

TILPASSET OPPLÆRING

- *Hva skjer når de er to?*

Silje Moan

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. Trinn - mai 2015

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om økt lærertetthet og tilpasset opplæring. Den er knyttet til et prosjekt mellom Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk og Tromsø kommune. Det er inngått en partnerskapsavtale om forskning og utvikling (FoU) knyttet til om økt lærertetthet i begynneropplæringen kan gi bedre kvalitet på den tilpassede opplæringen. Jeg har hatt som mål å undersøke hvordan økt lærertetthet i form av en ekstra pedagog kan bidra til tilpasset opplæring i den første lese- og skriveopplæringa. Resultatene bygger på erfaringer fra et klasserom hvor to pedagoger arbeider tett sammen i begynneropplæringen, samt observasjoner gjort i dette klasserommet. Undersøkelsen min viser at økt lærertetthet bidrar til tilpasset opplæring dersom pedagogene fremstår som aktive ressurser i klasserommet. Pedagogene har vist meg en praksis hvor de fortolker og iverksetter læreplanens intensjon med faglig begrunnelse. Videre bekrefter undersøkelsen forskning som viser at relasjonsarbeid og de mulighetene som ligger i dette har betydning for kvaliteten på den tilpassede opplæringa. Resultatene viser også at pedagogenes mulighet til dialog og refleksjon seg i mellom bidrar til lærerens læring gjennom endring og utvikling av praksis som igjen kan bidra til bedre kvalitet i opplæringa.

Forord

Dette er min master i lærerutdanning, og jeg setter nå punktum for en femårig utdanning ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Det har vært mer enn utfordrende å komme i mål med denne oppgaven. Det har vært mange oppturer og nedturer i arbeidet med masteroppgaven. Jeg har fått kjenne på et hektisk liv som masterstudent og småbarnsmor til to lykketroll. Endelig er jeg i mål og følelsen er ubeskrivelig god.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. For deres tid, erfaringer og selvrefleksjon.

Jeg vil deretter rette en stor takk til mine veiledere Karin Rørnes og Audhild Nerberg for faglig veiledning og motiverende ord. Det har vært godt å ha noen forståelsesfulle pådrivere med seg på veien.

En stor takk til fantastiske besteforeldre for barnepass– uten dere ville ikke dette gått.

Takk til mine gode venner og venninner for forståelse for mitt sosiale fravær. Takk til mine eie gode læringsvenninner for gode, faglige råd og for hyggelige avbrekk gjennom en tung periode.

Takk til min kjære samboer som har holdt ut med meg og all min klaging, for all hjelp hjemme og med råd og veiledning på oppgaven, samt motiverende ord på veien. Takk til storebror som har kommet hjem å lagd liv og røre på ettermiddagen slik at tankene har fått et annet fokus. Takk til det nyeste tilskuddet i familien for gurgling og smil mellom arbeidsøktene – det har vært utfordrende, men godt.

Nå blir det plutselig flere timer i døgnet, og jeg gleder meg til å kunne være den samboeren, mammaen, hushjelpe og kokken jeg en gang var – det skal bli godt. Selv om jeg aldri hadde trodd at det skulle bli godt å kunne vaske hus, brette klær, lage middag og ta oppvasken skal det bli deilig å gjøre det uten dårlig samvittighet.

Nå skal sommeren nytes til det fulle.

Silje Moan, mai 2015.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	II
1.0 Innledning	1
Møte med klasse 1A	1
1.1 Bakgrunn for tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	3
1.3 TILT-prosjektet	3
2.0 Teoretisk perspektiv	5
2.1 Perspektiv på læring	5
2.2 LK-06 og læreplanteori	6
2.3 Tilpasset opplæring i begynneropplæringa	7
2.3.1 Klasseledelse	9
2.4 Den første lese-og skriveopplæringa	11
2.4.1 Lesing og skrivning	13
3.0 Metodisk tilnærming	15
3.1 Valg av metode og forskningsdesign	15
3.1.1 Kvalitativ metode	15
3.1.2 Fenomenologisk forskningsdesign	16
3.1.3 Valg av informanter	16
3.1.4 Utarbeiding av intervjuguide	17
3.2 Innsamling av data	18
3.2.1 Forforståelse	18
3.2.2 Ustrukturert observasjon	18
3.2.3 Kvalitativt intervju	19
3.3 Analyseprosess	20
3.3.1 Bearbeiding	20
3.3.2 Selve analysen	20
3.4 Metodisk evaluering	23
4.0 Presentasjon og drøfting	25
4.1 Den <i>oppfattede</i> læreplanen	26
4.1.1 Tilpasset opplæring	26
4.1.2 Det sosiale læringsrommet	32
4.1.3 Relasjoner	35
4.2 Den <i>gjennomførte</i> læreplan	38
4.2.1 Tilpasset opplæring	38

4.2.2 Det sosiale læringsrommet	41
4.2.3 Relasjonsarbeid	43
5 Oppsummering og konklusjon	45
5.1 Læring	45
5.2 Relasjonsarbeid	46
6 Avslutning	49
6.1 Begrensninger med denne undersøkelsen..	49
6.2 Hva kan mine funn bidra til?	49
6.3 Veien videre	50
7.0 Kilder	51
7.1 Litteraturliste	51
7.2 Internettkilder	53
Vedlegg 1	56
Vedlegg 2	57
Vedlegg 3	59

1.0 Innledning

Møte med klasse 1A

Fredag. Skoleklokka ringer – en bunke med papirer og bøker løftes opp og med raske skritt går veien til rom 103. Fjorten førsteklasinger oppstilt på rekke. Et par av elevene gleder seg til å gjøre ferdig mattearket fra i går, noen vil fortelle hva de skal i helgen og andre sliter enda med å få av seg uteklærne. Døren låses opp og dagen er i gang.

”God morgen, 1A” sier lærerstemmen. Elevene henger opp skolesekkene sine på stolen sin og setter seg ned. Øynene lyser. Dagen i dag gjennomgås på tavla. Linus har akrobatshow på stolen sin og mange av medelevenes øynene er festet på han. Pliktoppfyllende Ida har allerede tatt opp norskboka. Resten av elevene får beskjed om å ta opp norskboka. De blar opp på sidetallet som står skrevet på tavla. ”Nå skal dere se på denne tegningen og skrive ned ord som har bokstaven K i seg,” sier lærerstemmen. Linus gir seg ikke. Læreren gir han beskjed om å løse oppgaven. Han setter seg ned.

”Hvordan ser K’en ut igjen?” spør Johanne. Der er det noe - hun sliter med både lesing og skriving. Læreren går mot henne for å veilede. ”Jeg finner ikke flere ord,” sier noen på bakerste rad. ”Hvordan skrives karusell?” spør Knut forsiktig. Læreren ser bort på Knut. Blikket hennes preges av dårlig samvittighet. ”Hvordan skriver jeg g?” spør Nora. ”Skrives klippe med to p’er?” roper Hanne fra plassen sin. Læreren kaster et kjapt blick opp på klokka på veggen. 0930. Norsktimen er over. Det er tid for naturfag.

1.1 Bakgrunn for tema

Dagens mangfoldige klasserom byr på utfordringer for læreren når det gjelder å forstå læringsprosessen i perspektivet tilpasset opplæring (Frislid, 2014). Tidlig innsats kan gi lærerne mulighet til å arbeide med elevenes faglige utvikling og deres motivasjon fra start av. Opplæringen må tilpasses elevenes forutsetninger og forebyggende undervisning må skje helt fra første trinn. På denne måten kan en være med på å forhindre at elevene blir skolelei fordi de ikke mestrer (Meld.St. 16 (2006-2007), s .27).

I mange år har tidlig innsats og økt lærertetthet vært høyt oppe på den politiske dagsorden. Gjennom TILT (Tidlig Innsats – økt LærerTetthet) ønsker Tromsø kommune å se om den

tilpassede opplæringens kvalitet øker ved tilføring av en ekstra pedagog de to første skoleårene, og om det videre fører til mindre behov for spesialundervisning. Bakgrunnen er at i 2013 mottok 52 700 elever i grunnskolen spesialundervisning i norsk skole. I løpet av grunnskolen øker antall elever som får spesialundervisning, og det kan stilles spørsmål ved hvordan det går med prinsippet om tidlig innsats i skolen (Tyvand, Grøvan, Eide og Toskedal, 2014).

I norsk skole har det lenge vært en *vent og se* holdning knyttet til faglige vansker. Forskning viser at det er viktig å identifisere problemer tidlig og sette i gang tiltak for den enkelte elev på et tidlig tidspunkt (Tyvand et al., 2014). TILT-prosjektet gir flere kvalifiserte øyne i klasserommet. Gjennom økt kvalitet på den tilpassede opplæringa kan Johanne i 1A komme seg på rett spor i lese- og skriveopplæringen. Det kan unngås videre vansker dersom hennes utfordringer blir sett tidlig og det gis tilrettelagt undervisning ut fra hennes behov. Bedre kvalitet på den tilpasset opplæringa trenger ikke nødvendigvis stamme fra den økte lærertettheten, men den økte lærertettheten kan bidra til å gjøre tilpasset opplæring i klasserommet mer overkommelig. Tidlig innsats kan være en god strategi og beskrives i Stortingsmelding 16: *”Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges”*.

Dersom Knut i 1A gjentatte ganger opplever at læreren ikke har tid til å veilede han, kan det påvirke motivasjonen hans til å lære. TILT- prosjektet viser at den nasjonale satsingen følges opp av Tromsø kommune med en egen satsing på økt lærertetthet i begynneropplæringen (TILT, 2015). TILT-prosjektet kan gi rom for at Knut, den forsiktige lille gutten i 1A, kan få den oppfølgingen han trenger. Gjennom TILT-prosjektet har seks klasser fått økt lærertetthet. Mitt masterprosjekt tar utgangspunkt i en av disse klassene som fikk tilført en ekstra lærer fra skolestart i 2014. Prosjektet er inne i sitt første av tre år.

Regjeringens prosjekt *Ny GIV* gir intensivopplæring i lesing, skriving og regning for elever på 10.trinn med svake skolefaglige prestasjoner. Åtte av ti skoleledere som deltok i prosjektet mente at de faglig svakeste elevene fra deres skoler hadde positivt utbytte av opplegget (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det å sette inn slike ressurser i ungdomskolen kan bidra til en positiv utvikling i elevenes læringsprosess før de skal ta fatt på videregående skole. På den andre siden burde disse ressursene settes inn på et tidligere tidspunkt slik at en forebygger behovet for spesialundervisning fra første klasse, slik som TILT-prosjektet prøver på.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan to lærere fortolker og legger til rette for elevenes læring i et klasserom hvor det før var en pedagog. For å begrense oppgaven vil jeg ha fokus på den første lese- og skriveopplæringen. Problemstillingen jeg vil svare på gjennom oppgaven er:

Hvordan kan økt lærertetthet i den første lese- og skriveopplæringa bidra til tilpasset opplæring?

Det er flere utfordringer med å undersøke en problemstilling som når en *er forsker i eget felt*. (Wadel, 2006), I mine øyne er en av de største utfordringene oppfatningen om at økt kvalitet på den tilpassede opplæringen er en automatisk konsekvens av to lærere i klasserommet. Denne sammenhengen kan ikke tas for gitt og mitt fokus vil være å se på hvordan de to lærerne legger opp arbeidet med tilpasset opplæring i lese- og skriveundervisninga.

For å belyse problemstillingen min har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter ser pedagogene i planleggingen av lese- og skriveopplæringen?*
- *Hvordan legger pedagogene opp arbeidet i klasserommet med tilpasset opplæring i den første lese og skriveopplæringen?*

Jeg går inn i en klasse for å utforske disse spørsmålene, vel vitende om at livet i klasserommet er mangfoldig og komplekst. Det er mange ting som vil fange min interesse, men forskningsspørsmålene er et forsøk på å innsnevre perspektivet i oppgaven, og jeg vil forsøke besvare disse i analysedelen.

1.3 TILT-prosjektet

Denne masteroppgaven knyttes til et prosjekt mellom Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og Pedagogikk og Tromsø kommune. Det er inngått en partnerskapsavtale om forskning og utvikling (FoU) knyttet til om økt lærertetthet i begynneropplæringen kan gi bedre kvalitet på tilpasset opplæring. Byrådet vil se om metodikken fra Ny GIV-¹satsingen kan brukes på lavere klassetrinn. Bakgrunn for avtalen er et vedtak i kommunens økonomiplan 2014-2017.

¹ Ny GIV er regjeringens satsing for å få flere til å fullføre videregående skole. Ett av de mest omfattende tiltakene er intensivopplæring i lesing, skriving og regning for elevene med svakest faglig nivå på tiende trinn (Regjeringen, u.å).

«Sak 0225/12 Spesialundervisning i Tromsø kommune beskriver et ønske om å prøve ut et prosjekt knyttet til økt lærertetthet og tidlig innsats. Helt konkret ønsker byrådet å prøve ut om økt lærertetthet på de laveste klassetrinnene har effekt på kvaliteten av tilpasset opplæring, og dermed fører til mindre behov for spesialundervisning.»

Skoleeier, Tromsø kommune, legger til rette for at masterstudenter ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) etter avtale kan foreta empiriske undersøkelser i skolene knyttet til sitt masterprosjekt. Innenfor rammen av dette FoU-prosjektet har jeg utformet min masteroppgave.

2.0 Teoretisk perspektiv

Jeg vil i dette kapitlet legge frem teori som vil være et hjelpemiddel i analysearbeidet i forhold til å belyse min problemstilling. Innledningsvis skisseres teori om læring før jeg vil komme inn på læreplanteori, da dette har vært sentralt i mitt analysearbeid. Deretter vil jeg komme inn på tilpasset opplæring i begynneropplæringa, noe som vil være et gjennomgående begrep i hele oppgaven. Videre vil jeg skrive om planlegging, og deretter komme inn på den første lese- og skriveopplæringa. Gjennom kapitlet vil jeg komme inn på følgende sentrale begrep som vil belyse min empiri; læringsmiljø, nivå-differensiering, klasseledelse, planleggingen og relasjonsarbeid.

2.1 Perspektiv på læring

Dysthe (2001) beskriver læring som et komplekst, sosialt fenomen. Mange har forsøkt å forklare læring som fenomen, og det forstås ofte med utgangspunkt i tre hovedperspektiv; behaviorismen, kognitiv teori og sosiokulturell teori.

Jensen og Aas (2011) skriver at læring lenge ble forklart som et forhold mellom stimuli og respons, noe som har sitt utspring fra behavioristiske teorier. Behaviorismen er ikke lengre et utbredt læringssyn, men forsterkninger av atferd i form av ros og belønning kan bli forstått som spor av behaviorismen. Videre forklarer Jensen og Aas (2011) at kognitive teorier kom som en reaksjon på behaviorismen, og var på sin side opptatt av læring som indre prosess hos individet. Kognitivismen, som blant annet den sveitsiske læringsteoretikeren Piaget er en sentral representant for, var lenge rådende, men de siste tiårene har sosiokulturelle teorier dukket opp og fått kraftig gjennomslag. Dysthe (2001) viser til Vygotsky, som er en sentral teoretiker og står bak sosiokulturell teori.

”Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og sosiale er eit kritisk aspekt av eit kvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere” (Dysthe 2001:33).

Læring skjer gjennom å skrive, lese, lytte og å være i dialog med andre. Måten språket fungerer som kulturelt, medierende redskap viktig i sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Læring kan sees på som en aktiv konstruksjonsprosess der informasjon mottas, tolkes og knyttes sammen med tidligere lagret informasjon. Deretter rekonstrueres de mentale strukturene, og om nødvendig skapes ny forståelse. Den sosiale siden av undervisning og læring har kun vært viktig i kognitivismen dersom den støttet enkeltelevens læring. De siste ti

årene har det i kognitivismen vært økende fokus på sosiale og kulturelle kontekster. Det sosiokulturelle og situerte læringssynet har i stor grad bakgrunn i kognitiv forskning (Dysthe, 2001), men i sosiokulturell læringsteori legges det på vekt at ”*kunnskap bli konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar*”(Dysthe, 2001:42).

Med dette teoretiske perspektivet som teoretisk forforståelse har jeg valgt å tre inn i klasserommet. Et klasserom som preges av dialog er sentralt i sosiokulturell læringssyn. Gjennom observasjon i et klasserom kommer lærerens oppfatning av læreplanen og deres teoretiske perspektiv frem, og lærernes praksisteori synliggjøres ut fra dialogens plass i klasserommet.

2.2 LK-06 og læreplanteori

Kunnskapsløftet (2006) er hovedmandatet lærere må forholde seg til og kjennetegnes ved at de uttrykker intensjoner eller planer for hva som skal gjennomføres i undervisningen.

Læreplanen er normativ og fremlegger en plan over hva som skal læres i skolen gjennom overordnede kompetansemål, samt de kompetansemål som tilhører hvert av fagene.

Utdanningsdirektoratet (u.å.a) viser til at ”*noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv*”. Utdanningsdirektoratet (2006) skriver at grunnleggende ferdigheter skal arbeides med i alle fag.

Når det kommer til forståelsen av hva en læreplan er, er det ikke så enkelt som å følge en oppskrift – læreplanen må tolkes. Goodlad (1979) legger frem en vid forståelse av læreplanen og skriver om fem ulike læreplannivåer. Disse fem nivåene er *ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan* og *den erfarte læreplan* (Lyngsnes og Rismark, 2007). Læreplandokumentet, LK-06, er den formelle læreplanen som setter rammen for skolen og lærerens virksomhet. Hvordan lærere fortolker læreplandokumentet, styrer arbeidet som gjøres med læreplanen (Engelsen, 2014). Planen er et styringsdokument og arbeidet med planen utfordrer lærernes didaktiske kompetanse. De valg som tas på et læreplannivå får konsekvenser for det som skjer på andre nivåer – det er et dynamisk forhold mellom nivåene. Den formelle læreplanen er det eneste av Goodlads nivåer som er konkret, resten beskrives av Lyngsnes og Rismark (2007) som teoretiske størrelser. Goodlads to læreplannivåer, den *opfattede-* og den *gjennomførte* læreplan vil redegjøres for i det følgende da dette er begreper som vil brukes i min analysedel.

Den oppfattede læreplan har i følge Goodlad størst innflytelse på den praktiske bruken og realisering av det formelle læreplandokumentet. Resultatet av den tolkningen hver enkelt lærer gjør av selve læreplandokumentet kommer under dette nivået. Hver enkelt pedagogs fortolkning gjøres ut fra læringssyn, egne erfaringer og hvordan deres mulighet for gjennomføring av undervisning er, altså de rammefaktorer som ligger til rette i det enkelte klasserom (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Den gjennomførte læreplan er den *opfattede* læreplanen gjennomført og omsatt i praksis, og den gir mulighet for observasjon. Praksis påvirkes både av rammefaktorer og den enkeltes syn på undervisning og gjennomføring (Lyngsnes og Rismark, 2007). Med bakgrunn i dette kan den formelle læreplan være utgangspunktet for svært ulik undervisning rundt om i Norge fordi den baserer seg på lærerens forståelse og tolkning (Garmannslund, Andresen og Neset, 2011).

Dette viser at det formelle læreplandokumentet må fortolkes og at det er dette som avgjør hva slags handling som skjer i det enkelte klasserom. I følge Damsgaard og Eftedal (2014) gir Kunnskapsløftet (2006) rom for tilpasset opplæring i større grad enn tidligere planer, og dette gir enkeltelever mer tid til arbeide med tema og mål som er utfordrende over en lengre periode, i stedet for å komme gjennom alt halvveis. I mine øyne gir dette muligheter for tilpasset opplæring i praksis, og videre kan det føre til en mer overkommelig situasjon for den enkelte.

2.3 Tilpasset opplæring i begynneropplæringa

En skole som er inkluderende og gir rom for elever med ulike forutsetninger er en visjon i norsk utdanningspolitikk (Bunting, 2014). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i undervisningssammenheng (Utdanningsdirektoratet, u.å.e) , og i opplæringsloven §1-3 står det at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Prinsippet tilpasset opplæring har sitt utgangspunkt i demokratiske beslutninger og ligger forankret i mandatet og styringsdokumentene til lærerne. Læringsplakaten tydeliggjør det som står i opplæringsloven om tilpasset opplæring (Bunting, 2014; Utdanningsdirektoratet, u.å.b). I læreplanens generelle del står det at *”skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde... Undervisninga må tilpassast.. til den einskilde eleven og den samansette klassen...”* (Utdanningsdirektoratet, u.å.c:4). For å forstå tilpasset opplæring må

en som lærer ha oversikt over begrepet læring og kjenne til hvordan den enkelte elev lærer (Dysthe, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv vil det si at læring er forankret i det sosiale samspillet mellom mennesker med språket som medierende verktøy, slik som jeg har beskrevet tidligere i dette kapitlet (Dysthe, 2001). Det betyr at begrepet tilpasset opplæring må forstås både i et individ- og et fellesskapsperspektiv (Overland og Nordahl, 2013).

Damsgaard og Eftedal (2014) har gjennomført en studie kalt *Tilpasset opplæring i praksis* hvor de har intervjuet tjuetre lærere og tatt utgangspunkt i læreres synspunkter og erfaringer. De beskriver at å planlegge tilpasset opplæring for mange lærere i studien oppleves som vanskelig å mestre. Samarbeid mellom kollegaer sies av Damsgaard og Eftedal (2014) å gjøre arbeidet med tilpasset opplæring mer overkommelig. I et sosiokulturelt perspektiv er dialog og flerstemmighet viktig for læring, og dette beskrives av både Vygotsky og Bahtin. I den sammenheng er det viktig at lærerne har en dialogpartner i planlegging og i refleksjon rundt undervisninga (Dysthe, 2001). *"Tilpasset opplæring blir som et stort, stygt troll som henger over lærerne hele tiden. Jeg tror det er lærenes store dårlige samvittighet at de ikke tilpasser nok, og så feies det under teppet fordi det er så mye å ta tak i"* (Damsgaard og Eftedal, 2014:78).

Den individuelle tilpasningen som gjøres i opplæringen skal foregå i en kontekst som er inkluderende og som fører til læring og vekst (Bunting, 2014). I et sosiokulturelt perspektiv vil samspill og læring være tett sammenvevd og måten vi organiserer institusjonalisert læring peker på en viss oppfatning som kan bekrefte dette synet (Dysthe, 2001). I dette perspektivet er språk og kommunikasjon bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. I de fleste klasserom er dialog, samspill og læring med på å skape et harmonisk klasserom som det er godt å være og lære i (Dysthe, 2001). Mange lærere beskriver at samtaler med elevene er viktig for å tilpasse opplæringen og at denne typen samtale bør prioriteres. Det er i tillegg en god mulighet for underveisvurdering i klasserommet, vurdering for læring, når en kan ha en dialog med eleven om det de har lært (Slemmen, 2010).

En annen faktor som kan bidra til tilpasset opplæring i praksis er slik som noen lærere beskriver, nemlig undervisning i nivådifferensierte grupper (Damsgaard og Eftedal, 2014). En måte å drive nivådifferensiert undervisning på i den første- lese og skriveundervisninga er *veiledet lesing*. Metoden er mye brukt i leseopplæringa i norsk skole, og gir gode resultater, i likhet med den litt mindre kjente *veiledet skriving* (Sjøhelle og Klæboe, 2013). Den

sammenfattede betegnelsen er veiledet lesing- og skriving (VLS). Metoden lar læreren være tett på den enkelte elev på den enkeltes nivå i lese- og skriveutviklinga. Dette øker både læringstrykket og intensiteten i lese- og skriveopplæringen. Den største fordelen med VLS er mulighetene som ligger i arbeidet med tilpasset opplæring (Traavik, Ulland og Bjørkvold, 2013).

Lyster (2012) skriver at i møte med skriftspråket har noen elever store utfordringer. I mange tilfeller er tilpasset undervisning, spesialundervisning og forebyggende undervisningsopplegg avgjørende for at eleven skal kunne komme inn på rett spor i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter. Sentral forskning fra feltet om lese- og skrivevansker viser at effekten av tiltak for elever med vansker er avhengig av dyktige lærere eller assistenter med god kompetanse – bare da kan det gis god og effektiv undervisning. Lyster (2012) beskriver videre at undervisningen som gis må ta utgangspunkt i elevenes faglige ståsted for å bidra til forbedring. I et styringssystem preget av effektivitet og som legger press på kontroll og resultatmåling skjer ofte det motsatte av tilpasset opplæring når enkeltelever henger etter. Det at lærerne må skynde seg videre i opplæringen før alle elevene *henger med* skjer for ofte i norske klasserom (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Dette innebærer at god faglig kompetanse, samt kunnskap om tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter hos de voksne i klasserommet i stor grad avgjør elevens læringsutbytte. Særlig gjelder dette elevene som har vansker. Det må settes søkelys på elevenes faglige ståsted og undervisningen må legges opp etter dette – med mulighet for en-til-en undervisning dersom det er behov og rom for dette. På denne måten vil tilpasset opplæring omsettes til en praksis som gagnar elevene både faglig og sosialt. Lyster (2012) påpeker at skolens tilgang til ressurser avgjør hvordan undervisningen blir organisert for de som sliter i skrive- og leseopplæringa.

2.3.1 Klasseledelse

Tilpasset opplæring forutsetter god klasseledelse, og innenfor rammene av klasseledelse er det mange kategorier som er viktig. Jeg har valgt å trekke ut noen kategorier som ut i fra mitt perspektiv er viktig, vel vitende om at noen kategorier har blitt valgt bort. De begrepene jeg har med i min oppgave utgjør viktige, didaktiske kategorier. Sammen skaper de sammenheng og utgjør en god grobunn for et godt læringsmiljø og påvirker arbeidet med tilpasset opplæring i klasserommet. Kategoriene som vil presenteres er læringsmiljø, planlegging og relasjoner.

God klasseledelse vil kunne bidra til å skape et godt, og harmonisk læringsmiljø i klasserommet slik at det er et godt sted å være og lære. De interaksjonene som skjer i læringsmiljøet er avgjørende for hva som læres og hvordan (Dysthe, 2001) Begrepet læringsmiljø kan sees i sammenheng med Kunnskapsløftets vektlegging av at skolens virksomhet skal føre til elevenes læring. Læringsmiljø kan defineres som elevenes arbeidsmiljø og opplæringslovens §9 a slår fast at det er en sammenheng mellom helse, trivsel og læring. Begrepet er komplekst og påvirkes av mange faktorer, blant annet planer og dokumenter, undervisningsstruktur, arbeidsmetoder, vurderingsformer, relasjoner, læringsinnstilling og læringssyn (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008).

Damsgaard og Eftedal (2014) forklarer at å planlegge undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetning tar tid. Lærere opplever ofte at tiden ikke strekker til, og det oppleves som en stor utfordring. Noen lærere påpeker at tid til å planlegge ville gjort arbeidet med den tilpassede opplæringen mindre utfordrende. Ofte krever enkeltelever individuelle oppgaver og det tar tid. De rammefaktorene en som lærer har i klasserommet er en vanlig årsak til at tilpasset opplæring beskrives som utfordrende (Damsgaard og Eftedal, 2014). Gjennom å være en tydelig klasseleder skal læreren ta styringen i klasserommet og være en trygg, omsorgsfull voksenperson (Nordahl, 2012), og dette vil kunne bidra til utvikle elevene både faglig og sosialt.

”Det er ikke sånn at mer ressurser i seg selv gir en bedre skole, for du trenger de rette folka” (Damsgaard og Eftedal, 2014:69). I tillegg til de rette ressursene i klasserommet trengs det planlegging, og den planleggingen må endres i forhold til det som skjer i et ordinært klasserom. Det må planlegges og legges opp til undervisning med utgangspunkt i at det er to pedagoger til stede, og ikke en. Dette støttes av Anmarkrud (2007) som sier at ressursene som er tilgjengelig i klasserommet må utnyttes på en god og konstruktiv måte. Videre må lærerne være opptatt av å evaluere det som skjer i klasserommet. De må være åpen for å gjøre endringer dersom de ser at undervisningen ikke gir elevene det læringsutbytte som ønskes (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Det vil si at for å sikre god opplæring er det ikke nok med tidvis samarbeid mellom lærerne. Det må være et godt og utstrakt samarbeid, gjennomsyret av diskusjon og refleksjon rundt hvordan lese- og skriveopplæringen skal foregå i klasserommet, slik som Dysthe (2001) påpeker. *”Vi lærer mye når vi uttrykker oss, deler og lærer av hverandre”* (Damsgaard og Eftedal, 2014:72).

2.3.1.1 Relasjonsarbeid

Et sentralt element i sosiokulturell læringsteori er at læring knyttes til menneskelige relasjoner (Dysthe, 2011). Lærere melder at de ønsker å ta seg tid til å skape gode relasjoner med elevene sine, men påpeker at det er mye annet arbeid som spiser opp den tiden de ønsker å bruke både på relasjonsarbeid (Damsgaard og Eftedal, 2014). Gordon (2010) peker på at kvaliteten på relasjonen er avgjørende for undervisningen i klasserommet. I følge Hattie og Yates (2014) kan gode relasjoner være en utløser for enkelte elever og den gode relasjonen vil kunne føre til blant annet et bedre læringsutbytte. Nyere amerikansk forskning viste en betydelig forbedring i elevenes prestasjoner et år etter at det ble satt fokus på relasjonsbygging i klasserommet (Hattie og Yates, 2014). Det vil si at en bør arbeidet med relasjoner og ha fokus på det fra første klasse. Da vil den gode lærer-elev-relasjonen påvirke elevenes læring utover i skoleløpet, fordi forskningen viste en forsinket - ikke umiddelbar effekt (Hattie og Yates, 2014).

Det må arbeides kontinuerlig for å gjøre klasserommet til et sted hvor elever og lærere kan leke og lære sammen. Gode relasjoner mellom lærer og elev gjør det mulig for lærerne å tilpasse undervisningen til eleven – ikke bare ut i fra det faglige ståstedet, men også ut i fra elevens interessefelt og foretrukne arbeidsmåte (Gordon, 2010; Helle, 2005). I arbeidet med relasjoner må lærerne være bevisste på hvordan det kan skapes et godt sosialt miljø og hvordan det kan legges til rette for at det skapes gode og varige relasjoner mellom menneskene i klasserommet. Anmarkrud (2007) viser til viktigheter av et godt samarbeid blant de voksne i klassen og skriver at dette gir elevene en god kontekst å lære i.

2.4 Den første lese-og skriveopplæringa

Innenfor skriftspråksopplæringa har det tradisjonelt blitt snakket om ”lese – og skriveopplæring”. Traavik (2013) skriver at det lenge har blitt sagt at lesing er enklere enn skriving, og at leseopplæring bør vektlegges tyngst i den første opplæringa. Her strides de lærde, og flere mener at lesing og skriving er ferdigheter som utvikles gjensidig (Traavik, 2013). Altså at skrivekompetansen øker når en leser og lesekompetansen forbedres når en skriver. Den engelske forskeren Uta Frith (1984: her referert etter Traavik 2013) mener at skriving og lesing bytter på å være drivkraften bak elevenes stadige skrive- og leseutvikling. Dette innebærer at ferdighetene går hånd i hånd og må behandles likeverdig og parallelt i undervisningen (Traavik, 2013).

Når barn begynner i første klasse er de på svært ulike nivåer i sin utvikling. De har ulike forutsetninger for læring når de begynner på skolen. I første klasse vil en kunne ha elever som allerede leser, det kan være elever som ikke kjenner til bokstaver i det hele tatt, mens de fleste elevene vil befinne seg midt i mellom disse to ytterpunktene. Utfordringen for lærere i første klasse er å gi alle elevene tilpasset, engasjerende og motiverende lese- og skriveundervisning (Anmarkrud, 2007). Barn har ulike måter å tilegne seg kunnskap på, og det må i undervisninga legges opp til det som den enkelte elev har best nytte av. Elever på småtrinnet trenger *jeg-forankring* i tilegnelsen av skriftspråklige ferdigheter – da fokus på egne erfaringer og det kjente fra hverdagen bidrar til et meningsfullt møte med språket (Traavik, 2013). Hagtvedt (2004) skriver at pedagogen må ha fokus på jeg-bekreftelse og jeg-utvikling og at barnet gjennom dette får positive følelser knyttet til lese- og skriveprosessen. Det handler om hva en som lærer begynner med i skrive – og leseopplæringa og hvordan dette passer den enkelte elev, altså tilpasset opplæring (Traavik, 2013).

Elevenes vansker er avgjørende for hva som må gjøres i klasserommet og hvordan det skal gjøres. Lærerens kompetanse om barns lese- og skriveutvikling legger grunnlaget for tilpasset undervisning som fører til læring hos eleven (Lyster, 2012) i tråd med opplæringsloven § 1-3. Bakgrunnen er at noen barn sliter med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, og de som ikke har en tilfredsstillende utvikling må identifiseres tidlig slik at en *tar problemet ved rota* (Aga, 2000). Tidlig innsats kan forebygge større og mer komplekse vansker som videre kan utløse krav om spesialundervisning (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Traavik (2013) skriver at både skriftspråkutvikling og utviklinga av det muntlige språket baserer seg på samspill og samhandling med omgivelsene en befinner seg i, helt i tråd med sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Særlig på småtrinnet er dialog og samarbeid av stor betydning. Dette på bakgrunn av at barns muntlige språk er utgangspunktet for skriftspråket som legger føringer for videre opplæring (Traavik, 2013). I løpet av skoledagen bør elevene oppfordres til dialog mens de leser, løser oppgaver eller i etterkant av undervisning. Dette på bakgrunn av at de gjennom dialog med hverandre blir bevisst på sin egen læringsprosess. I klasserommene til de spesielt gode lærerne er det høyt læringstrykk (Anmarkrud, 2007).

2.4.1 Lesing og skriving

Et kjernebegrep innenfor den sosiokulturelle læringsteorien når det kommer til lesing og skriving er *literacy*. På norsk oversettes begrepet til tekstkyndighet, som innebærer mer enn at elevene skal inne ha grunnleggende skrive- og leseferdigheter. *Literacy* omfatter bruk av tekster i en vid forstand og alle Kunnskapsløftets (2006) fem grunnleggende ferdigheter trekkes inn som meningsskapende ressurser (Danbolt, 2013). Begrepet *literacy* står for kompetansen elevene må ha for å lære og utvikle seg i et komplekst samfunn. Begrepet knyttes til kulturforståelse, identitetsutvikling, danning og kommunikasjon som en finner i læreplan for norskfagets formål (Skjelbred og Bjørkvold, 2014). Dette betyr at *literacy* ser lese- og skriveopplæringen som mer enn to separate ferdigheter. De ser på lesing og skriving og mener at disse to sammen inngår i en sosial og kulturell kontekst.

En snevrere definisjon av lesing, *leseformelen*, viser til lesing som avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. Ut i fra denne kan en altså ikke lese funksjonelt før innholdsforståelsen er på plass. I den første skrive- og leseopplæringa er det derfor hovedfokus på å automatisere avkodingen først og innholdsforståelse etter hvert (Traavik, 2013). Anmarkrud (2007) skriver at den første leseopplæringen kan uten store vanskeligheter inneholde fokus på både avkoding og innholdsforståelse. Når det gjelder skrivekompetanse definerer Evensen (2010) skriving som det at en kan ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål.

I Norge brukes det hovedsakelig to tilnæringsmåter i skrive- og leseopplæringa. En *syntetisk* tilnærming som innebærer at undervisningen tar utgangspunkt i meningstomme enheter og en *analytisk* tilnærming som bruker meningsfulle enheter i undervisningssammenheng (Skjelbred, 2013). Pressley (2006) påpeker en tredje mulig metode i den første lese- og skriveopplæringa. Denne kaller han for balansert begynneropplæring og viser til at de virkelig gode lærerne skaper en kombinasjon av det beste fra *syntetisk* og *analytisk* metode. Når enkeltelever trenger ekstra oppfølging og sliter med noe spesifikt i lese- og skriveopplæringa trengs det gode, tilpassede oppgaver eller en såkalt minileksjon for å kunne bidra til å hente elevene tilbake igjen på rett vei (Aga, 2000; Anmarkrud, 2007).

Jeg har gjennom dette kapitlet sett på flere teoritradisjoner, men i analysedelen velger jeg å se feltet med sosiokulturell læringsteori som ramme. For å belyse mine funn har det blitt presentert rekke pedagogiske begrep som i mine øyne er betydningsfulle elementer i arbeidet

med å skape et godt læringsmiljø med tilpasset opplæring i et mangfoldig klasserom. For meg er det i sosiokulturell læringsteori et kontinuerlig samspill mellom mange didaktiske kategoriene. Disse er i konstant endring og påvirker hvordan lærere legger til rette for tilpasset opplæring og økt kvalitet i lese- og skriveopplæringa.

3.0 Metodisk tilnærming

Jeg vil i dette kapittelet beskrive, reflektere og begrunne den metodiske tilnærmingen jeg har anvendt i min undersøkelse. Jeg starter med en presentasjon av valgt metodisk tilnærming og forskningsdesign. Videre vil jeg beskrive forarbeidet i forbindelse med prosjektet gjennom valg av informanter og utforming av intervjuguide. Deretter vil jeg beskrive selve datainnsamlingen. En beskrivelse av analysearbeidet vil så foreligge før jeg avslutningsvis forteller om metodiske utfordringer i forbindelse med prosjektet.

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

3.1.1 Kvalitativ metode

Jeg har undersøkt hvordan økt lærertetthet påvirker arbeidet med tilpasset opplæring i den første skrive- og leseopplæringa. Dette er gjort gjennom ustrukturert observasjon, etterfulgt av et kvalitativt forskningsintervju. En kvalitativ metode er egnet for å få frem ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen, noe som vil sette meg i stand til å samle inn et fylldig datamateriale av pedagogene som er deltakere i TILT-prosjektet (Thagaard, 2009). Videre er en fenomenologisk tilnærming egnet, da et slikt perspektiv i stor grad fokuserer på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare en beskrivelse av mine funn (Christoffersen og Johannessen, 2012). Grunnen til at dette passer godt til min problemstilling er fordi jeg ønsker å belyse lærernes erfaring med å være to pedagoger i planlegging og undervisning knyttet til den første skrive- og leseopplæringa. For å finne ut av dette må jeg komme tett innpå. Først gjennomførte jeg en dag med ustrukturert intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012). Ut fra mine observasjoner skulle jeg lage en intervjuguide og videre gjennomføre et forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Dette på bakgrunn av at jeg da kunne få frem både nødvendig og detaljert informasjon om temaet jeg forsket på. Jeg valgte en slik intervjuform fordi jeg skulle ha fokus på få enheter - to pedagogers syn på økt lærertetthet i begynneropplæringa. En slik metodekombinasjon kan øke kvaliteten på forskningen, og det jeg observerte i klasserommet vil kunne underbygge det som kom frem i intervjuet. Anmarkrud og Bråten (2012) sier at mulighetene til å undersøke teoretisk deklarativ kunnskap og klasseromspraksis skjer ved muligheten av kombinasjon av intervjudata og observasjonsdata, som i mange tilfeller gir innsikt som ikke kan oppnås med bare en datainnsamlingskilde.

3.1.2 Fenomenologisk forskningsdesign

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign, men det er også en filosofi med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl. Kort beskrevet handler denne filosofien om læren om *det som viser seg*. Det betyr at det som viser seg – vises slik de oppfattes av sansene *der og da*. Gjennom et fenomenologisk forskningsdesign ønsker jeg å få dypere innsikt i og kunne beskrive pedagogenes erfaring med økt lærertetthet i begynneropplæringa (Christoffersen og Johanessen, 2012).

Et nøkkelord i fenomenologisk tilnærming er mening, da jeg forsøker å forstå hvordan den økte lærertettheten påvirker akkurat dette klasserommet (Christoffersen og Johanessen, 2012). Videre betyr dette at når jeg tolker økt lærertetthet og pedagogenes erfaring på område, må dette sees i sammenheng med konteksten. Gjennom denne undersøkelsen kan jeg ikke forstå sammenhengen utenfor den gitte situasjon, det vil si at en mening kan bety ulike ting i ulike sammenhenger (Christoffersen og Johanessen, 2012).

3.1.3 Valg av informanter

Da jeg skulle finne informanter til prosjektet mitt ble det en såkalt *snøball*-effekt (Christoffersen og Johanessen, 2012). Jeg hadde en samtale med min faglærer i norsk ferdypning, som sendte meg videre til personen med ansvaret for TILT-prosjektet. Jeg la frem prosjektet mitt og hun gjorde noen undersøkelser. Hun kom frem til en skole som ville passe for mitt prosjekt. Slik var skole X satt, og videre var også informantene gitt, to lærere på 2.trinn. Jeg tok kontakt med rektor på skole X via e-post (Vedlegg 1), og spurte om å få gjennomføre intervju til masteroppgaven min hos dem. Etter positiv tilbakemelding tok jeg kontakt med de to lærerne for å avtale tidspunkt for observasjon og intervju.

Mine to informanter vil beskrives nærmere i det følgende. Den første er en kvinnelig, erfaren pedagog som har arbeidet på småtrinnet i snart to tiår. Hun er førskolelærer med påbygd lærerutdanning, og hun har flere videreutdanninger. Den mannlige, nyutdannede pedagogen var ferdig utdannet allmennlærer våren 2014. Han ble ansatt på skolen som ressurs i forbindelse med TILT-prosjektet.

Når jeg spør dem hvordan TILT-prosjektet med økt lærertetthet fungerer i praksis forklarer de at ansvaret mellom dem i hovedsak er delt likt. Det er på sin side naturlig at den erfarne pedagogen har mer tyngde, da den nyutdannede pedagogen enda er i et utviklingsfase i sitt nye yrke – noe han selv påpeker i intervjuet. De sier at planleggingen gjøres i samarbeid,

mens de i klasserommet deler på å gjennomføre undervisning og følge opp elevene som trenger det.

3.1.4 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg bestemte meg tidlig for å gjennomføre intervjuet med begge pedagogene tilstede. Jeg ønsket tanker og erfaringer med prosjektet fra både den erfarne og den nyutdannede pedagogen. Videre ønsket jeg å gi de muligheten til å supplere den andres synspunkt, og i tillegg gi de anledning til å kunne reflektere rundt spørsmålene som ble stilt.

For å samle inn den informasjonen som var nødvendig valgte jeg på forhånd å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden skulle være en liste over temaer og spørsmål jeg ønsket svar på knyttet til tidlig innsats, tilpasset opplæring og den første skrive- og leseopplæringa. Disse skulle igjen knyttes opp mot hvordan de utnyttet å være i to pedagoger i skolehverdagen. Jeg ønsket å formulere konkrete spørsmål for hvert tema slik at det skulle bli en god driv gjennom intervjuet (Sollid, 2013). Jeg ville få frem sentrale deltemaer i skrive- og leseopplæringa og videre om lærernes diskusjon rundt planlegging og gjennomføring av undervisning (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg var ute etter en tilnærming i intervjusituasjon som gjorde det mulig for meg å kartlegge informantenes meninger og erfaringer med økt lærertetthet i begynneropplæringen. Intervjuguiden er utformet i tråd med følgende definisjon av et semistrukturert intervju *”en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om”* (Thagaard, 2009:89). Jeg var bevisst på at dersom det kom opp noe annet som var relevant ønsket jeg å ha muligheten til å *endre kurs*.

Intervjuguiden var ikke formulert slik at spørsmålene som ble stilt i intervjuet ga meg svarene jeg skulle ønske, selv om jeg var innom temaene som var relevant. Datamaterialet som ble samlet med var ikke konkret nok i forhold til den problemstillingen jeg etter hvert utformet. Begrunnelsen var at jeg stresset med å få gjennomført intervjuet som en følge av at jeg var gravid med nært forestående fødsel. Da jeg skulle begynne å analysere hadde jeg ikke fått nok data som ville gi svar forskningsspørsmålene mine. Fokuset ble for stort på deres tanker rundt det å være to, kontra hva og hvordan de faktisk utnyttet dette i planlegging og undervisningssammenheng. Dette førte til at jeg måtte sende en mail til informantene å stille oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 3). Da var fokuser snevret inn mot lese- og skriveopplæringen og hvordan de planlegger og gjennomfører den, samt hvordan de gjennomfører dette med blikk på tilpasset opplæring i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette var en god lærepenge

– både i forsknings- og undervisningssammenheng: vær alltid klar på hva du vil og ha et mål med det.

Før jeg gjennomførte intervjuet valgte jeg å ta et prøveintervju for å prøve ut spørsmålenes formulering. Denne testen viste meg at det var fornuftig ta bort noen spørsmål og endre rekkefølgen. Under testintervjuet kom det også frem at noen spørsmål var uklart formulert, og jeg fikk justert og tilpasset dette. Endringene førte til et bedre intervju, selv om det ikke ga meg akkurat de svarene jeg ønsket.

3.2 Innsamling av data

Datamaterialet mitt ble samlet inn i to omganger – gjennom ustrukturert observasjon og et forskningsintervju. Jeg vil herunder forklare viktigheten av å være bevisst på sin forforståelse før jeg vil legge frem gjennomføringen av henholdsvis observasjon og intervju.

3.2.1 Forforståelse

Når vi søker å forstå noe, det være seg en handling, et utsagn eller en hendelse, er vi avhengige av å forstå dette med bakgrunn i noe. Her kommer *forforståelsen* til hvert enkelt individ inn (Wadel, 2006). Dette innebærer at min forforståelse vil påvirke mine observasjoner og hvordan jeg fremstiller mine funn og tilslutt hvordan jeg tolker disse. Som forsker i eget felt (Wadel, 2006) er det mange feilkilder som kan oppstå. Jeg vil påpeke at jeg gjennom min datainnsamling har vært bevisst min egen forforståelse som innebærer at det er bedre å være to pedagoger i klasserommet. I tolkningsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst på akkurat dette. Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å synliggjøre min forforståelse (Sollid, 2013).

3.2.2 Ustrukturert observasjon

Jeg gjennomførte jeg fem timer med ustrukturert observasjon, da jeg ikke var helt sikker på hva det var jeg ønsket å ha fokus på. Jeg trengte å gå inn med et åpent sinn for å få innsikt i hvordan et klasserom med to pedagoger fungerer. I denne undersøkelsen ble observasjon i utgangspunktet brukt som et grunnlag for intervjuet, men ble i analysearbeidet mer enn det. Bakgrunnen er at observasjonen ga meg et bilde på hvordan pedagogene arbeidet og var i klasserommet noe som jeg bruker i del (2) av analysen. Det viste seg å være en fordel i analysearbeidet å kunne knytte observasjonen til pedagogenes utsagn i intervjuet (Anmarkrud og Bråten, 2012).

Under observasjonen brukte jeg skriveblokk og penn som ga meg muligheten til å notere ned det som jeg så, noe Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver som manuelle notater. Da jeg hadde gjort min observasjon brukte jeg tiden i etterkant på å notere ned det jeg ikke rakk å notere under observasjonen, samt skrive ned tanker og observasjoner som kom i kjølevannet av intervjuet. Observasjonen tillot meg å se på hvordan den *gjennomførte* læreplanen fungerte i praksis. Jeg fikk høre de lave stemmene og sett elevenes ansiktsuttrykk gjennom observasjonsøktene og kunne være i dialog med elevene da de arbeidet, både sosialt og faglig. Jeg tenkte mye på det at en må være kritisk til det en observerer. Dette med bakgrunn i at de som observeres vet at du er der, samt at virkeligheten ikke kan speiles gjennom fem timer med observasjon (Sollid, 2013).

3.2.3 Kvalitativt intervju

Gjennom dialog med mine to informanter var målet å få informasjon om hvordan de med to pedagoger i ett klasserom arbeider for å tilpasse opplæringa (Sollid, 2013).

Mitt intervju ble gjennomført i arbeidstiden på skole X, hvor mine informanter arbeider. Dette har flere fordeler, først og fremst slik at de føler seg *hjemme* (Sollid, 2013). Jeg fikk bli kjent med dem i en naturlig og uformell setting under observasjonen, noe som bidro til god og lystig stemning under intervjuet.

Jeg valgte å gjøre lydopptak av intervjuet for å slippe å notere ned alt, samt sikre at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Dette ble transkribert like etter intervjuet for å få et skriftlig datamateriale som grunnlag for min analyse (Sollid, 2013). Deretter ble lydopptaket slettet fra datamaskinen. Oppbevaring av lydfiler og notater fra observasjon og intervju, samt informasjon om oppgavens bruk er en viktig etisk ramme i datainnsamlingen og jeg redegjorde for mine informanter hvordan jeg ville gjøre dette. En annen sentral etisk ramme er anonymisering. Innledningsvis møter vi 1A – et fiktivt klasserom inspirert av klasserommet på skole X, samt den førsteklasse jeg har vært vikar i. De to elevene vi møter i klasse 1A er fiktive elever inspirert av virkeligheten. Navn og presentasjoner av elevene er gjort generelle og det vil ikke være mulig å kjenne igjen elevene ut fra beskrivelse. Gjennom oppgaven er mine respondenter anonymisert og deres navn, skolen eller beskrivelser skal ikke kunne gjenkjennes (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Selv om jeg hadde en prøvegjennomføring i forkant, var ikke spørsmålene som ble stilt presisert godt nok, og dette ble en vekker for meg. Jeg hadde heldigvis tatt med notatblokk slik at jeg under intervjuet kunne notere ned tanker og stikkord som ville gagne meg i videre

arbeid med oppgaven (Sollid, 2013). Jeg var bevisst på å holde fokus på informantene underveis i intervjuet og prøvde å gi små, bekreftende tilbakemeldinger som *mm, ja* og *ikke sant* for å vise interesse for det som informantene forteller om. Dette bidro til et mellommenneskelig nærvær gjennom intervjuet (Sollid, 2013). Dette følte jeg at jeg klarte selv om det med bakgrunn i mye endringer i intervjuguiden ble litt mer notater enn jeg hadde forventet. Til tross for en prøvegjennomkjøring kom ikke feil og mangler tydelig nok frem og i gjennomføringen smeltet temaene over i hverandre og det ble gjort flere endringer. Mange av spørsmålene var nok så like og vi kom derfor inn på svaret til andre spørsmål før de var blitt stilt. Dette var utfordrende og etter hvert ble temaene i intervjuguiden mer brukt som stikkordsregister og huskelapp kontra en oppskrift (Sollid, 2013). Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuet der hvor jeg trengte mer utfyllende svar.

3.3 Analyseprosess

Her vil jeg komme inn på min bearbeiding av datamaterialet gjennom transkribering, koding og analysearbeid.

3.3.1 Bearbeiding

Under intervjuet kom vi inn på mye spennende. For eksempel var det ingen direkte spørsmål om relasjoner i intervjuguiden, men det ble som nevnt mye snakk om det og jeg la til et tilleggsspørsmål som dreide seg om relasjonsarbeid i klasserommet. Det var ikke før i selve analysearbeidet at jeg bestemte meg for å legge vekt på det gjennom oppgaven – derfor har jeg i teorikapitlet lagt vekt på dette, og det vil også være en viktig del av analysekapitlet.

Dette viser at noen av digresjonene i intervjuet var relevante, og her kommer en av utfordringene frem når en forsker i eget felt – alt som blir tatt opp fremstår som interessant. Det var vanskelig å holde seg innenfor rammene av problemstillingen – men mye av arbeidet ble gjort da ting ble kuttet allerede i transkriberingsprosessen. Dette bekrefter at analysen av datamaterialet starter allerede under transkriberingen (Sollid, 2013). Gjennom transkriberingsprosessen fikk jeg lyttet til intervjuet igjen og bearbeidet svarene nok en gang (Sollid, 2013).

3.3.2 Selve analysen

I selve analysearbeidet synes jeg det var vanskelig å få oversikt over alt datamaterialet. Jeg leste en del om analysearbeid før jeg kom over en oversikt over *grounded theory*. Jeg begynte

å arbeide med denne oversikten, men måtte tidlig innse at jeg ikke oppfylte kravene for å kalle det for *grounded theory* i sin helhet, men det ga meg en begynnende struktur for datamateriale gjennom koding. ”Koding er en måte å organisere tekst og tanker på” (Nilssen, 2012:78). Kodene jeg laget ble utviklet parallelt med analysen av datamaterialet, og underveis delt inn i de ulike koding-kategoriene slik Nilssen (2012) beskriver.

Åpen koding

I det begynnende arbeidet med analysen hadde jeg i utgangspunktet tre kategorier. Disse var tilpasset opplæring, tidlig innsats og den første lese- og skriveopplæringa. Jeg lagde fargekoder og prøvde å gi hver kategori en farge, men ga raskt opp da kategoriene var store og uoversiktlige. De ga meg ikke et godt utgangspunkt for å gjøre en god analyse ut i fra empirien.

Aksial koding

Videre kom arbeidet med å gjøre de tre kategoriene fra intervjuguiden til noen underkategorier som var litt mer håndterlige i forhold til den *åpne kodingen*. Jeg brukte materialet fra intervjuene, både transkriberingen, de notatene jeg gjorde meg underveis i intervjuet og tankene som jeg gjorde meg etterpå som et grunnlag for å utvikle kodene. Jeg lagde meg følgende tre underkategorier; den relasjonelle faktoren, den sosiale faktoren og den faglige faktoren (Nordahl, 2012), og satte dem inn i et stort tankekart med ulike fargekoder også i dette arbeidet. Disse ville gi meg en mulighet til å sortere datamateriale og få en bedre oversikt, gjennom å fordele datamaterialet inn i disse tre kategoriene. Etter et forsøk på analyse med hjelp av det fargekodede tankekartet viste det seg at disse kategoriene fremdeles var for store.

Selektiv koding

Arbeidet med å gå dypere inn i kategoriene og gjøre et forsøk på å finne en kjernekategori var neste oppgave. Jeg arbeidet meg inn mot utgangspunktet for undervisningen i skolen som er den formelle læreplanen, LK-06. Engelsen (2014) peker på de ulike nivåene av læreplanen og at de kan sees på fra flere synsvinkler. Lærernes oppfatning av læreplanen påvirker hvordan skolehverdagen legges opp og hva som skjer i læringsprosessen i klasserommet.

Jeg gikk dypere inn i de fem ulike læreplanoppfatningene og satt igjen med to kategorier jeg kunne bruke i min analyse. Den *oppfattede* læreplan og den *gjennomførte* læreplanen (Engelsen, 2014). Nok en gang ble et fargekodet tankekart utviklet og jeg knyttet intervjuet til

den *oppfattede* læreplan og delte inn i tre kategorier – alle med hver sin farge. Det samme gjorde jeg med den *gjennomførte* læreplan. Etter å ha delt inn i underkategorier ble det, på grunn av et stort datamateriale, for meg naturlig å dele inn i underkategorier. Jeg synes det ble mer oversiktlig å lese teksten. Gjennom å systematisk knytte empirien til læreplanoppfatningene slik som beskrevet, fikk jeg bedre oversikt over innholdet i datamaterialet. Jeg kunne enklere knytte empiri til forskningsspørsmålene og skape en mer helhetlig analyse.

Disse to analytiske perspektivene, den *oppfattede* læreplan og den *gjennomførte* læreplan, ga meg muligheten til å analysere mitt datamateriale. Det er i den *oppfattede* læreplan jeg har innhentet hovedtyngden av mitt datamateriale. Bakgrunnen er at informantenes utsagn om hvordan de tolker læreplanen, hva som er viktig for de i planlegging og gjennomføring av undervisning er det jeg har samlet mest data om. På den *gjennomførte* læreplan har jeg ikke så mye informasjon, da dette nivået i hovedsak bør observeres i forhold til hva som er den *oppfattede* læreplan, slik som Goodlad (1979) påpeker. Jeg vil likevel forsøke å vise elementer av hva som faktisk skjer i klasserommet med to pedagoger, og se det i forhold til det de forteller om deres *oppfattede* læreplan blir. Jeg vil forsøke å knytte utsagnene fra intervjuet til mine observasjoner. Deretter vil jeg gå inn på om og i så fall på hvilken måte den intensjonen de har, altså den *oppfattede* læreplan, blir omsatt i praksis i den *gjennomførte* læreplan. Dette vil skje gjennom en kort beskrivelse av hva jeg så da jeg observerte. For å kunne gi en god beskrivelse av den *gjennomførte* læreplanen i dette klasserommet, måtte jeg gjennomført en mer omfattende observasjon i dette klasserommet.

Videre er det utfordrende å skulle etterprøve eller på en god måte observere relasjoner og arbeid med dette. I den *gjennomførte* læreplan, vil det være lite om relasjonsarbeid som følge av dette, og det som står vil være overfladiske observasjoner som kan være indikatorer på arbeid med relasjoner. I den siste analysedelen skulle det egentlig stå om den *erfarte* læreplan. Her skulle mine observasjoner og pedagogenes uttalelser om hvordan elevene ser ut til å oppfatte et klasserom med to pedagoger være. Når teksten begynte å ta form og analysen ble offer for et kritisk øye måtte jeg erkjenne at det egentlig bare var elementer av den *gjennomførte* læreplan jeg hadde observert, ikke den *erfarte læreplan*. For å få tak i elevenes meninger burde jeg hatt intervju med elevene eller gjennomføre en elevundersøkelse noe jeg ikke har gjort. Det ble derfor vanskelig å komme med noen konkrete elevoppfatninger, og jeg

valgte å fjerne denne delen fra analysen. Til tross for dette er elevperspektivet noe som opptar meg og jeg vil utforske dette videre i min lærergjærning.

3.4 Metodisk evaluering

Validitet og reliabilitet er begreper som vurderer kvaliteten på en forskningsprosjekt, i forbindelse med kvalitativ forskning der intervju er metode er dette utfordrende (Christoffersen og Johannessen, 2012). En kvalitativ undersøkelse kan ikke gjentas i ulike kontekster – fordi det som er gyldig i en sammenheng er ikke nødvendigvis er gyldig i en annen (Sollid, 2013).

Noe som er viktig i analysen er at jeg som forsker har tro på intervjupersonenes oppriktighet og anerkjenner deres utsagn som en form for sannhet (Sollid, 2013). Mine informanter legger frem sine erfaringer rundt hvordan de utnytter økt lærertetthet, og deres erfaringer er bare en av flere oppfatninger av hvordan ressursen kan utnyttes. I forhold til intervjuobjektene ulike oppfatninger kan validitet være forskningsintervjuets klare svakhet når det gjengis i ulike kontekster (Sollid, 2013). Jeg kan ikke si at mine observasjoner er 100% sikre. Det kan ha vært en god dag på jobben for pedagogene, de kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse eller andre faktorer kan ha spilt inn. Dette kan sees på som en svakhet med observasjon som metode, men etter intervjuet satt jeg igjen med samme følelsen. Dette betyr at kan jeg føle meg litt tryggere på at mine tolkninger er korrekte i forhold til pedagogenes gode relasjon selv om en aldri kan være helt trygg. Det er viktig å kvalitetssikre forskningen en driver med. En måte å sikre det på er å bruke flere metoder (Sollid, 2013).

4.0 Presentasjon og drøfting

I datamaterialet som legges frem har jeg funnet svar knyttet til følgende problemstilling.

Hvordan kan økt lærertetthet i den første lese- og skriveopplæringa bidra til tilpasset opplæring?

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte det datamateriale jeg har innhentet meg, gjennom intervju og observasjon. Empiri og teori vil legges frem vekselvis gjennom kapitlet. Utgangspunktet for oppgaven er et kvalitativt forskningsintervju som vil legges frem i den første analysedelen, (1) *den oppfattede læreplan*. I analysedel (2) *den gjennomførte læreplan*, vil det i hovedsak bli lagt frem observasjoner som støtter opp det lærerne forklarer i (1) *den oppfattede læreplan*. Som hjelp i arbeidet med å belyse min problemstilling har jeg hatt to forskningsspørsmål som vist under (figur 1).

Analysedel	Forskningsspørsmål
(1) Den <i>oppfattede</i> læreplan (Hva sier de?)	(A) <i>Hvilke muligheter ser pedagogene i planleggingen av lese- og skriveopplæringen?</i>
(2) Den <i>gjennomførte</i> læreplan (Hva ser jeg som bekrefter det de sier?)	(B) <i>Hvordan legger pedagogene opp arbeidet i klasserommet med tilpasset opplæring i den første lese og skriveopplæringen?</i>

Figur 1.

Her tydeliggjøres analysedelene og forskningsspørsmålene, og hva som vil høre hjemme i de ulike delene.

4.1 Den oppfattede læreplanen

Her vil jeg legge frem pedagogenes erfaringer og utsagn som kom frem under intervjuet. Jeg vil gjennomgående knytte teori til empirien. Det vil ikke komme beskrivelser om hva jeg har observert knyttet til de ulike utsagnene, dette kommer i 4.2 – den gjennomførte læreplan.

4.1.1 Tilpasset opplæring

”Hva skal vi finne på til den enkelte? Alt passer ikke for alle.”

Når pedagogene får spørsmål om hva de tenker er et godt læringsmiljø for elever i begynneropplæringa påpeker de at et godt læringsmiljø er en samling av faktorer som skal fungere for at det skal bli et godt sted å lære, noe Einar Skaalvik (2008) bekrefter. De forteller at den første faktoren for dem er individuelt tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven, og at de samarbeider og bruker mye tid på å planlegge god undervisning for elevene sine. Den erfarne pedagogen forteller.

”Vi oppdager sammen hvordan den enkelte elev tilegner seg kunnskaper og ferdigheter rundt lesing og skriving, samt hvordan aktiviteter og arbeidsmåter som passer den enkelte. Utfra det kan man gå inn i planleggingen og tilrettelegge og tilpasse innhold og arbeidsmåte til den enkelte.”

Dette er i tråd med det Lyster (2012) skriver. De beskriver god oppfølging og tilrettelegging av den enkelte elev i forhold til deres faglige nivå. De forklarer deres arbeid med å planlegge undervisning som ligger på individnivå i fellesskapet. Undervisning som skal gjøre elevene til mer kompetente skrivere og lesere må planlegges godt og begge lærerne må være kjent med det som skal skje for at den skal fungere. Dette kan være et utgangspunkt for at pedagogene kan utnytte hverandre i klasserommet, slik Anmarkrud (2007) skriver om endring i planleggingsfasen dersom økt lærertetthet skal være av betydning. Undervisning som beskrevet ovenfor krever mye informasjon om enkeltelever og er tidkrevende for den enkelte lærer. Samarbeid mellom kollegaer i planleggingen av tilpasset opplæring får det til å virke mer overkommelig i praksis (Damsgaard og Eftedal, 2014). Den erfarne pedagogen sier: *”Vi har hverandre og kan samtale om hva som skal gjennomføres i klasserommet og hvorfor. Jeg merker det veldig godt at vi er to pedagoger som tar i – både i planleggingsfasen og i gjennomføringen.”*

”Jeg føler at jeg får til å være mer kreativ og oppfinnsom i planleggingsfasen. Det er morsommere å planlegge når jeg virkelig kan peise på og være ambisiøs. Jeg kan føle meg trygg på at det jeg legger opp til i undervisningen gjennomføres. Den pedagogiske tankegangen er tilstede hos oss begge og da må det jo bare bli bra. Undervisningsopplegg som elevene synes er gøy vil bidra til motivasjonen som igjen vil bidra til læringslyst.”

Dette svarte den erfarne pedagogen på spørsmålet om hvordan de fordeler planleggingen og hva som er den største endringen i planleggingsfasen. Videre forteller den hun at planlegging av undervisning alltid har vært noe hun har brukt mye tid på. Hun påpeker at opplegg som er spennende og lærerike for elevene tar mye tid å klargjøre. Anmarkrud(2007) skriver i samsvar med informantens utsagn at gode undervisningsopplegg bidrar til læringslyst hos elevene.

Med to kompetente pedagoger blir det rom for faglig tyngde og tilpasset opplæring.

Læreplanen kan på denne måten realiseres i større grad. Muligheten de har til å planlegge en systematisk skrive- og leseopplæring til elevene som trenger det, samt muligheten de har til å gjøre endringer for enkeltelever er viktig for elevene og deres læringsprosess slik som Lyster (2012) beskriver det.

Tidlig innsats er en av faktorene som ligger bak TILT-prosjektet. På spørsmålet om hvordan de utnytter den ekstra pedagogen i forhold til tidlig innsats og forebyggende arbeid i hverdagen forteller den erfarne pedagogen følgende. *”Det å ha muligheten til å gi elevene som trenger det et ”boost” tidlig i skoleløpet og føre dem inn på rett spor uten å melde opp til PPT er veldig godt.”* Hun støttes av både Aga (2000) og Stortingsmelding 16 som sier at desto tidligere tiltak iverksettes desto mer effektive er de når elever ikke har ønsket utvikling. Det følgende utsagnet forklarer den nyutdannede pedagogens tanker om tidlig innsats.

”Sett at det er elever som sliter – med de yngste elevene er det mye enklere å rette opp eller å unngå at elevene havner i faglige groper. Det blir vanskeligere jo høyere de kommer opp, la oss si 7.trinn. Elever som har slitt over flere år og blir ofte skolelei fordi de ikke mestrer. Mange utvikler en dårlig holdning til skolen og vil helst bare slutte. Vi har muligheten til å arbeide med de som sliter og øke det faglige trykket NÅ i begynneropplæringa og dermed opprettholde motivasjonen og læringsgleden.”

Det kommer frem at for å kunne gi god tilpasset opplæring trengs det kunnskap om og innsikt i den enkelte elevs lese- og skriveutvikling. Den nyutdannede pedagogen forklarer muligheten de har til å se og veilede elevene som trenger det, øke læringsgleden og få dem på rett spor innenfor klasserommets rammer. Muligheten styrkes i et klasserom med to pedagoger da de har to ekstra øyne som kan se elevene, slik som mange lærere etterlyser (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Økt læringstrykk

”Da jeg var alene så var det ofte en bratt læringskurve i starten og så flatet det ut – og jeg tenkte ofte på hva jeg skulle gjøre nå for å øke læringstrykket. Nå som vi er to kompetente pedagoger har vi muligheten til å se og veilede den enkelte elev med der de er i sin skrive og leseutvikling på en korrekt faglig måte. Da fortsetter læringskurven oppover på alle og de har en jevn faglig utvikling.”

Dette kom den erfarne pedagogen inn på å ha fått spørsmålet om hvordan det kan utnyttes at de er to i forhold til å gjøre elevene til mer kompetente skrivere og lesere. Her kan en diskutere i hvilken grad Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsløftet (2006) legger opp til tilpasset opplæring når det legges harde føringer i forhold til hva og hvordan elevene skal lære innenfor et gitt tidsrom. Særlig med bakgrunn i elevenes ulike forutsetninger. Egne erfaringer fra praksisfeltet har vist meg de ulike forutsetningene, på ulike trinn på barneskolen. I 1.klasse, hvor noen kan hele alfabetet på rams og hvor den fonologiske bevisstheten er godt utviklet, mens andre elever knapt kan fortelle deg hva den første bokstaven i navnet sitt er. I 4.klasse, hvor noen kan skrive tre sider sammenhengende, forståelig skrift, mens enkelte ikke kan forme en forståelig setning. Jeg tenker på det store stygge trollet, *tilpasset opplæring*, som Damsgaard og Eftedal (2014) skriver om. Jeg kjente på følelsen av utilstrekkelighet når kompetansemålene virker uoverkommelig for noen innen et gitt tidsrom, og du ikke har mulighet til å gi kontinuerlig veiledning, da det er tjue andre elever som skal ha veiledning på ulike faglige nivåer slik at de får den tilpassede opplæringen de har krav på, i tråd med opplæringsloven §1-3.

Med bakgrunn i dette kan en ikke kjøre et felles undervisningsopplegg i et mangfoldig klasserom hvor opplæringen skal tilpasses den enkelte. De voksne i klasserommet må ha kunnskap om elevenes lese- og skriveopplæring, hva som er avvik og hvordan det skal tilrettelegges. Dette er i tråd med Anmarkrud (2007) og Traavik (2013) som skriver at dette er avgjørende faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring. Den erfarne pedagogen forklarer at de kan være tøffere i det faglige trykket og planlegge undervisningsøkter som krever mer av både dem og elevene. I et klasserom med to pedagoger er det mange muligheter for tilrettelegging av god og riktig undervisning som skaper en trygg og individuell tilpasset opplæring med faglig trykk.

Et kompetansemål i norsk for 1-2.trinn er ”forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk” (Utdanningsdirektoratet, u.å.d), og dette er en forutsetning for at elever lærer videre i skoleløpet. Derfor stilte jeg pedagogene følgende spørsmål: *hvordan differensierer dere undervisninga til den enkelte i den første lese og*

skriveopplæringen når dere er to, og svaret fra den nyutdannede pedagogen var: "De som har behov for en sakte progresjon i bokstavinnlæringa får det, gjennom den muligheten vi har til at en voksen kan ha dette som ansvarsområde – en kan ta seg tid til å tilrettelegge og gjennomføre".

De beskriver videre muligheten de har til å tilrettelegge slik at de som trenger en syntetisk tilnærming over en lengre periode kan få det gjennom voksenstøtte på en god måte (Skjelbred, 2013), og de legger til muligheten de har til å kombinere fokus på avkoding og innholdsforståelse. Som oftest blir disse to komponentene arbeidet med hver for seg, men både Traavik (2013) og Anmarkrud (2007) sier at en kombinasjon godt lar seg gjøre og kan bidra i elevenes utvikling av leseferdigheter.

"Vi kan tilrettelegge slik at de som har behov for mer fokus på avkoding kan få det, mens de elevene som har kommet videre og som kan begynne på innholdsforståelsesdelen av leseopplæringa kan gjøre det. Vi har også muligheten til å kombinere disse to i begynneropplæringa hvis elever trenger det".

Den nyutdannede pedagogen forteller at de bruker mye tid til å finne ekstra oppgaver til elevene som enten trenger mer trening på spesifikke ting i forbindelse med skriving og lesing eller mer utfordringer på ulike plan helt i tråd med det Damsgaard og Eftedal (2014), samt Anmarkrud (2007) som skriver om tilrettelagte oppgaver med ulik vanskegrad. Pedagogene er opptatt av å finne på arbeidsmetoder som passer for elevene, og legger opp til aktivitetspedagogikk i klasserommet. Traavik (2013) påpeker at barn lærer forskjellig og må møtes med den undervisninga den enkelte elev har best nytte av, for å kunne oppnå kompetansemålene i læreplanen. Lyster (2012) skriver at elevene må ha veiledning på sitt faglige ståsted, og sitatet fra den nyutdannede pedagogen viser muligheten som ligger i den økte lærertettheten. *"Vi kan hjelpe elevene på ulike nivåer på samme tid – fordi vi er to som kan gå rundt å gi dem god og riktig veiledning".*

Nivådifferensiering

Hvordan opplæringen skal tilpasses er et tema som ofte diskuteres, og nivådifferensiering er en metode som kan brukes i dette arbeidet. Her kan en stille spørsmål til hvordan teori og pedagogisk praksis gjennomføres i klasserommet. Mange lærere mener at det å kunne dele elevene inn i mindre grupper vil kunne lette arbeidet med å tilpasse opplæringen slik som Damsgaard og Eftedal (2014) beskriver. Mine informanter forteller at de i hovedsak driver med tilpasset opplæring innenfor rammene av eget klasserom, i tråd med Dysthe (2001) som

beskriver læring som et komplekst sosialt, fenomen. De forklarer videre at de unntaksvis tar ut elevene som sliter – og dersom det gjøres skjer det i små grupper.

”Vi tar ikke ut enkeltelever. Elevene lærer i samspill med oss og hverandre. Dersom vi har tilgang på et ekstra rom utnyttes det ved å ta ut grupper med elever - det kan være både faglig sterke og faglig svake” forteller den erfarne pedagogen, mens den nyutdannede nikker samtykkende. En tenkemåte som dette- og ikke bruke den ekstra ressursen til å ta ut enkeltelever som har faglige vansker, men heller gi dem støtte i felleskapet slik som beskrevet, kan sies å ha sterke røtter i den sosiokulturelle læringsteorien da læringsutbyttet til elevene knyttes til sosiale systemer (Dysthe, 2001). Igjen blir det tydelig at hvordan lærerne oppfatter læring og læringsteori påvirker de avgjørelsene som tas i planlegging og derfor gjennomføring av undervisning (Garmannslund et al., 2011). Videre forklarer den nyutdannede pedagogen at de tidvis deler elevgruppen i to, og tar hver sin gruppe og underviser ut i fra det nivået elevene står på i forhold til tema eller kompetansemål. De forklarer at inndelingen varierer, men som oftest deles de inn etter kjønn eller faglig nivå. En slik inndeling er innenfor opplæringsloven § 8-2, da den ikke en del av den ukentlige undervisningsstrukturen (Kunnskapsdepartementet, u.å.a).

Den erfarne pedagogen beskriver det som luksus for både lærere og elever med ekstra oppfølging og oppmerksomhet gjennom tidvis arbeid i mindre, nivådifferensierte grupper. En metode de tar i bruk i den første lese- og skriveopplæringa er veiledet lesing og skriving (VLS). De forklarer at de bruker det jevnlig, men spesielt i tilfeller der elevene trenger tettere oppfølging. Dette stemmer overens med det Traavik, Ulland og Bjørkvold (2013) skriver om læringstrykk og intensitet i lese- og skriveopplæringa. Mulighetene VLS gir i arbeidet med tilpasset opplæring kan utnyttes i arbeidet med både faglig svake og faglig sterke elever. I et ordinært klasserom må det planlegges nøye med tanke på ressursbruk for å kunne gjennomføre VLS, men i forbindelse med TILT-prosjektet kan metoden tas i bruk når det skulle passe. Ved å tidvis dele elevene inn i nivådifferensierte grupper hvor de får undervisning som er tilrettelagt er forenelig med Kunnskapsdepartementet (u.å.a) kan bidra til at den enkelte elev oppnår kompetansemålene som foreligger i det formelle læreplandokumentet. I tillegg kan VLS som arbeidsmetode bidra til å øke det faglige trykket i klasserommet, slik som Anmarkrud (2007) beskriver. Samtidig er det i tråd med Opplæringslovens §1-3 om tilpasset opplæring. Hattie (2009) dokumenterer gjennom sin metaanalyse at *”tilpasset opplæring som en sterkt individualisert undervisning har derfor*

liten støtte i internasjonal forskningsbasert kunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene” (Nordahl og Overland 2013:42).

Nordahl og Overland (2013) viser til to overordnede prinsipp for norsk skole. Skolen skal på den ene siden være inkluderende og på den annen side være individuelt tilpasset den enkelte elev. Dette er et dilemma som må reflekteres i skolen, fordi det er avgjørende for hvordan pedagogene organiserer og tilrettelegger undervisningen. Tilpasset opplæring må forstås både som et verdistandpunkt som skal gjennomsyre all undervisning, men også et praktisk pedagogisk prinsipp. At alle elevene får utbytte av undervisningen som gis slik at de går ut av grunnskolen med tilfredsstillende kunnskaper i forhold til Kunnskapsløftet (2006) er viktig for livslang læring, slik det poengteres i Stortingsmelding 16.

Kunnskapsløftet og grunnleggende ferdigheter

Da jeg spurte dem om hvordan de styres av læreplanen i forbindelse med skrive- og leseopplæringen peker de på kompetansemålene i læreplanen. Disse er utgangspunktet for diskusjon og samarbeid rundt hvordan pedagogene kan legge til rette for den enkelte elev. De forklarer at de ser lese- og skriveopplæringa i forhold til prinsippet om individuell tilpasset opplæring og deretter velges det ut arbeidsmåter for undervisningen.

”De fem grunnleggende ferdighetene danner grunnlaget for arbeidsmåtene vi velger”.

I den *oppfattede* læreplan tolker altså pedagogene de fem grunnleggende ferdighetene som betydningsfulle. I forbindelse med skrive- og leseopplæringa forteller de at de arbeider ut i fra at lesing og skriving går hånd i hånd, og må arbeides med parallelt, noe som stemmer overens med det Traavik (2013) skriver. Det at Kunnskapsløftet (2006) gir rom for tilpasset opplæring i større grad enn tidligere læreplaner slik som Damsgaard og Eftedal (2014) skriver, åpner for individuell faglig utvikling. Sett fra en annen side, er realiteten slik at så lenge tolkningsrommet fremdeles er såpass stort vil det alltid være lærere som ikke ser eller griper mulighetene til variert og tilpasset undervisning. Her kan den enkelte læreres oppfatning føre til undervisning som ikke skaper motivasjon og læringslyst hos elevene, noe jeg har erfart både gjennom praksis og egen skolegang. Gjennom samarbeid og refleksjon mellom to utdannede pedagoger i planleggingsfasen vil snevre og lite kreative tolkninger av Kunnskapsløftet (2006) unngå å bli omsatt i praksis.

”Det er slik i skolen at noen elever helst skulle hatt ekstra leseopplæring for å øve inn den tekniske delen av leseopplæringa, mens andre elever trenger utfordringer gjennom å lese tekster og dermed øke lesehastigheten. Da er det godt å faktisk kunne ha ressurser til å gjennomføre det. Nå som vi er to har vi en ekstra god mulighet til å følge opp elevene og bidra i utvikling. Vi får mye bedre kontroll over hva elevene kan og ikke kan til ulike tidspunkt i utviklinga”.

Dette utsagnet fra den erfarne pedagogen er i tråd med det Aga (2000) skriver om elevenes raske utvikling de første skoleårene, og viser fordelene et klasserom med to pedagoger har. Mine informanter kan planlegge undervisning som legger opp til en tilpasset opplæring gjennom nivådeling innenfor klasserommets rammer. Med en nivådifferensiering som beskrevet ovenfor blir opplæringen tilpasset slik jeg tror den er ment å være. Elevene får undervisning som legges opp til deres faglige nivå. I mine øyne er det nærmest umulig å drive tilpasset opplæring slik som mine informanter gjør det med bare en pedagog til stede i klasserommet. Dette mener jeg er kritikkverdig i forhold til måten læreplanen presenterer begrepet tilpasset opplæring. Det forventes at en pedagog med tjuetalls elever skal få dette til alene i klasserommet, noe som Damsgaard og Eftedals (2014) undersøkelse viser er ei stor utfordring for lærere ute i skolen.

Oppsummerende kan en si at mine informanter har Kunnskapsløftet (2006) som utgangspunkt for sin planlegging av undervisning og har mye fokus på de grunnleggende ferdighetene. De planlegger faglig trykk med to tilgjengelige veiledere som gir dem mulighet til å se den enkelte elev å gi tilpasset lese- og skriveopplæring i klasserommet. Muligheten de har til å planlegge nivådifferensiering innenfor klasserommets fire vegger gir rom for tilpasset opplæring slik jeg ser for meg at Kunnskapsløftet (2006) legger opp til det.

4.1.2 Det sosiale læringsrommet

Den erfarne pedagogen forteller videre om hva hun tenker er et godt læringsmiljø for elever i begynneropplæringa og trekker inn undervisningsmåter basert på samhandling og aktivitet som den andre viktige faktoren i deres klasserom.

”Vygotsky har stor innvirkning på vår planlegging. Vi har fokus på språk og samtale i undervisningen. I våre øyne bidrar samspill og aktivitet til engasjement og læringsglede hos elevene. Elevene lærer i samspill og samhandling. Vi lærer av og med hverandre”.

Den erfarne pedagogen kommer med dette utsagnet som trekker inn avgjørende faktorer for læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv, viser at de driver en faglig begrunnet praksis. Pedagogens utsagn støttes opp av blant annet den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke

seg muntlig. Fokus på kompetansen elevene trenger for å lære og utvikle seg i dagens samfunn, og viktigheten av å kunne kommunisere kommer frem i arbeidet med literacy, altså den utvidere tekstkompetansen elevene i vårt komplekse samfunn trenger (Danbolt, 2013; Skjelbred og Bjørkvold, 2014).

Den erfarne pedagogen forteller at oppgavene de gir til elevene ofte preges av samarbeid mellom elevene. De sier at de legger opp til undervisningen som gir rom for samspill slik at elevene kan lære av hverandre. Når en lærer har et sosiokulturelt perspektiv tror en på at mennesker lærer best i sosiale kontra individuelle kontekster, og ser på språket som et viktig medierende redskap for læring (Dysthe, 2001). Dette vil i de fleste tilfeller få konsekvenser for planlegging og gjennomføring av undervisning, både for lærerne og elevene.

Kompetansemålene i norskfaget for 1-2. trinn å *”sette ord på egne følelser og meninger”* og *”lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler”* (Utdanningsdirektoratet, u.å.d), viser at språk og muntlighet bør ha fokus i klasserommet gjennom dialog og samspill. Traavik (2013) påpeker at det i planleggingsfasen handler om hvordan det legges opp til at elevene faktisk får utviklet sin muntlighet –utover det å snakke om hva de gjorde i helga. Det må gis mulighet til dialog om det de skal eller har lært.

Da jeg stilte spørsmålet om hvordan de utnytter hverandre i arbeidet når det kommer til å gjøre elevene til mer kompetente skrivere og lesere fikk jeg følgende svar. *”Vi driver kontinuerlig med vurdering for læring i vårt klasserom. Gjennom dette forsøker vi å gi elevene tettere oppfølging og hyppigere tilbakemeldinger på arbeidet som blir gjort”*. Dette blir støttet av det Damsgaard og Eftedal (2014) skriver om tilbakemeldinger på elevarbeid. Vurdering for læring gir mange muligheter og åpner for mer dialog i klasserommet, både mellom elevene og mellom elevene og læreren. Slik jeg forstår det kan dialog med vurdering for læring i klasserommet sees i sammenheng med Vygotsky. Hans tanke om at utvikling skjer i møtet mellom det sosiale samspillet i en dialog og individets konstruksjonsprosess hvor de må bruke den kunnskapen de har fra før og redigere eller utvide skjemaene sine med informasjonen de mottar. Mine informanter bruker språket som medierende redskap i samspill med elevene for å bidra til faglig utvikling, slik som beskrevet tidligere.

”Vi kan det vi kan, hver og en - og det er verdifullt, både for individ og fellesskap. Det individet kan, kan den enkelte bidra med slik at andre også lærer det. Dette er en filosofi som gjelder i gruppa”. Dette sitatet legger bakteppet for det neste spørsmålet. Jeg spurte dem om

på hvilken måte de utnytter dialog og samspill i lese- og skriveopplæringen og de svarte at de i arbeidet med lesing og skriving ofte bruker dialog.

”Elevene snakker sammen om det de skal gjøre og det de har lært og gjort. Vi bruker mye høytlesning, både av selvskrevne tekster og bøker. Dette skjer i fellesskap eller i små grupper og par. Vi har tro på å fra dag en ta tak i det som er kjent for eleven - elevenes navn, foreldrenes navn, historier knyttet til elevene og deres sosiale miljø og vennskap i den første lese- og skriveopplæringa. Dette for å skape motivasjon, tilhørighet og vise interesse for hver enkelt fordi det er spennende når deg og ditt blir brukt i undervisningssammenheng”.

Dette stemmer overens med sosiokulturell læringsteori, ved at de bruker dialog og tett individuell veiledning i bokstavinnlæringen. I tillegg er det samsvar med det Traavik (2013) skriver om *jeg-forankring* i tilegnelsen av skriftspråklige ferdigheter, med fokus på det som er kjent for elevene. I tillegg vil elevene få utviklet sin identitet gjennom å være i dialog med andre om sin bakgrunn og hvem og hva som er viktig for dem, slik som Skjelbred og Bjørkvold, (2014) skriver i sin forklaring av literacy-begrepet.

”Når man hele tiden har en pedagog ved sin side får man kollegial veiledning kontinuerlig gjennom skoledagen. Det setter vi uendelig stor pris på. Det er en av de største fordelene med dette prosjektet. Muligheten vi har til å snakke pedagogikk er unik. Dialog om hvordan planlegging og gjennomføring fungerer. Vi kan samarbeide om planlegging og sammen kan vi gjøre det som er best for elevene. Det har vi fått anledning til å gjøre, er noe man vanligvis ikke har muligheten til i en hektisk skolehverdag”.

Dette er svaret jeg får fra den erfarne pedagogen da jeg spurte om de kunne si noe om de største fordelene med TILT-prosjektet. I følge Damsgaard og Eftedal (2014) er det mange lærere som etterlyser akkurat denne muligheten. Det er sentralt for lærere å ha noen å snakke med om planlegging og refleksjon rundt undervisninga, da dialog og flerstemmighet er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001). Den erfarne pedagogen beskriver muligheten til å kunne være i dialog uten at det må settes av tid fra skoleledelsen, og får muligheten til å utvikle sin praksis gjennom refleksjon over hvordan ting fungerte i praksis i etterkant av planleggingen. Lærere i Damsgaard og Eftedals (2014) undersøkelse påpeker at de ofte sitter på fellesmøter å ønsker at de kunne brukt tiden på pedagogisk samtale, noe som er motstridende til det mine informanter forteller om. Muligheten til refleksjon kan sies å være en av de store fordelene ved TILT-prosjektet som gagnar læreres praksis i klasserommet.

4.1.3 Relasjoner

Den siste faktoren de opplever som viktig for å skape et godt læringsmiljø er relasjoner. Denne faktoren trekkes inn flere ganger gjennom intervjuet og informantene forklarer at gode relasjoner er viktig i all læring, i samsvar med flere store forskere. De beskrev tiden de har til relasjonsbygging som en av de virkelig store endringene *før* kontra *nå*. Den erfarne pedagogen kommer med følgende utsagn.

”Tid og rom for relasjonsbygging innad i læringsmiljøet er viktig for at læring skal få skikkelig grobunn. Relasjonen mellom lærer og elev må være god for å skape best mulig læring hos elevene”.

Dette er helt i tråd med Gordon (2010) og den muligheten de har til å enten planlegge relasjonsbyggingen inn i skolehverdagen eller gripe sjansen i løpet av undervisningstiden er viktig for dem og det som skjer i klasserommet. De sier at relasjonene de skaper med elevene i stor grad er med på å forme planleggingen som gjøres i forkant av lese- og skriveopplæringen. De forteller at med to pedagoger kan de ta seg god tid til å bli kjent med elevene, både faglig og eleven som en faktisk person. En stor fordel er at med to lærere får du dobbelt så mye informasjon om den enkelte elev hver eneste dag. Den nyutdannede pedagogen påpeker at det må være en gjensidig relasjon – noe som støttes opp av Hattie og Yates (2014).

Relasjonen mellom lærer og elev

Når jeg spør informantene om hva som er de største fordelene med å være to pedagoger i klasserommet trekker begge pedagogene frem det at de har muligheten til å bli kjent med elevene uten at det går på bekostning av det faglige som skjer i klasserommet.

”Vi kan ta oss bedre tid til samtale og oppmerksomhet som viker fra det rent faglige og vi føler at dette har betydning for hvordan vi legger opp undervisningen for elevene. Vi som lærere tror at vi er bra for alle barn – men det er vi ikke. Elevene må få lov å velge hvem er det de har lyst å være mest sammen med. Hvem er god for meg? For de fleste elevene har det ingen betydning hvem de får hjelp av. Andre elever igjen foretrekker sitt eget kjønn når de skal ha hjelp – kanskje særlig på de små trinnene i skolen”.

Dette samsvarer med flere kjente forskere, som mener at relasjoner er en avgjørende faktor i elevenes læringsprosess. Pedagogenes erfaringer påvirker hva de vektlegger å bruke tid på i klasserommet slik som Goodlad (1979) beskriver (Garmannslund et al., 2011). Den erfarne pedagogen forklarer sine tanker rundt relasjoner i det følgende.

”Uten en god relasjon til eleven kan lærere gå glipp av vesentlige deler av elevenes faglige og sosiale utvikling. For at vi skal kunne tilrettelegge opplæringen ut fra den enkeltes behov må vi faktisk kjenne til elevens behov. Denne relasjonen må påbegynnes fra skolestart. Vi må se elevens behov så tidlig som mulig, slik at vi kan forhindre videre vansker utover i skoleløpet, og det er avhengig av en god relasjon”.

Dette er i samsvar med Stortingsmelding 16. Informantene sier videre at en god og varig relasjon tar tid å skape, noe som bekreftes av Gordon (2010). Det å kunne bruke tid på relasjonsbygging uten at en har dårlig samvittighet for at det skal gå ut over resten av elevgruppen og annet arbeid er en ny og fantastisk god følelse forteller den erfarne pedagogen.

”I forbindelse med TILT-prosjektet fikk jeg se betydning av elevenes relasjoner med de voksne i klasserommet i ”perfekt” praksis. Vi har virkelig fått valuta for pengene i arbeidet med relasjonsbygging. Det har vært en av de store fordelene med to pedagoger i klasserommet. Jeg begynner nesten å gråte hver gang jeg snakker om det”.

Den erfarne pedagogen forteller om følgende suksesshistorie. En av elevene fikk alarmklokkene til å ringe hos den erfarne pedagogen allerede i første klasse. Eleven hadde ikke en faglig utvikling som var tilfredsstillende i forhold til undervisningen som ble gitt. Hun beskriver tankene sine rundt oppmelding til PPT, da hun ikke klarte å sette fingeren på hva som kunne være problemet. Tiden gikk og høsten i andre klasse kom – og med det den ekstra pedagogen. Det gikk noen uker utover høsten. Plutselig en dag skjedde noe, som om det var *kjærlighet ved første blick*. Eleven blomstret faglig og han viser nå nye kunnskaper hver eneste dag. For han ble ekstra voksenstøtte i form av en person som han fikk god kontakt med og følte at han hadde flere felles interesser med av stor betydning. Hun uttrykker at *”spesielt denne eleven nyter godt av å ikke bare ha en pedagog i klasserommet. Ofte tar jeg meg selv i å undres over hvor mange flere slike elever som finnes rundt om i norske klasserom”*.

Oppsummerende kan en si at den økte lærertettheten ble den utløsende faktoren for denne eleven og hans lese- og skriveutvikling, akkurat som Hattie og Yates (2014) påpeker. Den erfarne pedagogen formidler gjennom dette eksemplet at nye dører har åpnet seg i kjølevannet av dette prosjektet. Amerikansk forskning sier noe om at relasjonsarbeid fra tidlig skolealder vil kunne øke elevenes læring. Eksemplet forteller om en elev som gjennom TILT-prosjektets økte lærertetthet har kommet i godt driv og det kan i beste fall ha forebygget spesialundervisning i dette tilfellet, slik som Tyvand et al. (2014) understreker. Dette er en positiv utvikling i liten skala, men for å få til ei endring må vi begynne i det små.

Relasjoner mellom lærerne

Da jeg spurte om hva de oppfatter som den største ulempen med å være to pedagoger i klasserommet ble det stille en liten stund. Den erfarne pedagogen begynte deretter å fortelle at hun følte at slik som de har det i sitt klasserom nå er det ingen ulemper og beskriver et godt samarbeid basert på tillit, humor og arbeidsfordeling mellom henne og den nyutdannede pedagogen. *”Når det er flere pedagoger i nært samarbeid i ett og samme klasserom er det av stor betydning at de kommer overens. Da blir det god stemning i klasserommet og dette påvirker elevene”*.

”Vi, på samme måte som elevene, lærer av hverandre. Dette er en kjempegod mulighet. Vi som lærere må være opptatt av å evaluere det som skjer i klasserommet og være åpen for å gjøre endringer dersom det vi gjør ikke gir elevene læringsutbytte som vi håper på”.

Dette forteller den erfarne pedagogen etter at den nyutdannede pedagogen peker på hvor heldig han har vært som får utvikle seg og lære av en erfaren pedagog. Dette samsvarer med det Damsgaard og Eftedal (2014) skriver om endring av praksis og viser at den erfarne pedagogen er bevisst på sin egen utvikling og hvordan hennes arbeid både kan fremme og hemme elevenes læring. Hun peker videre på deres mulighet til å drive en endrings- og utviklingsrettet praksis ved hjelp av hverandres kritiske blikk.

”Gjett om jeg var både spent og skeptisk til å få noen som skulle arbeide så tett sammen med meg. Jeg visste ingenting om hvem personen var, hvilke kvalifikasjoner personen satt med eller om kjemien oss i mellom. Heldigvis var jeg svært heldig og fikk en fantastisk pedagog å arbeide sammen med. Både jeg og klassen var kjempeheldig”.

Dette var svaret jeg fikk da jeg spurte den erfarne pedagogen om hva hun tenkte da hun fikk vite at hun skulle delta i TILT-prosjektet. Hun legger til at dersom det hadde kommet en pedagog hun overhode ikke gikk overens med hadde historien vært en annen. Dette har jeg selv erfart gjennom utdanningen har jeg vært i mange ulike klasserom. Jeg har erfart hvordan det kan påvirke elevene negativt dersom pedagogene ikke kommer godt overens eller er uenige angående strukturen i klasserommet. Elevene virket usikre og forvirret. Med bakgrunn i dette ser jeg at det er en utfordring når to pedagoger skal være i nært samarbeid i et og samme klasserom. Samarbeid, slik som det kreves i TILT-prosjektet, er ikke nemlig ikke problemfritt. Det kan være utgangspunktet for mange uenigheter, diskusjoner og i noen tilfeller krangler. Det er i den forbindelse viktig å være seg bevisst at et prosjekt med økt lærertetthet ikke nødvendigvis fører med seg økt kvalitet på den tilpassede opplæringen, høyt faglig trykk og gode relasjoner i klasserommet.

4.2 Den gjennomførte læreplan

I denne delen vil jeg legge frem observasjoner som jeg gjorde i klasserommet, og jeg vil vise til hvilket spørsmål observasjonen kan knyttes til der dette er mulig. Det vil tidvis pekes tilbake på pedagogenes utsagn i intervjuet, fordi jeg ønsker å gjøre et forsøk på vise sammenheng mellom den *oppfattede* og den *gjennomførte* læreplan.

4.2.1 Tilpasset opplæring

I klasserommet observerte jeg hvordan pedagogene utnytter hverandre som aktiv ressurs i forbindelse med tidlig innsats og forebygging i lese- og skriveopplæringen. Under morgensamlingen var det ikke vanskelig å få øye på gutten pedagogene hadde snakket om under intervjuet. Han hadde vansker med å skille bokstavene fra hverandre, slet med bokstavforming og det å trekke bokstavene sammen til ord var heller ikke enkelt. Den nyutdannede pedagogen var oppmerksom på dette under hele morgensamlingen, og var der for å veilede når gutten skulle skrive på tavla. Denne typen oppfølging gjentok seg gjennom dagen.

Den neste økten gikk undervisningen som normalt for klassen med den nyutdannede pedagogen ved tavla, mens den erfarne pedagogen satt ved bordet til de faglig svakeste guttene. Hun gikk rundt for å veilede andre elever, men var oppmerksom på de to guttene som trengte tettere oppfølging gjennom økten. Dersom den erfarne pedagogen hadde vært alene i klasserommet, ville det vært vanskelig å gitt denne eleven like god oppfølging, men når den kom ble det en endring slik som beskrevet i den *oppfattede* læreplan. I dette tilfellet ble tidlig innsats og økt lærertetthet en mulighet for denne gutten til å utvikle seg faglig og sosialt med tettere oppfølging. Informantene påpeker at hvis han eventuelt hadde fått hjelp fra PPT etter oppmelding, observasjoner og så videre, ville han vært så langt etter at det mest sannsynlig ville blitt utløst spesialundervisning for å få han på rett kjør. Dette ville bidratt til det som Damsgaard og Eftedal (2014) karakteriserer som det motsatte av tilpasset opplæring, og det ville heller ikke vært i tråd med det Stortingsmelding 16 beskriver som tidlig innsats i form av innsats fra lærerne *her og nå*.

Da jeg stilte spørsmålet om hvordan de tilpasser undervisninga i klasserommet når de er to pedagoger til stede forklarte de at med to pedagoger i klasserommet kan de legge opp til undervisning som i større grad er differensiert. Kontinuerlig oppfølging av elevene gjennom tilbakemelding og veiledning i dialog med den enkelte i klasserommet er i tråd med sosiokulturell læringsteori. Det kan sees på som vurdering for læring i praksis, slik som

Slemmen (2010) beskriver det. Ut fra dette kan en trekke tråder til at vurdering for læring kan sees på som tilpasset opplæring i kombinasjon med det Anmarkrud (2007) beskriver som en *minileksjon* - det at en som lærer kan gi eleven ekstra forklaring eller påfyll til eleven, der han er i sin faglige utvikling. Slik jeg forstår Anmarkrud og hans minileksjon støttes den opp av sosiokulturell læringsteori og viser at kunnskap skapes i samspill og ikke av individet alene (Dysthe, 2001), samtidig som det bidrar til økt læringstrykk for den enkelte elev.

Undervisning som gir rom for elever på ulikt faglig nivå gjennomført i praksis, vil jeg kalle god tilpasset opplæring.

Jeg fikk se et eksempel på en *minileksjon* i tråd med Anmarkrud, da den mannlige pedagogen gikk rundt i klasserommet for å få en oversikt over elevenes arbeid. Han fikk et spørsmål om tegnsetting fra en av de faglig sterke jentene, og kunne ta seg god tid og gi henne en liten innføring i setningsoppbygging og tegnsetning. Dette vil jeg kalle god tilpasset opplæring da eleven fikk undervisning som ga henne noe å strekke seg etter tilpasset det faglige nivået hun befant seg på. Det forsterker også den erfarne pedagogens utsagn om at de unngår dårlig samvittighet ovenfor de faglig svakere, og kan veilede de som trenger hjelp med mer utfordrende arbeidsoppgaver, slik som Anmarkrud (2007) også beskriver. Den erfarne pedagogen avslutter med å fortelle følgende.

”Det er viktig å huske på og ta vare på de som alltid gjør det de skal og som lærer uansett – tilpasset opplæring går begge veier. På samme måte som du kveler læringslyst ved at elevene sliter, kveler du læringslysten hvis de sterke gjør oppgaver som er for enkle. En kan risikere at den faglige utviklingen stagnerer fullstendig...”

På den andre siden kan minileksjonen naturligvis også brukes til å skape økt faglig trykk hos de faglig svakere elevene. Jeg fikk se noen eksempler på tilrettelegging for to svake elever på hvert sitt sted i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter da jeg observerte i klasserommet. En elev i klassen brukte lyderingsmetoden i arbeidet med tekstlesing. Hun fikk tettere oppfølging ved at den nyutdannede pedagogen som kunne veilede henne der hun var i sin faglige utvikling uten å haste videre for å komme seg til noen andre som hadde behov for hjelp. Han hadde også egne tekster og oppgaver til henne, i tråd med det Anmarkrud (2007) beskriver. Det samme gjorde de i forbindelse med den ene eleven som ikke hadde opparbeidet seg den fonologisk bevisstheten som kreves for å kunne knytte fonemer til grafemer som er avgjørende for å bli en kyndig bruker av skriftspråket (Traavik, 2013). Han fikk kontinuerlig oppfølging samt egne oppgaver å arbeide med. Dette er to godt eksempler på som bekrefter utsagnet om hvordan de legger opp lese- og skriveopplæringa og kan ta seg tid til å la

enkeltelever bli værende på et nivå over lengre tid uten å skynde seg videre. Dette skriver Damsgaard og Eftedal (2014) at ofte skjer. Bakgrunnen kan være at mange norske klasserom styres av resultatmålinger og krever effektivitet og kontroll slik at progresjonen skal gå fort nok fremover. Kunnskapsløftet (2006) gir gjennom kompetansemålene rom for at enkeltelever kan bruke lengre tid på enkelte kompetansemål og ha fokus på det som er sentralt i stede for å komme gjennom alt. Jeg så lærere som har tatt i bruk denne muligheten og knyttet den sammen med sine rammefaktorer. Dette er som Garmannslund et al. (2011) beskriver, lærernes erfaringer, læringssyn og rammefaktorer kommer frem i gjennomføring av undervisning som individuelle fortolkning i forhold til læreplanoppfatningen de innehar. Pedagogene virker å ha funnet en god balanse i arbeidet med tilpasset opplæring innenfor rammene av sitt klasserom. Her kan det stilles spørsmålsteget ved om for mange lærere haster videre uten at elevene kan sies å ha oppnådd de aktuelle kompetansemålene, noe som kan beskrives som det motsatte av tilpasset opplæring (Damsgaard og Eftedal, 2014)

I disse to avsnittene har jeg vist at i en og samme økt hjalp pedagogene en elev som enda hadde behov for rolig progresjon i bokstavinnlæringa, en som ikke hadde knekt lesekode enda, samt en elev som var på god vei mot å bli en kompetent skriver. I tillegg fikk de andre elevene generelt i klasserommet veiledning ved behov. Anmarkrud (2007) peker på dette lærerens store utfordring i den første skrive- og leseopplæringa, men i forbindelse med TILT-prosjektet har mine informanter en fordel i arbeidet med å møte elevene på sitt faglige nivå og gi kompetent og kontinuerlig veiledning i undervisningen.

Pedagogene fortalte i intervjuet at flertallet av elevene i denne elevgruppa var faglig sterke. I observasjonen så jeg mange, faglig sterke elever som bekrefter at dette var en korrekt uttalelse. En kan stille spørsmål ved om det er sammenheng mellom lærernes intensjon om høyt faglig trykk i undervisninga og elevenes faglige ståsted eller om den høye andelen faglig sterke elever knyttes til elevenes individuelle forutsetninger. Garmannslund et al. (2011) skriver at det ofte blir et sprik mellom *den oppfattede* og den erfarte læreplanen, men i denne forbindelsen virker det å være samsvar da pedagogenes utsagn om økt faglig trykk og sterke elever stemte overens med det jeg så i klasserommet. Dette ble for meg bekreftet i morgensamlingen da elevene var aktive og engasjerte. I samlingen nærmest kranglet elevene om å få svare på lærernes spørsmål og latteren satt løst, noe som bekrefter den erfarne pedagogens utsagn. ”*Elevene ønsker å være på skolen – de er engasjerte og rekker opp hånda og vil svare*”. De ønsket å svare på spørsmål som ble stilt og oppgavene som ble gitt. De

fremsto som trygge – og elevene viste meg gode, faglige kunnskaper. Mange var ivrige etter å vise hvor flinke de hadde vært i gjennomføringen av oppgaven, og ønsket å vise meg tekstproduksjon fra skriveoppgaven. Flere av elevene hadde skrevet flere sider med godt forståelig tekst i løpet av den korte tiden, og ut fra dette fremsto de med gode skriftlige ferdigheter (Kunnskapsløftet, 2006), utover det jeg hadde forventet på dette nivået i forhold til tidligere praksiserfaringer. Den erfarne pedagogen har lang fartstid i begynneropplæringa, og det merkes godt. Sammen ser det ut til at de to pedagogene har skapt et læringsmiljø som elevene nyter godt av.

En kan si at det skaper en trygg og god læringssituasjon når begge er tilstede i klasserommet (Nordahl, 2012). De har muligheten til å se hver enkelt elev og kan drive relasjonsarbeid som er avgjørende for elevenes trygghet, et godt læringsmiljø og elevenes læringsutbytte, slik som Gordon (2010) skriver. Engasjerte og motiverte elever som kan sees på som et resultat av et trygt læringsmiljø med to utdannede pedagoger som har fokus på å tilpasse undervisning og veilede elevene i læringssituasjoner.

4.2.2 Det sosiale læringsrommet

Pedagogenes fokus på språk og dialog i klasserommet stammer fra deres læringssyn og får konsekvenser i planleggingsfasen, og utspilles i undervisningen (Dysthe, 2001). Igjen ser vi hvordan pedagogenes oppfatning av læreplanen kommer frem. Deres pedagogiske valg om å legge til rette for at elevene kan være i dialog, både faglig og sosialt bekreftes av Traavik (2013).

Elevene fremsto som trygge i det sosiale samspillet i klasserommet. Inntrykket av at elevene var vant til å arbeide sammen ble sterkere og sterkere gjennom observasjonsdagen. Det ble lagt opp til kontinuerlig dialog gjennom arbeidsøktene slik Traavik (2013) sier er viktig. Et eksempel jeg observerte var da de skulle skrive en tekst om ukelønn i samfunnsfag. Først ble skriveoppgaven gjennomgått i fellesskap hvor de snakket om tema og hva som var mulig å skrive. Deretter skulle elevene diskutere hva de ønsket å skrive gruppevis rundt bordet sitt, før de begynte med selve skriveoppgaven individuelt. Jeg så flere ganger i skriveprosessen at elevene henvendte seg til hverandre for hjelp. Jeg overhørte følgende situasjon.

Nina: "Hege, e det to k'er i dekke?"

Hege: "Hæ? Ka mene du dekke?"

Nina: "Ja – du vet jo. Dekke bordet"

Hege: "Åjja, ja det trur æ det e"

I sitatet ovenfor ser vi lese- og skriveopplæring i tråd med sosiokulturell læringsteori som sier at kunnskap konstrueres i samhandling og kontekst (Dysthe, 2001) , i tillegg til at elevene får utviklet sitt muntlige språk i samspill med sine medelever slik Traavik (2013) påpeker. I denne lille sekvensen bruker Hege og Nina to grunnleggende ferdigheter, samt at de må ta i bruk språket som medierende redskap når Nina skal forklare hva hun mener. Gjennom dialog kommuniserer jentene og utvikler sin *literacy*, altså sin tekstkyndighet (Danbolt, 2013; Skjelbred og Bjørkvold, 2014).

I denne dialogen fikk Nina rask tilbakemelding fra Hege og kunne fortsette skriveprosessen uten avbrekk. Ekeberg og Holmberg (2000) viser til at elevsamarbeid er av stor betydning for læring, både faglig og sosialt. Slik jeg ser det kan et slikt utstrakt samarbeid virke negativt inn på ulike områder dersom en som lærer ikke er bevisst på konsekvensene. For det første kan Hege som spørres om hjelp, bli forstyrret i sitt arbeid. For det andre kan det være et minus feile svar kan formidles, dersom Hege ikke innehar den kunnskapen medeleven spør etter. For det tredje kan det i enkelte situasjoner sees på som en ulempe at elevene ofte får svaret "gratis" når de spør en medelev, mens at veiledning fra lærer blir mer utforskende og gir egenprodusert kunnskap (Anmarkrud, 2007). Samarbeidsoppgaver mellom elevene bør med bakgrunn i disse tre faktorene være godt planlagt slik Traavik (2013) beskriver, men det bør også være innarbeidet hos elevene. Jeg mener at lærere bør legge opp til elevsamarbeid gjennom skoledagen. Samarbeid rundt en skriveoppgave styrker elevenes talespråk, bidrar til gode ideer som er til hjelp i selve skriveprosessen. Det er i tillegg viktig for læringsutbytte sett fra et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe, 2001; Traavik, 2013).

I intervjuet beskrev pedagogene at de i planleggingen av undervisningen hadde mye fokus på grunnleggende ferdigheter. Dette ble bekreftet i observasjonen da jeg fikk se morgensamlingen pedagogene hadde med elevene hver morgen. Undervisningen inneholdt mye fokus på grunnleggende ferdigheter, i tråd med Kunnskapsløftets (2006) vektlegging. Igjen kommer pedagogenes *oppfattede* læreplan og målene fra planleggingsfasen til syne i den *gjennomførte* læreplan (Garmannslund et al., 2011). Observasjonene mine støtter opp den erfarne pedagogens utsagn om å "*bade elevene i grunnleggende ferdigheter*".

Morgensamlingen inkluderte i stor grad både skriving og lesing, og de brukte dialog for å skape trygghet før elevene skulle skrive sitt bidrag på tavla. På denne måten fikk fellesskapet innblikk i hvordan den enkelte løste oppgaven og det ble et lærende fellesskap med en delingskultur hvor de hadde fokus på trygghet blant elevene. Jeg fikk se hvordan de arbeidet sammen på tavla med utgangspunkt i dialogen der og da, slik som Traavik (2013) sier. Deres tolkning av læreplan vises i gjennomføringen og de driver undervisning som har fokus på det muntlige språk som utgangspunktet for skriftspråket slik som de forklarte i intervjuet. Den erfarne pedagogen fortalte også i intervjuet at de drev med en kombinert lese- og skriveopplæring hvor de parallelt arbeidet med begge ferdighetene, noe som også ble bekreftet gjennom denne sekvensen.

4.2.3 Relasjonsarbeid

Slik jeg oppfattet det under observasjonen, var det en god relasjon mellom pedagogene. Dette kom frem gjennom måten de kommuniserte på. Det fremsto for meg tydelig at de var enige om hvordan de ville ha det i klasserommet, og var på bølgelengde i forhold til hva som skulle skje. Dette gjaldt også når det skjedde endringer underveis. Et lite nikk så ut til å være nok – da visste den ene hva den andre mente og håndterte situasjonen som hadde oppstått. Den gode tonen dem i mellom så ut til å smitte over på elevene. Et godt og utstrakt samarbeid mellom de voksne i klassen er i følge Anmarkrud (2007) med på å gi elevene en trygg og god kontekst å lære i. Jeg observerte to pedagoger som hadde en fin balanse mellom sine roller i klasserommet og i tråd med Nordahl (2012) tok de styringen og viste seg tydelig som omsorgsfulle og gode voksenpersoner. Dette bidrar ikke bare til å skape et godt læringsmiljø, men påvirker også relasjonene lærerne har til elevene (Hattie og Yates, 2014).

Da jeg observerte i klasserommet så elevene ut til å kose seg – i likhet med pedagogene. Smilene satt løst og pedagogenes utsagn om relasjonsarbeid kan virke å stemme ut ifra observasjonene jeg gjorde meg. Nordahl (2012) påpeker at klasseledelse er en stor bidragsyter for å skape et klasserom som er godt å være i. Smilene, de gode berøringene og det støttende miljøet ga meg et inntrykk av et godt læringsmiljø. Jeg oppfatter at det er gode relasjonene mellom pedagogene og elevene.

Avslutningsvis i analysen vil jeg si at mine tolkninger av dette ene klasserommet må forstås i relasjon til hva forskning skriver om læring i den første lese- og skriveopplæringen. Det er først når denne casen blir forstått i relasjon til andre fortellinger at vi kanskje kan få øye på noe som går ut over den ene unike situasjonen. Mitt bidrag vil kun være et av flere

masterprosjekt som kaster lys over ulike problemstillinger knyttet til TILT-prosjektet. En enkel case slik som det min undersøkelse tar utgangspunkt i vil kunne gi et bilde av to pedagoger og deres erfaringer med økt lærertetthet, men kan neppe bidra til å generalisere ny teori om den første lese-og skriveopplæringen. I analysen har jeg sett på hvilke muligheter pedagogene har når de tolker læreplanen og videre planlegger og gjennomfører tilpasset opplæring i den første skrive- og leseopplæringa. Dette vil oppsummeres i neste kapittel.

5 Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan økt lærertetthet i den første lese- og skriveopplæringa kan bidra til tilpasset opplæring. Jeg har sett nærmere på hvilke muligheter pedagogene ser i planleggingsfasen og hvordan de legger opparbeidet med tilpasset opplæring i klasserommet. Jeg vil nå oppsummere mine funn.

Hovedkonklusjonen er at lærerne i dette klasserommet har et bredt perspektiv på tilpasset opplæring og balanserer mellom individ og fellesskap. Lærerne vektlegger det sosiale læringsfellesskapet. De har fokus på en relasjonsarbeid og en læringsprosess med økt faglig trykk. En kontinuerlig dialog mellom pedagogene gjennom arbeidsdagen om hva som skal til for at elevene skal lære bli kompetente lesere og skrivere er sentralt. De formidler at elevene lærer best i skjæringspunktet mellom støtte og krav i et inkluderende fellesskap med fokus på den enkeltes faglige nivå.

5.1 Læring

I begynneropplæringa er utvikling av lese- og skriveferdigheter viktig – noe som kommer tydelig frem i forbindelse med det formelle læreplandokumentet, dets kompetansemål og fokus på de grunnleggende ferdighetene. I mine undersøkelser fant jeg ut at gjennom å være to lærere kan det legges det opp til en praksis som kan veilede elevene på sitt faglige nivå med økt faglig trykk. Økt lærertetthet gir rom for nivåddifferensiert undervisning. Informantene mine har utnyttet den ekstra ressursen til å følge opp den enkelte elev på sitt individuelt faglige nivå innenfor rammen av klasserommets fellesskap.

Elevene som har faglige utfordringer vil i følge mine funn ha godt utbytte av den økte lærertettheten da de faglige vanskene kan identifiseres på et tidlig tidspunkt. Pedagogene i dette klasserommet hadde mulighet til å gi kontinuerlig støtte og veiledning for å *tette* det faglige *hullet*. Elevene som har faglige utfordringer kan i dette klasserommet gis tid til å nå kompetansemålene fra læreplanen gjennom tettere veiledning, noe som gir et bedre utgangspunkt for videre skolegang. I tillegg gir den økte lærertettheten rom for at de som trenger det kan få mer utfordringer. Elevene som er godt på vei mot å bli kompetente skrivere og lesere kan få utvikle seg videre gjennom større, mer utfordrende oppgaver og minileksjoner i klasserommet i forhold til tekstskaiping og innholdsforståelse.

Gjennom daglig kollegial veiledning kan de stille seg kritisk til sin egen praksis og diskutere kontinuerlig hva som trengs å gjøre for å forbedre lese- og skriveopplæringen i klasserommet. Muligheten til dialog og refleksjon som ligger i økt lærertetthet gir i tråd med sosiokulturell læringsteori, god anledning til å sette søkelys på egen praksis. Gjennom mine tolkninger kan undervisningen sies å kvalitetssikres når de gjennom en fast samtalepartner. Et kritiskkonstruktivt blikk på det de gjør i klasserommet fra en annen pedagog kan føre til endringer som skaper bedre og mer tilrettelagte undervisningsopplegg.

Mine funn peker altså i retning av at økt lærertetthet bidrar til læring hos både lærere og elever. Lærerens læring er et viktig funn i forbindelse med min undersøkelse fordi det medfører store konsekvenser for det som skjer i klasserommet. Hvordan en fortolker læreplanen legger klare føringer på undervisningen. Med bakgrunn i den *oppfattede* læreplanen og at dens intensjoner må fortolkes er det en stor fordel i planleggingsfasen å kunne tolke læreplanen i et læringsfellesskap mellom to pedagoger. En faglig og pedagogisk begrunnet tolkning av læreplanen, kombinert med god kjennskap til den enkelte elevs utvikling kan iverksette lese- og skriveundervisning som gir rom for differensiert og tilpasset opplæring som dermed legger til rette for faglig utvikling hos elevene.

5.2 Relasjonsarbeid

Relasjonsarbeid i klasserommet er ett av hovedfokusene til mine informanter. Det at de er to lærere i klasserommet gir rom for å bruke mer tid på relasjonsarbeid uten at det går ut over fellesskapet. Relasjonsarbeidet mellom lærer og elev er også en gylden mulighet til å hente inn kunnskap om ferdighetsnivå og foretrukket arbeidsmåte hos elevene, noe de som nevnt utnytter i stor grad. Dette påvirker pedagogenes planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring som er viktig i forbindelse med elevenes tilegnelse av lese- og skriveferdigheter.

Relasjonene mellom pedagogene i klasserommet gir mulighet for utvikling av praksis gjennom kollegial veiledning. Den kollegabaserte veiledningen de driver med på daglig basis utgjør det jeg beskriver som lærerens læring som videre bidrar til bedre kvalitet i opplæringa. Den økte lærertettheten har påvirket praksis i dette klasserommet og relasjonsarbeidet beskrives som en av de største fordelene ved TILT-prosjektet. Det er avgjørende for å skape en lese- og skriveopplæring med kvalitet, som kjennetegnes gjennom høyere faglig trykk og individuell tilpasning.

Til slutt kan en si at økt lærertetthet i planleggingsfasen gir muligheter til å tolke læreplanen i fellesskap. Gjennom å utnytte hverandres kunnskap om elevene og deres faglige nivå kan de planlegge tilpasset opplæring til den enkelte i samlet klasse.

Den økte lærertettheten gir i undervisningssituasjon rom for mer og berettiget fokus på relasjonsarbeid, mulighet for veiledning og støtte på individnivå i fellesskapet, samt gi pedagogene mulighet til å få tilbakemelding på egen undervisningspraksis. Sammen gir disse elementene rom for en lese- og skriveopplæring med økt kvalitet gjennom tilpasset opplæring.

6 Avslutning

I oppgavens siste kapittel vil jeg legge frem det jeg mener er begrensninger med denne undersøkelsen, hva som blir veien videre og til slutt forslag til videre forskning.

6.1 Begrensninger med denne undersøkelsen..

Den første klare begrensningen med denne undersøkelsen er at jeg kun har observert og intervjuet to pedagoger i et klasserom. Ut fra dette har jeg fått innblikk i hvordan en ekstra pedagog utnyttes for å øke kvaliteten på tilpasset opplæring i den første lese- og skriveopplæringa. Det vil si at denne undersøkelsen ikke kan si noe generelt rundt temaet og det som skjer i andre klasserom i samme situasjon.

Videre har jeg bare gjennomført ei observasjonsøkt – noe som kun gir meg en dag å gå ut ifra. Jeg har vært inne å sett et tverrsnitt av et klasserom og pedagogene som arbeider her – seks måneder etter at TILT-prosjektet startet. Dersom jeg hadde observert fra starten kunne jeg sett utviklingen hadde det kunne vært lagt frem en ”oppskrift” til andre. Slik at det ville blitt vist hvordan de kom dit de er i dag – veien til en god utnyttelse av to pedagoger i klasserommet.

Det kan også sees på som en begrensning at jeg kun har hatt fokus på skrive- og leseopplæringa, og ikke undervisning generelt. Det at jeg har hatt et sosiokulturelt perspektiv gjennom oppgaven gir ei begrensning med tanke på mulighetene som ligger i andre læringssyn.

6.2 Hva kan mine funn bidra til?

Min undersøkelse kan bidra til å skape bevissthet rundt hvordan det kan arbeides med planlegging og hvilke faktorer som skal til for å skape et godt læringsmiljø når det er to pedagoger i klasserommet. Funnene fra undersøkelsen kan også knyttes opp mot assistentordningen i forhold til fokus på relasjonsarbeid.

Undersøkelsen viser at dersom det faktisk tas hensyn til at det er to pedagoger og at arbeidet fordeles og det at det er en aktiv ressurs i klasserommet er det en fordel å være to. Det vil også kunne bidra til forståelse for det at lærerens egne læring må bli satt mer fokus på, og økt lærertetthet vil kunne bidra til at utviklingsarbeid kan skje kontinuerlig i det enkelte klasserom.

6.3 Veien videre

Denne undersøkelsen er for min del avsluttet og masteroppgaven skal nå leveres inn.

Underveis har jeg kommet over flere aspekter det kunne vært interessant å undersøke videre, men ikke for min del. Det kan bli ei utfordring til andre studenter, lærere eller forskere. Som det kommer frem i min analyse trengs det å få frem et elevperspektiv på økt lærertetthet i videre undersøkelser. Et spørsmål som kunne vært aktuelt er hvordan det påvirker elevene at det er to utdannede pedagoger i klasserommet til enhver tid.

Videre har jeg hatt mye fokus på relasjonsarbeid og det hadde vært spennende å se på et tolærer-system og hvordan relasjonene mellom lærere i klasserommet påvirker elevenes læring. Det hadde også vært interessant å sett på elevenes læringsutbytte gjennom et aksjonslæringsprosjekt hvor samme undervisningsopplegg ble gjennomført i to klasser med henholdsvis en og to pedagoger til stede. I tillegg hadde det vært interessant å gjennomført et nytt prosjekt med disse pedagogene når TILT-prosjektet nærmet seg sluttet for å se hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom alle tre årene.

Når jeg nå endrer fokus og ser fremover inn i min egen praksis som lærer vil jeg ta med meg flere aspekter fra mitt masterprosjektet. Jeg har lært mye om hva som inngår i en forskningsprosess, og det ble for meg nok en gang bekreftet at en aldri blir ferdig utlært. Selv om undersøkelsen tar utgangspunkt i et klasserom med to pedagoger, er ikke funnene ugyldige i klasserom med bare en pedagog. Jeg vil nok som følge av mine resultater legge mer fokus på relasjonsarbeid mellom meg og elevene når jeg kommer inn i skolen, da jeg har blitt mer bevisst på dets betydning. Videre har jeg erfart at det alltid rom for endring og forbedring, og en bør se på seg selv og sin praksis med et kritisk øye. Dette mener jeg er en viktig innstilling i læreryrket, særlig som kommende lærer fra en FoU (forsknings- og utviklingsarbeid) basert utdanning. Gjennom lærerutdanningen har vi hatt mye fokus på samarbeid og refleksjon. I den forbindelse har jeg gjennom skriveprosessen kjent på savnet av å kunne utveksle erfaringer med noen. Gjennom dette prosjektet har jeg fått dypere erfaring med viktigheten av å se en sak fra flere sider, og et læringsfellesskap innad på skolen er viktig. Jeg håper at jeg i min fremtidige profesjonsutøvelse gis muligheten til å drive med endrings og utviklingsarbeid innenfor rammene av skole og klasserom.

7.0 Kilder

7.1 Litteraturliste

- Aga, E. (2000). *Lese- og skrivevansker – forebygging og spesialpedagogiske tiltak*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 221-251). Oslo: Cappelens Forlag
- Anmarkrud, Ø. og Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss. I Matre, S. Og Skaftun, A. (red.). I *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om lesing, skriving og literacy*. Trondheim: Akademika forlag
- Bakke, J.O. og Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I Jansson, B.K. og Traavik, T.(red.). I *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 53-82). Oslo: Universitetsforlaget
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag
- Damsgaard, H.L. og Eftedal, C.I. (2014). *..men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Danbolt, A.M.V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I Traavik, H. og Jansson, B.K. (red.). I *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 187-208). Oslo: Universitetsforlaget
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle – en innføring*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B.U. (2014). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 7.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red.). *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Frislid, M.E. og Traavik, H. (red.). (2014). *Lese, skrive, regne – pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gordon, T. (2010). *Snakk med oss lærer – trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl Dreyer
- Hattie, J. og Yates, G. (2014). Kap. 3 lærer-elev- relasjon. I *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. og Aas, M. (2011). *Å utforske praksis. Grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Overland, T og Nordahl, T. (2013). *Plikt og rett til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sjøhelle, D.K. og Klæboe, G. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm
- Skaar, K., Viblemo T.E., og Skaalvik, E.M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av elevundersøkelsen*. Oxford Reseach
- Skjelbred, D. (2013). ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I Traavik og Jansson (red.). I *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 55-69). Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D. og Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I Jansson, B.K. og Traavik, T.(red.). I *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring*. 2.utg. Oslo: Gyldendal akademisk

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Mary Brekke og Tom Tiller (red.). I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Traavik, H. og Jansson, B.K. (red.). I *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget

Traavik,H., Ulland,G. og Bjørkvold,T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftsspråksopplæringa på småskolesteget. I Traavik og Jansson (red.). I *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 71-96). Oslo: Universitetsforlaget

Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: SEEK

7.2 Internettkilder

Garmannslund, P. E., Andresen, B.B. og Neset,T. (2011) *Økt kompetanse – bedre læring. - En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere."* Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet. Prosjektperiode: 2010 -2012. Hentet: 20.04-15. Tilgjengelig fra:

http://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet. (2012). Ny GIV: Løfter de faglig svakeste elevene mest. Hentet: 16.01-15. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne/id708821/>

Kunnskapsdepartementet.(u.å.a). *Veiledning om organsiering av elevene*. Hentet: 10.3-15. Tilgjengelig fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevne.pdf

Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 28.04.15 Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

[Regjeringen, \(u.å\).](#) Ny GIV: Løfter de faglig svakeste elevene mest. Hentet: 24.04-15.
Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevene/id708821/>

Tyvand,A., Grøvan,H,F., Eide,R.A. og Toskedal, G.S. (2014) *Representantforslag fra stortingsrepresentantene Representantforslag fra stortingsrepresentantene Anders Tyvand, Hans Fredrik Grøvan, Rigmor Andersen Eide og Geir S. Toskedal om tidlig innsats i grunnskolen gjennom økt lærertetthet på 1.–4. Trinn. Dokument 8:100 S, 2013-2014.* Hentet: 29.02-2015. Tilgjengelig fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2013-2014/dok8-201314-100/>

Utdanningsdirektoratet,. (u.å.a). Grunnleggende ferdigheter. Hentet: 10/3-15. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.b). Læringsplakaten. Hentet: 16.4.15. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (u.å.c). Generell del – det arbeidende mennesket. Hentet: 16.4.15.
Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5>

Utdanningsdirektoratet (u.å.d). Læreplan i norsk – kompetansemål. Hentet: 18.4-15.
Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029328ogkmsn=502670254>

Utdanningsdirektoratet (u.å.e). *Læreplan for kunnskapsloftet. Prinsipper for opplæringen.*
Hentet: 28.04-15. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1_k06.pdf

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Hei.

Mitt navn er Silje Moan. Jeg har fått lov å knytte mitt masterprosjekt til TILT. Etter veiledning med Karin Rørnes og Audhild Nedberg har jeg fått tildelt dere på skole X som samarbeidsskole i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg ønsker å se på følgende problemstilling

Hvordan kan økt lærertetthet i den første lese- og skriveopplæringa bidra til tilpasset opplæring?

Jeg ønsker å ha fokus på tidlig innsats, tilpasset opplæring og hvordan to pedagoger i begynneropplæringen kan utnyttes maksimalt i forhold til den enkelte elevens læring og utvikling.

Jeg ser for meg et intervju med Y og Z på 2.trinn (ut fra det Karin og Audhild sa på veiledningen), og håper at dette lar seg gjøre.

Håper dere er positive til et slikt prosjekt.

Mvh Silje Moan

Vedlegg 2

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan økt lærertetthet i begynneropplæringa gi rom for tidlig innsats og tilpasset opplæring i lese- og skriveopplæringa?

Innledning:

- Fartstid og utdanning

Tema 1: TILT

- Hva var det første du tenkte på når du hørte om TILT-prosjektet?
- Hva tenkte du når dere fikk muligheten til å være med i et prosjekt dette?
- Når det kommer til hvordan den ekstra ressursen skal utnyttes – er det føringer fra
 - Rektor?
 - Tromsø Kommune?

Tema 2: Tilpasset opplæring

- Kan du si noe om hvordan du tenker rundt begrepet læring?
- Hva legger du i TPO og hva tenker du rundt det i klasserommet?
- Hvordan utnytter du/dere den økte lærertettheten med tanke på tilpasset opplæring i klasserommet?
- Hvordan påvirker det lese-og skriveopplæringa til elevene og undervisningen generelt at dere er to pedagoger til stede?
 - på hvilken måte da? Kan du spesifisere?
- Hvordan påvirkes de elevene som har vansker i begynneropplæringa av at det er to pedagoger?
- Hvilke muligheter har dere i arbeidet med tilpasset opplæring når det finnes to pedagoger i klasserommet, som ikke finnes i ”vanlige” klasserom?
- Hvilke utfordringer ligger det i å være to pedagoger?
 - Finnes det ulemper?

- På hvilken måte påvirker det den tilpassede opplæringa at det er to pedagoger i klasserommet kontra en pedagog og en assistent når det kommer til å tilpasse den første lese- og skriveopplæringa?
- Har det at det er to pedagoger i klasserommet vært med på å styrke elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene? I så fall på hvilken måte?

Planlegging:

- Hvordan fordeler dere planleggingen?
- Bruker dere planleggingstiden til planlegging og er begge to i klasserommet i undervisningstiden, eller hvordan gjør dere dette?

Tema 3: Tidlig innsats

- Hva legger du i ”begrepet” tidlig innsats?
- Hvordan utnytter dere den ekstra pedagogen i forhold til tidlig innsats og forebyggende arbeid i hverdagen?
- Hvilke erfaringer har du nå i forhold til tidlig innsats og forebygging av ulike vansker nå med en ekstra pedagog, i forhold til før?
 - Hvordan merker du denne forskjellen?
- Hvilke fordeler ser du / hvordan påvirkes skolehverdagen ifht elevene å ha to utdannede veiledere i læringssituasjoner i forhold til tidlig innsats og forebygging av eventuelle **vansker** i opplæringa?
- Det er mye snakk om antall elever per lærer. Det snakkes også mye om at det ikke hjelper å ha økt lærertetthet – man må ha økt lærertetthet med rette lærere for at dette skal funke. Hva tenker du om det?

Spm. til nyutdannet:

- Hva tenker du rundt det å arbeide tett med en erfaren pedagog det første året som nyutdannet?

TIL SLUTT:

- Er det noen som har noe de ønsker å legge til før vi avslutter?

Vedlegg 3

Oppfølgingsspørsmål:

Hva tenker dere er et godt læringsmiljø for elever i begynneropplæringa?

Hvilke faktorer påvirker læringsmiljøet?

Kan du si litt om hvordan dere styres av læreplan i forhold til planlegginga av lese og skriveopplæringa til elevene?

Kan du si litt om hvordan dere differensierer undervisninga til den enkelte i den første lese og skriveopplæringen når dere er to?

Når vi snakket sist sa du at du var opptatt av at elevene skulle arbeide sammen og lære av hverandre. På hvilken måte utnytter dere dette i lese- og skriveopplæringen?

Hvordan kan dere utnytte hverandre og legge (bedre) til rette for læring i samspill når dere er to ?

På hvilken måte kan det utnyttes at dere er to i forhold til å

- motivere elevene i skrive- og leseprosessen?
- Gjøre elevene til mer kompetente skrivere og lesere?

Hvordan føler dere at elevene opplever det å ha dere begge i klasserommet?