det kan være på grunn av blant annet at en elev har hatt en modningsprosess i løpet av denne tiden de ikke har vært på skolen, noe som gjør at behovet for tilpasset opplæring har forandret seg. Dette kan en se i sammenheng med teorien til både Vygotski, Berger og Luckmann og Bourdieu med at det sosiale samfunnet rundt eleven er en form for

læringsarena utenfor skolens sfære, og det gjør at eleven utvikler sine egenskaper og evner i utfra det miljøet eleven oppholder seg i.

Lærer C nevner en annen tilnærming på hvordan en kan kartlegge behovet for tilpasset opplæring. Informanten gjør det på følgende måte:

*«Vi er blitt flinkere til å se hver enkelt elev, og passe på. Vi kjører uke prøver for å fange opp mye tidligere ved hjelp av oppsummeringsprøver på fredagene. For å fange opp hva de har lært, hva de ikke har lært og hva jeg må gjenta.»*

Slik jeg forstår det har det vært en endring fra tidligere til nå på hvordan en kartlegger og kvalitetssikrer undervisningen. Her legges det vekt på å kjøre ukentlige prøver for å få en oversikt over hva som bør arbeides videre med en stund til framover. Etter å ha gjennomført kartleggingen av elevenes behov for tilpasset opplæring, retter en blikket mot hvilke metoder som blir brukt i forbindelse med tilpasset opplæring.

### **5.3.2 Tiltak**

Med tiltak tenker jeg på hvilke læringsmetoder de bruker ved tilpasset opplæring. Etter en har gjennomført kartleggingen av elevgruppen, og fått en oversikt over elevenes ulike evner og forutsetninger, setter en i gang med tilpasset opplæring til hver og enkelt elev. Det er ofte slik at det er elever som trenger noenlunde lik tilrettelegging, mens andre trenger noe mer omfattende og gjerne med et behov av hjelpemidler og verktøy. Lærer C forteller om hvordan de på skolen der han jobber, arbeider aktivt med å styrke elevenes begrepsforståelse.

Informanten forteller følgende:

*«Så er vi mye flinkere nå enn før til å gå gjennom ordene og begrepene i forkant, og mye flinkere til å be elevene om å skrive opp de ordene de ikke skjønner i «dette avsnittet» eller på «denne siden». Der en før bare forutså at de kunne eller ikke kunne. Så prøver vi å repetere og prøver å kvalitetssikre at alle skjønner; f.eks. hva ordet urbefolkning betyr, eller hva fossilt brensel betyr. Så forklare de ulike ordene og vise til praktiske ting som f.eks. gass i gassbrenneren på naturfagrommet. Vi prøver å ha mye repetisjoner for å sikre at elevene har forstått ordene og begrepene de har jobbet med.»*



Slik jeg forstår utsagnet legger de stor vekt på å sikre at elevene sitter med riktig begrepsforståelse i samfunnsfag. Det finnes mange tunge og store begreper i dette faget som elevene har behov for å repetere og tydeliggjort hva betyr. Informanten viser til slik jeg forstår det at de lar elevene arbeide på egen hånd med et avsnitt eller en hel side i læreboken, for at de så går igjennom det i felleskap.

En vanlig oppfatning med begrepsarbeid er at elevene skal lære fakta, de skal pugge og definere ulike begreper i samfunnsfag. Men det omfatter teoretisk kunnskap, samtidig som det er et verktøy for å utvikle flere sentrale ferdigheter. Mange av begrepene i samfunnsfag brukes til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ og samfunn, samt å utvikle verdier og holdninger, noe som er sentrale deler av oppgaver som samfunnsfag har som formål å oppfylle (Mathé 2015; 68). Det er litt slik jeg tolker at Lærer C arbeider med begrepsforståelsen. Det at informanten presenter de ulike begrepene de skal arbeide med, videre viser de ulike begrepene på en praktisk måte, for så å repetere begrepene. Videre skal jeg se på hvordan informanten implementere tilpasset opplæring i samfunnsfag ved å bruke differensiert opplæring.

### **5.3.3 Differensiert opplæring**

I funnene mine fant jeg at det legges stor vekt på differensiert opplæring i forbindelse med måten informantene implementert tilpasset opplæring i samfunnsfag. Det er to utsagn som spesifikt viser til at de driver med differensiert opplæring. I teori kapitlet nevnes det to måter å jobbe med differensieringsbegrepet på. Det Lærer A forteller forstår jeg å være den forståelsen som er i samsvar med den tradisjonelle forståelsen av differensiert opplæring, som forstår det slik at det er et virkemiddel for tilpasset opplæring. Informanten forteller følgende:

*«Det er ofte at en differensierer i tekstlengde, der mengden tekst og informasjon blir kuttet ned på. Det virker som det er der de fleste tilpasser det. De med spesielle behov får mindre å lese, og færre oppgaver. Det er gjerne den måten det blir gjort dessverre. Det kunne ha vært gjort på bedre måter, om en satt seg ned og tenkte over det. Det er den enkle måten dessverre.»*

Slik jeg forstår det differensieres opplæringen ved at de under tilpasset opplæring justerer mengden fagstoff, tekstlengder og mengde oppgaver. Slik jeg oppfatter det, reduseres mengden i de fleste tilfellene ved tilpasset opplæring, noe Lærer A synes er en mindre positiv

måte tilpasset opplæring gjennomføres på, men nevner at noe av bakgrunnen for dette er tidsklemmen en har ved planlegging av undervisning. Den andre måten å forstå differensieringsbegrepet på er i samsvar med opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjellige arbeidsmetoder for å realisere en allsidig variert opplæring, uavhengig av elevenes forskjellige forutsetninger (Briseid 2006, 37).

Lærer C forteller at de arbeider med differensiert opplæring i forbindelse med tilpasset opplæring i samfunnsfag på denne måten:

*«Jeg bruker å lage det en kaller for differensierte prøver, det vil si at for noen elever får de konkrete spørsmål. For andre elever kan jeg lage bilder, der elevene skal sette rett ord til rett bilde, eller fra rett begrep til rett forklaring av begrep. Også kan jeg lage tippekuponger i stedet for at de skal øve inn. Nå har vi nettopp hatt om Europareformen. Jeg har de enda til å pugge land, for å kunne plassere land. Vi bruker enda mye atlas. Vi bruker dataprogram, og det finnes det jo utrolig mye sånn her; gruble.net, sentera og freereaise.com. der du kan sette de på dataen og få de til å peke f.eks. hvor er Russland.»*

Slik jeg forstår utsagnet til Lærer C samsvarer det med den andre definisjonen av differansebegrepet ovenfor. Lærer C nevner differensiering i forbindelser med prøver. I stedet for å justere mengden på tekster, fagstoff og oppgaver, differensierer Lærer C ulike arbeidsmetoder til elevenes behov. Slik jeg forstår det så varierer informanten med teoretiske og praktiske arbeidsmetoder. Videre gir han et konkret eksempel på hvordan han arbeider med tematikken Europareformen og de geografiske plasseringene av landene i Europa. Informanten viser også til bruken av ulike dataprogram, som er med på å gjøre undervisningen mer variert og tilpasset. Tematikken rundt bruken av digitale verktøy kommer jeg nærmere inn på i kommende delkapittelet om ressurser.

## **5.4 Ressurser**

I det innsamlede datamaterialet kommer det fram om de ulike ressursene og hvilke utfordringer disse medbringer. Ressurser er med på å skape noen av rammefaktorene en må forholde seg til ved planlegging og gjennomføring av undervisning, og de mulighetene det er for tilpasset opplæring. I datamaterialet delte jeg ressurser inn i kodene økonomi, lærertetthet, fagbøker, digitale verktøy og tid. På grunn av masteravhandlingens størrelsesbegrensning, har jeg valgt å

ta for meg funnene som handler om ressurser som har med tidspresset å gjøre, og den største vekten blir lagt på bruken av digitale verktøy ved tilpasset opplæring i samfunnsfag.

Tid er noe en generelt ofte har for lite av. Det er ikke noe unntak når det kommer til lærernes arbeidshverdag, slik jeg har forstått det gjennom tiden i praksis og de gjennomførte intervjuene. Lærer A poengterer det med tidsklemma i siste spørsmålet om det er noe en opplever som utfordrende vedrørende tilpasset opplæring i samfunnsfag;

*«Tidsmessig det er det det er. Det er tidsklemma.»*

Her er Lærer A klar på at det tidsmessige er utfordrende, han legger videre til det jeg oppfatter som et ønske mer tid til å planlegge;

*«Jeg skulle gjerne hatt mer tid til å planlegge min undervisning, i stedet for å sitte i møte og høre på at noen snakker om ting som ikke angår meg.»*

I utsagnet ovenfor forstår jeg det slik at de obligatoriske personalmøtene som mange skole har hver uke, oppleves som tiden informanten gjerne skulle ha hatt å arbeide med planlegging av undervisning i samfunnsfag. Videre forstår jeg det slik at mye av den informasjonen som blir presentert på disse møtene er lite relevante for informanten og at informanten opplever en frustrasjon siden det går utover over tiden informanten kunne ha brukt på å planlegge den tilpassede opplæringen som i samfunnsfaget. Videre tilføyer informanten;

*«Jeg vil heller bruke den tiden på å planlegge undervisning eller å snakke med kollegaene rundt meg, i en fagseksjon.»*

Her forstår jeg at Lærer A savner et nettverk med kollegaer hvor han kan diskutere ulike problemstillinger og utfordringer vedrørende undervisningen i samfunnsfag. En fagseksjon slik Lærer A nevner er med på å gi mulighet til å diskutere og reflektere over sin egen undervisningspraksis og komme på nye og kreative undervisningsmetoder. Lærer C tar også noen utfordringer rundt det med tid, informanten sier følgende;

*«Den største utfordringen du vil oppleve som lærer er tidsfaktoren. At du aldri rekker over alt du hadde en drøm om, og du sitter hjemme etterpå og tenker «har jeg nådd hun eleven? Er jeg sikker på at den gutten som var her har skjønt alt? Rakk jeg å tilpasse nok*

*for han?». Du vil da oppleve at du sjelden innenfor den tiden du har til forarbeid og etterarbeid rekker det.»*

Slik jeg oppfatter det trekker Lærer C fram utfordringen ved den konstante følelsen om ikke ha tid nok til å nå over alt en ønsker. Informanten gir uttrykk for hvordan en skal sitte etter arbeidstid og tenke og vurdere sin egen undervisning. I denne sammenhengen tenker jeg at det dreier seg om samvittigheten en sitter med om ikke å ha fått til at en håper og ønsker. Videre trekker Lærer C fram noe som er viktig å tenke på;

*«Men da må en bare bli flink nok til å se det lange løp og ikke enkelt timene. Hvis du i løpet av uken, måneden og året rekker de målene du setter for elevene så er det, det viktigste, enn at en tar for seg enkelttimene og tenker æsj, for det vil du oppleve gang på gang. Tiden er den viktigste ressursen.»*

Det Lærer C forteller, tenker jeg er viktig å ta med seg i egen kommende arbeidshverdag. Det å fokusere på det lange løpet og ikke på den ene spesifikke undervisningsøkt, men at en prøver å fokusere på det hele bildet. Det å huske at elever lærer på forskjellige måter og at de har ulikt læringstempo. Det er noen elever som trenger litt mer tid å bearbeide ny kunnskap og ferdigheter. Det kan i noen tilfeller være slik at en ikke forhaster seg og tenker at en undervisningsøkt ikke var vellykket, men at det viser at elevene har tatt inn mye mer enn en hadde registret, og de har lært noe mer som ikke direkte var planlagt, men viser seg å være av større verdi enn en i utgangspunktet hadde planlagt. Videre skal jeg se hvordan digitale verktøy blir brukt i samfunnsfagundervisningen vedrørende tilpasset opplæring, samt hvilke tanker mine informanter har om effekten av å bruke digitale verktøy i forbindelse med tilpasset opplæring.

#### **5.4.1 Digitale verktøy**

De siste 10 årene har det vært en voldsom utvikling innenfor digitale verktøy i skolen. De fleste skoler har tilgang på bærbare PCer, noen i den grad at alle elevene har sin egen og noen i den grad at de har et klassesett med PCer. Etter at nettbrett kom på markedet, har også denne digitale teknologien blitt ett viktig verktøy i skolen. I perioden nå som jeg søkte på jobb, var jeg på intervju på en skole, hvor de kalte seg for å være en nettbrettskole. Slik jeg forsto det skal all undervisning foregå på nettbrett, noe som innebærer at alle lærerne og elevene hadde eget nettbrett. De fleste skolene har som regel ett eller to klassesett med nettbrett tilgjengelig

som brukes i undervisningssammenheng. Noe som er blitt mer vanlig i selve klasserommet er de digitale tavlene som kalles for Smartboard. Det finnes enda flere digitale verktøy som brukes, men disse tre var de som i hovedsak kom fram gjennom min undersøkelse.

#### **5.4.1.1 Bruk av digitale verktøy i undervisningen med tilpasset opplæring**

Digitale verktøy er blitt en del av hverdagen til mange skoler og lærere. Men i hvilken stor grad de bruker det i sin undervisning varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer. Grunnen til at bruken av digitale verktøy er så forskjellig kan skyldes flere ting. De kan blant annet en har dårlig tilgangen på digitale verktøy på grunn av økonomi, det kan være at kompetansen med digitale verktøy varier i lærerstaben ved en skole. Det finnes mange faktorer for at det er et variert bruk av digitale verktøy i skolen.

I forbindelse med intervjuene kom en flere ganger inn på bruken av digitale verktøy ved tilpasset opplæring i samfunnsfag og hvordan de generelt har brukt digitale verktøy i samfunnsfagundervisningen. Lærer A har hatt en del utfordringer med å få tilgang på PCer til sin undervisning i samfunnsfag, noe som har medført at de kanskje ikke har fått brukt så mye digitale verktøy i forbindelse med tilpasset opplæring i faget, for informanten forteller følgende;

*«Ja det er mange verktøy. Jeg brukte folketellingene et år. Da hadde jeg klart og krangle meg til at det skulle jeg gjøre. Så da brukte jeg folketellingene for at elevene skulle finne ut om sine forfedre, og hvor og hvordan dem levde. Det var litt sånn å grave i det og så finne ut, å søke på nett og finne ut hva var de hadde, hva betydde de forskjellige ordene, hva var den plassen her. Da brukte de kart og folketellingen.*

Slik jeg forstår situasjonen til Lærer A er det ressursmangel på digitale verktøy ved skolen han arbeider på. Informanten har i løpet av intervjuet nevnt at skolen besitter mellom 30- 40 PCer som skal fordeles på en elevgruppe på ca. 250 elever. Så når informanten nevner her at han har klart å krangle seg til tilgang på PCene handler det nok om at Informanten må begrunne bruken sin veldig nøye. Informanten forteller her hvordan han har brukt det digitale verktøyet til å innhente informasjon. Slik jeg forstår det blir de digitale verktøyet brukt i forbindelse ved innhenting av informasjon.

Det er ikke bare Lærer A som i hovedsak omtaler og anser digitale verktøy i forbindelse med samfunnsfag som et verktøy til å innhente informasjon. Lære B sier følgende;

*«Det er i aller største grad som kilde og finne informasjon.»*

Videre legger Lærer B til hvordan han bruker PC som et verktøy ved produksjon av tekster og ved presentasjonsarbeid. Informanten viser også til bruken av media som film. Han poengterer videre at det er et verktøy for informasjon. Men slik jeg forstår det bruker informanten det til mer enn bare å innhente informasjon med elevene. Informanten får elevene til å produsere tekster og presentasjoner, noe som er med på å variere undervisningen og tilpasse opplæringen.

*«Men også det å lage produkter som tekst og PowerPoint. Vi kan gjerne se film ved bruk av pc. Så det er rett og slett et verktøy for å finne informasjon.»*

Mens de to informantene ovenfor har en tanke om at de digitale verktøyene er et verktøy til å hente inn informasjon, oppfatter jeg det slik at Lærer C har en helt annet tilnærming når det kommer til digitale verktøy. Informanten arbeider på skolen som kaller seg for en dysleksivennlig skole. Informanten forteller følgende om bruken av digitale verktøy i sin undervisning i samfunnsfag;

*«Vi holder på å få til nettbok, det er jo en ting. Vi har fått Smartboard i alle klasserommene, og det gir uante muligheter både ved at en kan gå inn og finne Youtube, finne Nrk nettskolefilmer, finne andre relevante filmer og snutter som viser litt av det samme. Vi bruker veldig mye pedagogiske programmer. Vi er også kommet dit at hver elev har tilgang på hver sin datamaskin.»*

Slik jeg forstår det har Lærer C stor tilgang på digitale verktøy, det er ikke alle skoler som er så heldige og har Smartboard montert på alle klasserommene. Informanten viser til hvordan han aktivt bruker den i undervisningssammenheng og nevner noen av de nettsidene han bruker. Det er heller ikke så vanlig at alle elever på mellomtrinnet har tilgang til sin egen PC. Her ser en kontrast mellom Lærer A og Lærer C når det gjelder ressurser på digitale verktøy.

*«Det er et mareritt, men helt fantastisk.»*

Her forstår jeg det slik at det finnes noen baksider ved at alle elevene har egen PC, men at det i utgangspunktet er helt fantastisk. Det som jeg kan tenke meg fram til som kan være et mareritt med at alle har egen PC er det når noe ikke fungerer slik det skal og det å fikse det tar mye av tiden til selve undervisningen.

*«Alle kan det her med å koagulere og finne fram informasjon ved et gitt tema og kopiere og lime det inn i worddokument og whatever.»*

Videre nevner informanten de ferdighetene elevene behersker slik jeg oppfatter det i henhold til bruken av å skrive på programmet Word, og informanten gir uttrykk for at det er i forbindelse med skriving av faktatekster til prosjekt eller individuelle oppgaver. Videre trekker han fram bruken av pedagogisk programvare som blir brukt i blant annet samfunnsfagundervisningen:

*«Også er det jo alle de pedagogiske programvarene som gruble.net, de her appene og spillene som du finner. Det er jo et skattekammer for å få elevene motivert, der læreboken nesten ikke er noe motiverende. Du oppdager at ungene elsker jo å lære, bare du finner en ny måte. Men det er klart at lærespill ikke er like artige som Fortnight, men det fungerer veldig godt.»*

De siste årene har det vært en eksplosjon innenfor utviklingen av apper og pedagogiske spill som er øremerket for bruk i skolen. Det er også utført forskning på hvilken effekt dataspill kan ha på læring blant annet i sammenheng med historie. Det gjør at den tradisjonelle undervisningen med lærebok og oppgaver virker noe kjedelig og lite motiverende. Slik jeg oppfatter det har Lærer C erfart at ved å bruke pedagogiske programvarer som han nevner i utsagnet, en større læreglede og motivasjon hos elevene. Videre retter Informanten fokuset fra appene og over til mulighetene Smartboard gir i undervisningssammenheng. Informanten forteller følgende:

*«Vi har jo fått helt andre og nye muligheter for å både være visuell og teoretisk. Både databruken, youtub bruken og Smartboarden. Smartboarden der kan vi jo lage spill nå. Ved å være flink nok nå, så kan jeg lage sånne begrepsspill der dem flytter. Vi kan lage spill opp mot rett og slett de siden vi jobber med. Det har jeg en kollega som er veldig flink til å lage, som jeg får lov å bruke.»*

Ut fra utsagnet til Lærer C forstår jeg det slik at det har skjedd en forandring i undervisningen fra informanten fikk montert Smartboard inn i klasserommet. Han viser til at det gjelder for både det visuelle og det teoretiske området. Informanten forteller videre om hvordan han konkret kan bruke Smartboard overfor elevene ved at de lager ulike spill der de kan flytte rundt på bilder, begreper eller utsagn. Det viser at Smartboard er mer enn en elektronisk tavle som bare læreren bruker i undervisningen. Videre forstår jeg det slik at de har en delekultur der han jobber, det vil si at lærerne lager og deler med hverandre sine undervisningsopplegg, noe som medfører at elevene får mest mulig lik undervisning og at lærerne har en form for undervisningsoppleggsbank.

#### **5.4.1.2 Digitale verktøys effekt ved tilpasset opplæring i samfunnsfaget**

Ved all undervisning bør en ta en vurderingsrunde både når undervisningen pågår og etter den er gjennomført for å se effekten av den og om en har oppnådd det ønskede målet. Dette bør en også gjøre i henhold til de hjelpemidlene en tar i bruk i sin undervisning. Det siste jeg tar for meg i analysen er spørsmålet som handler om tankene rundt effekten av digitale verktøy og tilpasset opplæring. Da stilte jeg spørsmål om de hadde noen tanker om digitale verktøy var med på å øke eller minske behovet for tilpasset opplæring i samfunnsfag.

Som nevnt tidligere har digitale verktøy fått en større plass i skolen i løpet av de siste 10 årene. Elever i grunnskolen har som oftest masse erfaringer med bruk av digitale verktøy fra hjem og fritid. Mange av elevene behersker denne teknologien langt bedre enn lærerne selv. En av effektene digitale verktøy har ifølge to av informantene er at elevene blir mer selvstendige. Lærer A forteller at det minsker behovet for tilpasset opplæring, informantene forteller følgende:

*«Jeg synes det minker, rett og slett. Jeg får inntrykk på at det er med på å minke. De klarer å være mer selvstendig uten at en voksen eller lærer skal stå ved siden av å fortelle hva som skal skje og hva som skal gjøres. Og de klarer å finne løsninger og svar. De er.. ja.. jeg har inntrykk av det.»*

Slik jeg oppfatter utsagnet til Lærer A opplever informantene at de digitale verktøyene gir elevene som ellers kanskje sliter litt i undervisningen, en mestringsfølelse og muligheten til å arbeide selvstendig uten at en assistent eller lærer må veilede dem i skolearbeidet. Mange av elevene har erfaring med å spille dataspill på fritiden, og har utviklet det å bli flinke med



datateknologi. Ved å bruke noe som er av interesse eller elevenes hobbyer så kan en som lærer oppleve at elevene har store evner til å finne løsninger og arbeide selvstendig. Dette kan en koble opp til Bourdieus teori om kulturell kapital, og den gruppen av elever vokser opp i miljøer der bøker, aviser, fritidsaktiviteter og sterk økonomi ikke er høy, men heller lav. Disse elevene har kanskje stor erfaring med dataspill og tv- spill. Lærer C opplever også at digitale verktøy er med på å minske behovet for tilpasset opplæring i samfunnsfag, informanten forteller følgende:

*«Jeg mener at det minsker behovet, ikke mye. For det er mange av de der eleven som sliter og trenger tilpasninger og du trenger å motivere dem, og når de ser det praktisk så lærer de lettere. Så jeg mener at det et stort premium, men det må ikke være noe hvilepute heller. Men det går på enkelteleven og enkeltindividet hva som passer best for dem.»*

Slik jeg oppfatter utsagnet til Lærer C så minsker behovet for tilpasset opplæring, men det forsvinner ikke helt. Det er fortsatt elever som trenger å bli motivert og føle en trygghet og støtte i undervisningen. Informanten trekker fram at det er mer praktisk form for undervisning som ofte gagnar flere elever, noe som er et pluss. Men informanten presiserer at en ikke må støtte seg blindt til effekten av digitale verktøy. Det er fortsatt mennesker en arbeider med, noe som medfører at en må se på hver enkelt elev hvilket utbytte de har av den gjennomførte undervisningen. Lærer C forteller videre om en utfordring digitale verktøy har. Informanten forteller følgende:

*«Noen er jo vettskremte av å trykke på en datamaskin, det samme å legge fram, men med litt øving så blir de bedre til det og. De opplever mestring. De får jo tilbakemelding på de her spillene ganske kjapt, på lik linje, også spare de jo oss lærerne.»*

Ut fra utsagnet ovenfor forstår jeg det slik at det finnes elever som føler seg utrygg og ukomfortabel med å bruke nye hjelpemidler, men etter noen forsøk og eksponering så går dette seg til. Lærer C forteller om den bonusen og effekten av at elevene får hurtige tilbakemeldinger ved bruk av pedagogiske dataspill. De blir dømt på lik linje og læreren slipper unna en del rettelarbeid. Lærer C forteller videre hvilken positiv effekt det er når det gjelder tidspresset, og hvordan det gir rom for ekstra tilpasset opplæring overfor enkeltelever. Informanten forteller følgende:

*«For da rekker jeg over til de som ikke er kommet dit og trenger den ekstra tilpassingen. Og på en datamaskin / dataprogram kan noen sitte på et pensum som er tilrettelagt til dem, mens jeg kan finne på noe helt annet til de som trenger tilpassing. Eller så kan jeg ta de med ut på gangen, de som har behov for det og lese, altså de, som trenger lesekontrakt og daglig oppfølging der.»*

Slik jeg forstår det gir datamaskin og dataprogrammer muligheten til å differensiere fagstoffet for hver enkelt elev, uten at elevene er klar over det seg imellom. Det gir også muligheter til å hente inn litt tid med at en får tatt unna ulike former for oppfølgingsarbeid. Men for at dette skal være mulig er en avhengig om å være flere voksne tilgjengelig under en slik undervisningsøkt. Dette tilføyer informanten ved å fortelle følgende:

*«Da kan jeg frikjøpe meg litt tid. Men så gjelder det å være to i rommet, sånn kan en bare være livvakten der inne mens jeg er ute på gangen.»*

Det var ikke alle informantene som vurderte effekten av det digitale verktøyet like positivt som disse to informantene. Slik jeg forstår det har Lærer B et mer skeptisk syn i henhold til dette. Informanten sier følgende:

*«Jeg tror ikke det blir.. Det er litt som vi snakket tidligere om at en må kartlegge behovet for tilpasset opplæring. Vi ser jo at det er blitt en stor del av hverdagen til elevene. De trykker jo og kan alle løsningene.»*

Ut fra utsagnet ovenfor forstår jeg det slik at det ikke er slik at det digitale verktøyet er med på å hjelpe den enkelte elev i undervisningssammenheng. Informanten legger vekt på at elevens behov for tilpasset opplæring skal skje ut fra den kartleggingen en foretar av elevens. Han anerkjenner det at digitale verktøy er blitt en stor del av elevens og skolen hverdag og at eleven sitter med stor kompetanse og ferdigheter innen bruken av det. Informanten forteller så videre;

*«Ja og så er det opp til oss at elevene bruker verktøyet til det de skal. Sånn at det ikke bare er å søke på Fortnight og Youtube, men at du kan faktisk lese en del, finne bilder.»*

I dette utsagnet forstår jeg det slik at Lærer B poengterer at det er lærerens ansvar at eleven bruker det digitale verktøyet riktig i undervisningssammenheng. Informanten nevner her en av

utfordringene digitale verktøy kan ha, det at elevene kan være fristet til å søke og bruke de digitale verktøyet utover det som er formålet med undervisningen. Helt til slutt legger Lærer B til at det er vanskelig å ta et standpunkt til hvilken effekt digitale verktøy har i henhold til tilpasset opplæring, men legger så til at det er med på å minke det. Informanten forteller følgende:

*«Det er litt vanskelig å ta et standpunkt, men vil si det minsker det i form av at mulighetene på en pc er så mye større, får du ikke til å skrive fakta tekst, så kan du lage veggavis med bilder om det du har lyst å fortelle. Det gjør det jo mye lettere der. Ja mulighetene er jo så stor.»*

Ut fra utsagnet oppfatter jeg det slik at bruken av PC er med på å skape flere arbeidsmetoder enn å bare produsere faktatekster. Informanten viser til hvordan det digitale verktøyet blir brukt som verktøy til å lage veggaviser i forbindelse en presentasjon. Videre oppfatter jeg det slik at informanten ser at der er store potensialer i undervisningssammenheng, og at informanten enda har en del å lære og utforske når det gjelder muligheten for bruk av pedagogiske dataprogramvarer og apper. Funnene fra denne undersøkelsen legger stor vekt på digitale verktøy i undervisning, og det å drive med differensiert opplæring.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Som jeg har nevnt tidligere i denne masteravhandlingen, er den gjennomførte undersøkelsen i en svært liten skala, noe som gjør at en ikke kan generalisere funnene som presenteres i forrige kapittel. Selv om det er lite så kan det være noen lærere som kjenner seg igjen både i utfordringene og tiltakene som informantene reflekterer over og forteller om tematikken, tilpasset opplæring i samfunnsfag.

I forbindelse med analyseringen og drøftingen av det innsamlede datamaterialet, valgte jeg å lage tre kategorier som ble benyttet i «Funn og analyse» kapittelet. Ved å dele funnene inn i tre kategorier er det med på å strukturere masteravhandlingen og å besvare problemstillingen min.

Som bakgrunn for masteravhandlingen så valgte jeg å se på informantenes refleksjoner og tanker i henhold til tematikken tilpasset opplæring i samfunnsfag, dette for å kartlegge hva informantene legger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan informantene implementerer tilpasset opplæring i sin samfunnsfagundervisning. Refleksjonen hos informantene over begrepet tilpasset opplæring var omtrent lik, mens implementeringen av tilpasset opplæring i faget var noe ulikt gjennomført. Alle la vekt på å arbeide med differensiert opplæring, og på bruk av digitale verktøy. Det viste seg at digitale verktøy spiller en vesentlig rolle ved implementering av tilpasset opplæring i samfunnsfag. Analysen og drøftingen av funnene ble i hovedtrekk sett opp mot teorien til Vygotskijs utviklingsteori, Berger og Luckmann teori om den skapte virkelighet og Boourdies teori om kulturell kapital.

Hovedproblemstillingen for denne masteravhandlingen var følgende; «*Hva innebærer begrepet tilpasset opplæring, og på hvilken måte blir tilpasset opplæring implementert i samfunnsfag?*» Denne problemstillingen er todelt, og tar for seg begrepsforståelse rundt begrepet tilpasset opplæring og implementeringen av tilpasset opplæring i samfunnsfag.

I den første delen av problemstillingen har jeg sett på hva utdanningsdirektoratet, stortingsmeldinger og faglitteratur har lagt generelt i begrepet tilpasset opplæring. Så har jeg sett hva læreplanen for samfunnsfag legger i begrepet. Utdanningsdirektoratet presenterer sju sentrale verdier ved tilpasset opplæring som er; inkludering, variasjon, sammenheng,

relevans, verdisetting, medvirkning og erfaring. Det blir videre lagt vekt på arbeid med differensiert opplæring og læringsstrategier. Jeg oppdaget at informantene satt med noe lik begrepsforståelse vedrørende tilpasset opplæring. Informantene tolket begrepet slik jeg oppfattet det, at det innebar å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev så langt det lar seg gjøre, utfra elevens evner og forutsetninger. Det innebar å bruke differensiert opplæring, lære de ulike læringsstrategier og bruke hjelpemidler som digitale verktøy. De har som mål å spille hver enkelt elev god i hver samfunnsfagundervisning.

I den andre delen av problemstillingen blir det lagt vekt på hvilke måter informantene implementerer tilpasset opplæring i samfunnsfag. Utfra funnene forstår jeg det slik at tilpasset opplæring blir implementert i samfunnsfagundervisningen ved differensiert opplæring, og ved bruk av digitale verktøy. Det viser seg ved analysering av funnene at bruken av digitale verktøy varierer blant informantene. Det kommer fram i funnene at informantene differensierer opplæringen ved å blant annet bruke nivå læring, hvor de justerer mengden tekst som skal leses eller skrives, innhenting og tolking av informasjon og oppgaver en skal utføre. Noe en kan diskutere er om det er helt heldig i det lengere løp for eleven hvor reduserer mengden fagstoff. Det kommer også fram i funnene at det arbeides aktivt med læringsstrategier i forbindelse med tilpasset opplæring. Det blir blant annet trekt fram bruken av tankekart, friformkart og tokolonner.

Alle informantene legger vekt på kvalitet og å sikre sin undervisning i samfunnsfag, dette handler om kontinuerlig kartlegging og vurdering av elevenes kunnskapsutbytte av gjennomført undervisning. Her trekkes det fram bruken av kontrollspørsmål i slutten av hver undervisningsøkt eller en ukentlig prøve hver fredag. Informantene gir uttrykk for at det har vært et skifte i fokuset i skolen fra å vurdere hele elevgrupper til den enkelte elev. Det kom fram utfordringer rundt det med tid og bruken av digitale verktøy i forbindelse med intervjuene.

Det viktigste jeg sitter igjen med etter endt undersøkelse, er at tilpasset opplæring er på ulike måter implementert i samfunnsfag, men at det er variasjon i hvilken grad, og hvordan det gjøres. Noe av årsaken til dette kan være ressursbetinget. Det har også vist seg at det digitale verktøyet har fått en sentral rolle i henhold til arbeidet med tilpasset opplæring. De sju sentrale verdiene Utdanningsdirektoratet legger fram vedrørende tilpasset opplæring i skolen

kan være noe utfordrende å oppnå, med tanke på tilgangen på ressurser som tid for planlegging av tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen.

## **6.2 Veien videre**

I løpet av de siste 10 årene har digitale verktøy fått større og større plass i skolen. Det har en på mange måter fått presentert i funnene fra denne undersøkelsen. Det begynner å bli mer og mer vanlig at hver elev har tilgang på hver sin pc i forbindelse med undervisning og skole. Det er også kommet betegnelsen om å være en «nettbrettskole». Slik utviklingen peker ser det ut til at det digitale er kommet for å bli, og vil antagelig få en større plass i skolehverdagen enn det allerede har.

Ved videre forskning innenfor tematikken med tilpasset opplæring hadde det vært spennende og undersøkt på hvilken måte de digitale verktøy blir brukt ved tilpasset opplæring i samfunnsfag, og hvilken effekt har de i henhold til tilpasset opplæring i faget?

## Litteraturliste

Aagre, W. (2016) *Ungdomskunnskap- Hverdagslivets kulturelle former. (utg.2)* Bergen: Fagbokforlaget

Berger, P.L. og Luckmann, T. (2006) *Den samfunnsskapte virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget

Breiseid, L.G. (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid- Fra lov til praksis.* Kristiansand; Høyskoleforlaget.

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming.* Oslo; Universitetsforlaget

Hårstein, H. og Werner S. (2015) *Sentrale verdier for tilpasset opplæring.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/> Hentet: 03.04.19

*Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven> Hentet 03.03.19

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2011) *Didaktisk arbeid. (utg.2)* Oslo; Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2004) *Kultur for læring.* (Meld. St. nr. 30 2003-2004) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1> Lastet ned 18.04.19

Kunnskapsdepartementet (2008) *Kvalitet i skolen.* (Meld. St. nr. 31 2007-2008) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1> Lastet ned 18.04.19

Kunnskapsdepartementet (2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet.* (Meld. St. nr. 22 2010-2011) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/sec1> Lastet ned 11.05.19

Mathé, N. E. H. (2015) Begrepsforståelse i samfunnsfag. Kva vil vi med begrepene? *Bedre skole (1)*, 68-72. Hentet fra

<http://informasjonskompetanse.no/blog/2015/06/01/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag-artikkel-i-bedre-skole-nr-12015/> 13.05.19

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag- Føremål*.  
<file:///C:/Users/Juliane/Downloads/SAF1-03.pdf> Hentet 05.04.19

Utdanningsdirektoratet (2015) *Den generelle del av læreplanen*.  
<file:///C:/Users/Juliane/Downloads/generell-del-av-lareplanen.pdf> Lastet ned 14.04.19

Postholm, M.B. (2017) *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (utg.2.)* Oslo; Universitetsforlaget AS

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo; Cappelen Damm Akademisk

Postholm, M.B. og Moen, T. (2011) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. – en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo; Universitetsforlaget

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (utg.3)* Oslo; Gyldendal Akademisk



## **7 Vedlegg 1:**

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Tilpasset opplæring i samfunnsfage

#### **Referansenummer**

323839

#### **Registrert**

03.12.2018 av Juliane Nøis Rasch - jra019@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bjørn-Henrik Johannessen , bjorn.h.johannessen@uit.no, tlf: 77660460

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Juliane Nøis Rasch, rasch-89@hotmail.com, tlf: 95819362

#### **Prosjektperiode**

10.12.2018 - 16.06.2019

#### **Status**

18.01.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **18.01.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank

1 av 2 13.05.2019, 14.06

ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8 Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Tilpasset opplæring i samfunnsfag»

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studiet er å besvare forskningsspørsmålet:

*«Hva innebærer begrepet tilpasset opplæring og på hvilken måte blir tilpasset opplæring implementert i samfunnsfaget?»*

Prosjektet er min avsluttende mastergradsoppgave ved integrert master i lærerutdanningen 5-10 trinn ved Universitetet i Tromsø. Du forespørres om å delta siden de underviser i samfunnsfag på mellomtrinnet.

#### **Hva innebærer deltagelse i studiet?**

Deltagelse i studiet innebærer å stille opp på et intervju med varighet på 20-30 minutter. I dette intervjuet vil det bli stilt spørsmål som er knyttet opp mot forskningsspørsmålets tematikk. Svarene på intervjuet vil bli registret med en digital lydbåndopptaker.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene. Lydopptakene av deg vil bli lagret på en ekstern minnepenn som vil oppbevart i et avlåst skap når den ikke er i bruk. Du vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masterbesvarelsen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019 og datamaterialet vil da bli destruert.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student eller veileder:

Student:

Juliane Nøis Rasch

95819362

[rasch-89@hotmail.com](mailto:rasch-89@hotmail.com)

Veileder:

Bjørn-Henrik Johannssen

46860074

[bjorn.h.johannssen@uit.no](mailto:bjorn.h.johannssen@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet har blitt tildelt ref.nr. 323839

### **Samtykke til deltagelse i studien**

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

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i samfunnsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å samtykker herved bruk av lydopptaker under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9 Vedlegg 3

### INFORMASJON OM MASTERGRADPROSJEKT I INTEGRERT LÆRERUDTANNING 5-10 TRINN

I perioden uke 50-4, 2018/2019 vil en student fra Lærerutdanningen 5-10 trinn ved Universitetet i Tromsø på besøk etter avtale med informant/informanter til skolen å foreta et intervju.

Det vil ved dette besøket bli foretatt et intervju med varighet på 20-30 minutter. I dette intervjuet vil det bli stilt spørsmål som er knyttet opp mot forskningsspørsmålets tematikk. Svarene på intervjuet vil bli registret med en digital lydbåndopptaker. Alle data fra intervjuet er anonyme.

Deltagelse som informant er frivillig. Alle opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt slik at identifisering ikke vil la seg gjøre.

Mastergradsprosjektet planlegges fullført våren 2019 ved Universitetet i Tromsø. Oppgaven vil senere bli tilgjengelig på Universitetsbiblioteket ved Universitetet i Tromsø og på [munin.uit.no](http://munin.uit.no)

Prosjekter er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Min veileder på Universitetet i Tromsø er Bjørn-Henrik Johannssen, universitetslektor for institutt for lærerutdanningen og pedagogikk. ([bjorn.h.johannssen@uit.no](mailto:bjorn.h.johannssen@uit.no)). Jeg treffes på telefon 95819362 ([e-post: rasch-89@hotmail.com](mailto:rasch-89@hotmail.com))

Med vennlig Hilsen

Juliane Nøis Rasch

## 10 Vedlegg 4

# Intervjuguide

### Innledning

Jeg skal skrive en masteroppgave om temaet tilpasset opplæring i samfunnsfag. Jeg er interessert i å se nærmere på hvordan ulike skoler og lærere klarer å implementere tilpasset opplæring i sin samfunnsfagundervisning. Jeg er interessert i hvilke arbeidsaktiviteter som brukes for å sikre at samfunnsfagundervisningen er tilpasset elevene i størst mulig grad, og utfordringer lærere møter.

Det er frivillig å delta som informant ved dette prosjektet, og du har når som helst anledning til å trekke deg fra prosjektet. Du som informant kan få tilgang til intervjuet når det er transkribert.

Jeg ønsker å benytte lydopptaker, men du kan reservere deg mot dette. Alt innhentet datamateriale fra intervjuet vil bli anonymisert i masteroppgaven. Datamaterialet vil bli oppbevart på ekstern minnepenn og lydopptak vil bli destruert ved prosjektets avslutning senest 15 juni 2019

Du har som informant god tid til å tenke gjennom spørsmålene, og du oppfordres til å resonere og reflektere i dine svar.

## **Hoveddel**

### **1. Innledende spørsmål**

- Alder?
- Kan du fortelle litt om deg selv? (bakgrunn/utdanning/kompetanse)
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

### **2. Redegjøring for begrepet «tilpasset opplæring»**

#### **Innspill:**

*Det står følgende i opplæringsloven hentet fra lovdata.no:*

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

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev.*

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan arbeides det med tilpasset opplæring på deres skole? (Norsk, matte osv...)

### **3. Samfunnsfaget**

- Hvordan arbeider dere her på denne skolen generelt med samfunnsfaget?
- Hvordan arbeider dere med «tilpasset opplæring» i samfunnsfaget?

### **4. Grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige tema**

- På hvilken måte legges det til rette for tilpasset opplæring ved skriftlig arbeid i samfunnsfaget?
- På hvilken måte legges det til rette for tilpasset opplæring ved muntlig arbeid i samfunnsfaget?
- I dagens skolehverdag er digitale verktøy blitt en stor del av hverdagen, kan du fortelle meg litt om hvordan du bruker disse i din samfunnsfagundervisning?



- Opplever du at digitale verktøy er med på å øke eller å minske behovet for tilpasset opplæring i samfunnsfaget?
- Hvordan tenker du at sosiale ferdigheter kan knyttes til tilpasset opplæring i samfunnsfag?

*I den nåværende og den nye læreplanen vektlegges at samfunnsfaget skal drive med opplæring i demokrati og medborgerskap*

- Hva legger du i begrepene demokrati, og medborgerskap?
- Hvordan kan variert undervisningsaktivitet ses i sammenheng med «tilpasset opplæring»?
- Hvordan kan variert undervisningsaktivitet i samfunnsfag åpne for økt «tilpasset opplæring»?

#### **5. Utfordringer i samfunnsfaget**

- Opplever du noen utfordringer ved «tilpasset opplæring» i samfunnsfaget?

### **Avslutning**

- Er det noe du nå på slutten har lyst å tilføye/utdype eller trekke fram?