



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag

*Et kvalitativt studie av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår tilpasset opplæring og praktiserer det i samfunnsfagundervisningen.*

Stine Elise Olsen

Masteroppgave i Studieprogram i lærerutdanningen 5.-10.trinn    Mai 2015





# Sammendrag

## Tittel

Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag

## Problemstilling og forskningsspørsmål

*Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere på mellomtrinnet begrepet tilpasset opplæring, og hvordan realiseres det i samfunnsfagundervisningen?*

Jeg vil belyse denne overordnede problemstillingen med tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan tolker læreren begrepet tilpasset opplæring?*
- 2. Hvordan realiseres tilpasset opplæring i samfunnsfag?*
- 3. Hva er utfordrende med tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen og betyr samfunnsfag noe særegent?*

## Metode

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsdesign, med halvstrukturerte intervju som metode. Jeg intervjuet totalt 5 ulike lærere.

## Resultater

- 1. Hvordan tolker læreren begrepet tilpasset opplæring?*

Mine funn kan tyde på at læreren har en smal forståelse av begrepet. Meget individpreget som samsvarer med Kunnskapsløfte sin forståelse.

- 2. Hvordan realiseres tilpasset opplæring i samfunnsfag?*

Mine funn tyder på at samfunnsfaglærerne fremmer i stor grad variasjon i undervisningen. De har spesielt fokus på variasjon i en og samme undervisningstime og bruk av lokalsamfunnet.

- 3. Hva er utfordrende med tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen og betyr samfunnsfag noe særegent?*

Samtlige samfunnsfaglærere synes det er utfordrende og drive med tilpasset opplæring når de har lærerstyrt undervisning og arbeider med læreboka i samfunnsfag. Alle lærerne merker også at elevene synes samfunnsfag er vanskelig siden det er et synsefag og få fasitsvar.



## Forord

Å skrive masteroppgave har vist seg å både være spennende, frustrerende, utfordrende og lærerikt. Jeg har fått noen dypdykk i aktuell litteratur, fått innsikt i hvordan et utvalg lærere forstår tilpasset opplæring og hvordan de arbeider med dette i samfunnsfag. Dette har gitt meg innsikt som jeg kan dra nytta av i min videre jobb i skolen.

Å skrive en slik oppgave hadde ikke vært mulig uten svært behjelpelige og flotte folk rundt meg. Først vil jeg takke mine 5 informanter som ga meg muligheten til å realisere oppgaven min. Jeg er takknemlig for at de ville dele tid, tanker og erfaringer med meg.

Veilederen min, Håkon Rune Folkenborg for gode tilbakemeldinger og råd underveis i oppgaven. Jeg retter også en stor takk til min mastergruppe bestående av Morten, Ingrid, Erlend og Martin. Takk for betydningsfulle kommentarer, diskusjoner og god støtte. Oppgaven min hadde ikke vært den samme uten dere.

Ellers vil jeg takke alle på pauserommet på K-bygget, ingen nevnt, ingen glemt.

En spesiell takk til korrekturleseren/ storesøster. Takk for konstruktive tilbakemeldinger på språk og innhold.

Tromsø, mai 2015

Stine Elise Olsen



## Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA OG BAKGRUNN .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
<b>2. TEORIDEL</b> .....	<b>5</b>
2.1 BEGREPET ”TILPASSET OPPLÆRING” .....	5
2.1.2 SMAL OG BRED FORSTÅELSE .....	6
2.1.3 ET TILBAKEBLIKK PÅ TILPASSET OPPLÆRING .....	7
2.1.4 FELLESKAP VS INDIVID .....	9
2.1.5 TEORI OG PRAKSIS .....	11
<b>2.2 TILPASSET OPPLÆRING I SAMFUNNSFAG</b> .....	<b>14</b>
2.2.1 SÆREGENHETER VED SAMFUNNSFAG .....	14
2.2.2 PRAKTISERING OG UTFORDRINGER MED TILPASSET OPPLÆRING I SAMFUNNSFAG .....	15
<i>Elevsentrert undervisning</i> .....	15
<i>Bruk av lokalsamfunnet</i> .....	17
<i>Progresjon i taksonomiske nivåer</i> .....	17
<i>Læreboka i samfunnsfag</i> .....	19
<b>3. METODE</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2 INTERVJU</b> .....	<b>22</b>
<b>3.3 UTARBEIDELSE AV INTERVJU</b> .....	<b>23</b>
3.3.1 SEMI-STRUKTURERT INTERVJU .....	23
3.3.2 INTERVJUGUIDE .....	24
<b>3.4 INNSAMLING AV DATA</b> .....	<b>25</b>
3.4.1 UTVALG, STØRRELSE OG REKRUTTERING .....	25
3.4.2 PRØVEINTERVJU .....	26
3.4.3 GJENNOMFØRING .....	27
<b>3.5 TRANSKRIBERING OG ANALYSE</b> .....	<b>27</b>
<b>3.6 VALIDITET OG RELIABILITET</b> .....	<b>28</b>
<b>3.7 ETISKE PROBLEMSTILLINGER</b> .....	<b>29</b>
<b>4. PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>31</b>
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE .....	31
4.2 LÆRERENS FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING .....	32
4.2.1 DRØFTING AV FUNN: LÆRERNES FORSTÅELSE .....	35
4.3 PRAKTISERING AV TILPASSET OPPLÆRING I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN .....	39
<i>Variasjon</i> .....	39
<i>Lokalsamfunnet</i> .....	40
4.3.1 <i>Drøfting av funn: Praktisering i samfunnsfagundervisning</i> ... <b>Error! Bookmark not defined.</b>	
<i>Variasjon i undervisningen</i> .....	42
<i>Bruk av lokalsamfunnet</i> .....	43
4.4 UTFORDRINGER OG SÆREGENHET I SAMFUNNSFAG .....	44
<i>Muntlig aktivitet</i> .....	44
<i>Læreboka</i> .....	46
<i>Synsefag</i> .....	48
4.5.1 DRØFTING AV FUNN: UTFORDRINGER OG SÆREGENHET MED SAMFUNNSFAG .....	49
<i>Muntlig aktivitet</i> .....	49
<i>Lærebok</i> .....	50

<i>Synsefag</i> .....	51
<b>5. KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE</b> .....	<b>53</b>
5.1 KONKLUSJON .....	53
5.1.1 Lærerens forståelse av tilpasset opplæring .....	53
5.1.2 Praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfag .....	54
5.1.3 Utdfordringer og særegenhet i samfunnsfag .....	54
5.2 VEIEN VIDERE .....	55
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>62</b>
<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>65</b>



# Innledning

Innledningsvis vil jeg først redegjøre for tema og bakgrunnen for denne masteroppgaven. Deretter vil jeg gå videre til formål med oppgaven samt oppgavens problemstilling. Avslutningsvis i innledningen vil jeg legge frem oppgavens oppbygging.

## 1.1 Tema og bakgrunn

I grunnskolen finner vi alle typer personligheter med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Elevmangfoldet er stort og en lærer vil møte på store individuelle forskjeller i klasserommet. Dette mangfoldet har alltid inspirert meg, og jeg har gjennom praksis og egen erfaring sett at mangfoldet både kan være inspirerende og utfordrende. Siden min interesse for tilpasset opplæring startet i mitt utdanningsforløp, skrev jeg bachelor om læringsstiler, da knyttet til matematikk. Jeg synes det var interessant å følge en klasse å se hvor mange ulike elever det er i en klasse, og viktigheten med at læreren er bevisst på disse forskjellene og tar nytte av det. Om elevene ikke får utnyttet sitt potensial og får bruke sine sterke sider, kan dette ha konsekvenser for elevene og deres læringsutbytte.

I følge Bachmann og Haug (2006) har den ordinære undervisning hatt problemer med å møte mangfoldet blant elever. Norske lærere har blitt kritisert for å legge undervisningen på et ”middels nivå”, likt for alle. Dette gjør at alle elevene som ikke befinner seg på ”middels nivå” faller av (Ueland, 2013). Dette kan tyde på at tilpasset opplæring, som har vært et kjent begrep lenge, ikke gjennomføres i stor nok grad i dag (Bachmann & Haug, 2006). En årsak kan være at begrepet er vanskelig å forholde seg til, og mangler teoretisk forankring (Bachmann & Haug, 2006). Bachmann & Haug(2006:8) sier blant annet: ”Tilpasset opplæring er særst vanskelig å finne ut av, fordi kriteriene for tilpasset opplæring er uklare og til sjuande og sist subjektive”. De har foretatt en grundig undersøkelse av nasjonal forskning som er gjort i forbindelse med tilpasset opplæring, og funnet ut at det er behov for å studere hvordan og hvilke grunnlag lærerne i skolen forstår og praktiserer begrepet ”tilpasset opplæring” (Bachmann & Haug, 2006: 122). På bakgrunn av dette finner jeg det interessant å se på læreren, siden det i hovedsak er de som bestemmer om tilpasset opplæring blir realisert. Hvordan lærerne velger å tolke begrepet kan ha betydning for hele klassen.

I tillegg til det overnevnte, synes jeg det er interessant at samfunnsfag sjeldent blir nevnt i sammenheng med tilpasset opplæring. I mitt utdanningsforløp har jeg aldri i samfunnsfagundervisningen hørt om ulike måter å tilpasse opplæringen. I motsetning til matematikk, hvor tilpasset opplæring var et tydelig fokus. Det er i stor grad tilpasning i språk- og realfag som tas opp ved slike debatter, men prinsippet gjelder i like høy grad samfunnsfag som de andre fag. Hva tenker samfunnsfaglærere om dette? Blir det ikke tatt opp siden faget er så lite eller fordi den tilpasset opplæringen i samfunnsfag er god nok? Kan det være slik at ikke tilpasset opplæring i samfunnsfag er like viktig som i andre fag? Om dette stemmer, hvorfor ikke? Dette er noen av spørsmålene som gjorde meg nysgjerrig, og som jeg vil finne ut av i denne masteroppgaven.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Masteroppgaven tar for seg følgende problemstilling:

*Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan realiseres det i samfunnsfagundervisningen?*

På bakgrunn av problemstillingen over, har jeg følgende forskningsspørsmål jeg ønsker å få svar på:

- 4. Hvordan tolker læreren begrepet tilpasset opplæring?*
- 5. Hvordan realiseres tilpasset opplæring i samfunnsfag?*
- 6. Hva er utfordrende med tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen og betyr samfunnsfag noe særegent?*

Min problemstilling er delt i to. Målet med det første spørsmålet er å finne ut om samfunnsfaglærernes forstår begrepet tilpasset opplæring. Spørsmål nummer to har som hensikt å fange opp lærerens realisering av tilpasset opplæring i samfunnsfag. Hvordan opplever læreren å tilpasse undervisningen i praksis, og er det noen spesielle utfordringer med å tilpasse i samfunnsfagundervisningen. Blant annet hva er det som gjør samfunnsfag særegent i forhold til andre fag når det gjelder tilpasset opplæring.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteren har fem kapitler. I min første del, innledningen, presenterer jeg bakgrunn og tema, problemstilling og forskningsspørsmål for masterens undersøkelse.

Kapitel 2 gir et teoretisk grunnlag for forståelse av oppgavens tema. Dette kapitlet har jeg valgt å dele i to deler. Den første delen omhandler tilpasset opplæring generelt, mens andre del tar for seg tilpasset opplæring knyttet til samfunnsfag.

Kapitel 3 vil omhandle begrunnelse og beskrivelsen av forskningsmetoden jeg brukte. Her beskrives også gjennomførelsen og oppgavens validitet og reliabilitet. Kapitlet avsluttes med etiske problemstillinger.

Kapitel 4 inneholder presentasjon, analyse og drøfting av resultatene. Jeg starter med å ha en liten presentasjon av informantene. Deretter har jeg valgt å presentere resultatene og ha et underkapittel med drøfting.

Kapitel 5 følger en konklusjon med oppsummering av de viktigste funn. Jeg avslutter med refleksjoner for veien videre.



## 2. Teoridel

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på sentrale teorier rundt (1) tilpasset opplæring og (2) tilpasset opplæring i samfunnsfag. Teorikapitlet er todelt. Der den første delen går grunnleggende inn på tilpasset opplæring, mens den andre delen av teorikapitlet tar for seg tilpasset opplæring i samfunnsfag. Her utdypes det hvordan tilpasset opplæring foregår i samfunnsfagundervisningen og utfordringer læreren kan møte på.

### 2.1 Begrepet ”tilpasset opplæring”

Begrepet ”tilpasset opplæring” er et overordnet begrep som angår samtlige elever i den norske grunnskolen. Det kreves at alle elever, både de med gode forutsetninger for læring, og elevene med lærevansker på skolen skal få en tilpasset opplæring, som kan gi elevene mulighet til utvikling (Opplæringsloven, 1998). Skolen skal imøtekomme elevens ulike forutsetninger og behov, og læreren skal innenfor rammen av klasseundervisningen prøve å tilpasse undervisningen etter den enkelte elev.

Det finnes ingen bestemt måte å drive ”tilpasset opplæring”, men det er mange ulike måter å definere begrepet. Stortingsmelding nr 16 har denne definisjonen av begrepet:

*”Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen” (St.meld nr. 16, 2006-2007: 76).*

Her blir tilpasset opplæring beskrevet som et virkemiddel for læring. Det vil si at tilpasset opplæring skal legge til rette for at alle elever, uansett evner og forutsetninger de har for å lære, skal få utnytte sitt potensial for læringen. Prinsipper for opplæringen gjelder også elever med spesiell vansker eller særlig evner og talent på ulike områder (Kunnskapsløftet, 2006: 33-34). Læreren skal stille krav til eleven, men disse skal ikke overstige yteevnen.

Stortingsmeldingen nr. 16 har som Hallvard Håstein og Sidsel Werner definerer tilpasset opplæring ved å fokusere på elevene. Håstein og Sidsel sier følgende om tilpasset opplæring:

*Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe (Håstein & Werner, 2003: 53).*

Her betraktes elevenes mulighet for og realisere sitt lærings- og utviklingspotensial som et like vesentlig kjennetegn som at tilpasset opplæring skal skje i felleskap. Pedagogen Nordahl vil derimot tolke prinsippet som at læreren må utvikle et læringsfellesskap hvor elevene kan lære gjennom samhandling og hvor de bidrar til hverandres læring. Innenfor disse rammene er det også viktig at den enkelte ivaretas (2005). Han velger å se på prinsippet til tilpasset opplæring som en mulighet til å tilrettelegge det totale læringsmiljøet. Tilpasset opplæring skal ikke kun ha fokus på den enkelte elev sin læring og utvikling, men se mer på felleskap med andre elever (Nordahl, 2005).

Dette viser at begrepet ”tilpasset opplæring” er mangeartet. Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring med utfordringer til den enkelte elev, samtidig som man skal ta hensyn til evnemangfoldet i elevgruppen. Bachman og Haug(2006) velger på grunn av de mange begrepsforståelsen og dele tilpasset opplæring i to, smal og vid begrepsforståelse.

### **2.1.2 Smal og bred forståelse**

Den smale forståelsen av tilpasset opplæring knytter seg til bestemte tiltak og har fokus på individuell tilpasning, mens den brede forståelsen retter seg mot hele skolens og dens virksomhet. En kort oversikt over smale og brede forståelsen av tilpasset opplæring ut i fra Backmann og Haugs forskningsrapport og Nordahls rapport av et skoleutviklingsprosjekt, LP-modellen (2005) er beskrevet nedenfor:

<u>En smal forståelse</u>	<u>En bred forståelse</u>
Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset mot eleven	Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset på læringsmiljøet
	En kollektiv tilnærming i undervisningen

Nivådifferensiering	tillegg til individuell tilpasning
Individuell opplæring, med individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, ansvar for egen læring, mappevurdering	Vektlegging av sosial deltakelse for alle elever og inkludering
Fokus på elevens egen motivasjon	Utvikler en samarbeidsorientert skolekultur
Vektlegging av individet framfor felleskapet	Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

(Backmann & Haug, 2006; Nordahl, 2005).

En smal forståelse av tilpasset opplæring knyttes til bestemte måter å organisere undervisningen på, som for det meste fører til tiltak siktet mot enkeltelever. Da velger man å fokusere på valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter kun for en elev. Man velger å fokusere på individet foran felleskapet. Den mest individualiserte undervisningen i skolen, spesialundervisning et eksempel på smal forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006).

I bred forståelse vil man i tillegg inkludere organiseringen av arbeidet så vel om tilrettelegging av læringsmiljøet og samværsformer i grunnskolen, og hvordan disse felles bidrar til at hver enkelt får tilpasset opplæring (Backman & Haug, 2006). Man velger å se på alle elevene som en helhet og isolerer ikke elever hver for seg. Hele grunnskolen som system arbeider helhetlig for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen foretrekker da å ha fokus på læringsmiljøet og felleskapet, hvor både faglig og sosial inkludering av elevene er viktig.

### 2.1.3 Et tilbakeblikk på tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har i lang tid vært nedfelt i læreplanen, men det var først i mønsterplanen av 1974 at prinsippet tilpasset opplæring kom (Bachmann & Haug, 2006). En årsak kan være en integreringsideologi som dominerte samfunns- og skoledebatten. Nå skulle alle gå på samme skole, også de elevene som tidligere hadde fått opplæring i egne institusjoner på grunn av særskilte behov eller elever med minoritetskulturell bakgrunn (Jenssen & Lillejord, 2010).

Denne integreringsbølgen gjorde at skolens praksis måtte tilpasse nye elevgrupper, og det måtte derfor settes inn pedagogiske prinsipper for tilpasset opplæring. Lovfestet rett til opplæring tilpasset elevens evner og forutsetninger ble derfor en nødvendig forutsetning for den nye enhetsskolen (ibid). Tilpasset opplæring handlet i denne tiden om at spesielle grupper skulle innpasses i felleskapet. Etter hvert så man at integreringen ikke fungerte i henhold til intensjonene, siden elevene ikke opplevde like stor tilhørighet i læringsfelleskapet. Det ble satt ut ulike tiltak, og gradvis ble integrering erstattet med inkludering (ibid).

I skolen skulle elevene nå inkluderes i felleskap, og de skulle i minst mulig grad tas ut av klassen for å få spesialundervisning. L97 vektla fellestanken, og tilpasset opplæring ble et virkemiddel for å danne likeverd og skape rom for mangfoldet innenfor en inkluderende skole. Intensjonen til L97 favnet alle, og skulle legge vekt på den brede og almendannende som grunnlag for fellesinnholdet (Bachmann & Haug, 2006). Utover 1990-tallet ble det mer fokus på samfunnets kunnskapsbestrebelse og verdiskapning. Dette satt sitt preg på utdanningspolitikken, og gradvis skjer det en klar dreining der individet trer tydeligere frem, og felleskapet tones ned (Jenseen & Lillejord, 2010).

Parallelt med at individet får større fokus får også tilpasset opplæring en ny forståelse. ”Individuelt tilpasset opplæring” lanseres, og tilpasset opplæring har økende fokus på rettighetene til hver enkelt elev. Den enkelte elevs forutsetninger blir den høyeste ambisjonen til tilpasset opplæring, og en forutsetning for å bedre den enkeltes læringsutbytte og å heve kvaliteten i skolen (ibid). I læringsplakaten omhandler 6 punkter elevens, mens 5 om individuelle muligheter og kun en om felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Med et slikt individfokus virker det som en ”glemmer” at felleskapsrammene er avgjørende både for dannelsen og læringen. Kvalitetsutvalgets og læringsplakatens sterke fokus på hver enkelt elev, blir også ført videre i Stortingsmeldingen *kultur for læring*:

*Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både ”teoritrotte” og ”teoritørste” eller skal møtes med respekt. (St.meld.nr.30, 2003-2004).*



Med dette kan vi se at tilpasset opplæring er noe man skal strekke seg mot, og det blir fremstilt som noe som kanskje ikke kan realiseres i praksis. Her kan vi også se at tilpasset opplæring i større grad kan kobles mot teori, på grunn av utstrekningen av ”teoritrette” og ”teoritørste”. Tilpasset opplæring kobles derfor i sterkere grad teori, og kan virke resultatorientert. Det kan derfor tenkes at tilpasset opplæring blir et virkemiddel for å heve det faglige nivået i norske grunnskoler. Stortingsmeldingen velger også å si at opplæringen skal tilpasses og differensieres. På den måten får differensiering et klart individuelt preg, og man kan få assosiasjoner til at hver enkelt elev skal ha individuell plan for opplæringen (Bachmann & Haug, 2006).

Man kan derfor si at Kunnskapsløftet har økt fokus på individualisering og økt fokus på resultat når det kommer til tilpasset opplæring. Det er den enkeltes kompetanse og læringsutbytte som står i sentrum. Dette påpekes også i Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) som sier at tilpasset opplæring har blitt tolket på en måte som har ført til for sterke individualiseringer. Denne praksisen ønsker regjeringen å justere, og hensynet til den enkelte elev blir alltid balansert mot hensynet til felleskapet.

Et mål framover blir derfor å oppnå tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten i undervisningen (Jenssen & Lillejord, 2010). Man må se på sammenhengen mellom hver enkelt elev, og felleskapet for å kunne tilpasse for elevene. Det som kan være uklart for mange er at begrepet kan ha at mange ulike meninger. Tilpasset opplæring har handlet om integrering, inkludering, individualisering og nå felles og kvalitetsepoke. Dette kan virke forvirrende for mange lærere, som kan føre til usikkerhet til hvordan det praktiseres.

#### **2.1.4 Felleskap vs individ**

Som dere så på ”et tilbakeblikk i tilpasset opplæring” har tilpasset opplæring til ulike tider vært individorientert og felleskapsorientert. Vi så at det var mer fokus på felleskapets rammer i L97, til nå å ha et mer fokus på den enkelte individuelle læring i Kunnskapsløftet. I dagens skole står derfor den individualiserte undervisningen relativt sterkt, og i en undersøkelse gjort av Haug kom det frem til at 61 % av undervisningstiden går til at elevene sitter å arbeider alene med oppgaver (Haug, 2010). På bakgrunn av dette kan det se ut som norske lærere har en smal forståelse hva tilpasset opplæring er ifh fellesorientert fokus (Bachmann & Haug,

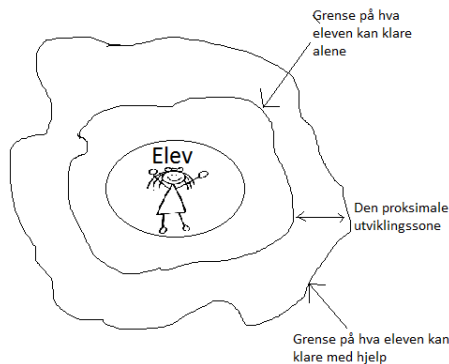
2006). I følge Haug kan det gå på bekostning av felleskapet i undervisningen (Haug, 2010). Også pedagog Imsen (2004) reagerer på et ensidig fokus på tilpasset opplæring forstått som individualisering og elevaktive arbeidsformer. Hun synes at en primitiv avvisning av fellesskapslæring som forkastelig ”formidlingspedagogikk” i vår tids skole (Imsen, 2004: 70). Ensidig vekt på de individuelle behovene kan også lede til spesialiserte løsninger som skiller ut elevene. En konsekvens av dette er et hinder for levende fellesskap og stigmatisering (Nilsen, 2005). Ensidig vekt på fellesskapet er heller ikke en god løsning. Om man kun har fokus på fellesskapet kan det være en fare for at den enkeltes behov ikke blir tatt rikelig vare på. Elevene kan da føle at de blir oversett av læreren og skolen (ibid).

Et interessant spørsmål blir deretter om man skal ha enten individet eller kollektivet som er i fokus? Behøver svaret å være et enten eller svar? Kan læreren balansere på linjer mellom tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer og tilpasning som individualisering? I følge St.meld nr 31 (2007-2008: 74) skal lærerne gjøre det. Det står:

*Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.*

Her vises det at tilpasset opplæring har to perspektiver, både den individuelle læring og læring i fellesskap. Det presiseres i læreplanen at opplæringen må tilrettelegges slik at læring for den enkelte, skjer i et sosialt arbeiderfellesskap der elevene lærer av hverandre. Læring i skolen må derfor skje gjennom et velfungerende fellesskap. Dette medfører at utgangspunktet for tilpasset opplæring er kollektivt. Elevene kan da bli organisert i grupper siden det ikke er mulig for en lærer å følge opp alle elever individuelt i læringsarbeidet. Derfor må elevene fungere som en læringsressurs for hverandre gjennom samarbeid, hjelp og refleksjon som læring (Jensen,

2006). Vygotskys modell om elevens nærmeste utviklingszone kan brukes for å illustrere dette:



Figur 1: Elevens utviklingszone. Etter Vygotsky (1978).

Den innerste sirkelen viser hva eleven klarer alene, mens den andre grensen er for hva eleven ikke klarer, selv med hjelp. Denne sonen kalles Lev Vygotsky for Den Proksimale utviklingszone. Denne sonen representerer hva eleven kan få til med hjelp fra andre. Det som er utfordringen viser hva eleven ikke greier, selv med hjelp fra andre. Her kan vi derfor se at den viktigste læringsformene individuell læring støttes fra andre elever og læring gjennom samarbeid i dette felleskapet (Jensen, 2006). På bakgrunn av dette vil derfor tilpasset opplæring i stor grad dreie seg om å lære elevene å fungere sammen og lære i dette læringsfelleskapet.

### 2.1.5 Teori og praksis

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i den norske grunnskole og i kunnskapsløftet. Det er ingen tvil om at begrepet har stor tilslutning hos norske lærere. I rapporten av Bachmann og Haug finner de ut at det er enighet i generell plan, men når det kommer til praktiseringen er det forskjell på forståelsen av begrepet og usikkerheten øker blant lærerne (Bachmann & Haug, 2006). Hva er det med tilpasset opplæring som gjør at lærere har vanskeligheter med å innfri elevens rettigheter, til tross for at begrepet har vært krevd, beskrevet og diskutert i flere tiår?

Bjørnsrud og Nilsen nevner at det kan være vanskelig å få til i praksis siden fortsatt mange er forvirret når det kommer til begrepet tilpasset opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Selv om det er beskrevet mange plasser, blir det beskrevet på mange ulike måter og dette kan skape usikkerhet. Hvilket begrep skal jeg forholde meg til? Dette kan skape uklarhet, og det blir da utfordrende for læreren å gå fra teori til praksis. Som nevnt i 2.1.3 sier Jenssen & Lillejord (2010) at tilpasset opplæring har hatt ulikt innhold helt fra 1975 til 2009. Begrepet har bestått siden 1975, men rommet så mange ulike aspekter at utfordringen som stilles i den som skal innfri slike forventninger i sin undervisning blir enorme (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).

En annen årsak til at lærerne kan synes det er vanskelig å praktisere tilpasset opplæring er fordi det er få føringer. I Kunnskapsløftet står det at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med gjeldene lover og forskrifter, men at skolene lokalt kan bestemme hvordan de ønsker å organisere opplæringen slik at hver enkeltes behov blir ivaretatt på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2006a). For å praktisere tilpasset opplæring foreslåes det:

*Ved å variere mellom ulike typer arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, lærestoff, læremidler og organisering, skaper læreren et læringsmiljø hvor denne balansen blir ivaretatt. Skolen skal bruke sin kompetanse til å lede læringsprosesser som tar utgangspunkt i de forutsetninger og evner elevene har. (Utdanningsdirektoratet, 2006a: 1).*

Selv om dette er noen styringslinjer på hvordan man kan praktisere tilpasset opplæring, er det dog lite beskrivende retningslinjer for hvordan tilpasning av opplæring til hver enkelt elev skal foregå. Man kan derfor tenkes at resultatet av begrepet tilpasset opplæring utføres ulikt ved forskjellige skoler og ulike lærere. Dette kan styrkes ved Grøtrud og Bolme Moen som sier at hvordan tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis, endrer seg med lærerens pedagogiske grunnlagstenkning (2001:41). På grunn av de få konkrete retningslinjene er det derfor sannsynlig at ulike lærere benytter seg av en rekke forskjellige strategier for å tilpasse opplæringen til hver elevs evne og forutsetning.

En annen konsekvens ved få retningslinjer kan være at det kun er variasjon som blir praktisert. Ved å variere i for stor grad kan de ulike aktiviteters intensjoner blir uklare for eleven og dannes en svakere relasjon mellom å gjøre og å lære (Klette,2003: 78). Klette påpeker at for hyppig skifte mellom aktiviteter kan hindre fordypning og konsentrasjon og fremmer overflatelæring og formorientering. Dette kan styrkes av Markussen (1999) som også er tvilende til at variasjon kun fører med seg positive ting. Han mener at det er en utbredt oppfatning at hvis vi som pedagoger bare klarer og varierer undervisningen, vil læring finne sted.

Dette sammen med individfokus i LK06 er en av grunnene for at kateterundervisning kan tolkes som en ”fyfy” undervisningsform. Kateterundervisning blir vanligvis ikke sett på som tilpasset opplæring, og har en tendens til å bli ansett som passiviserende på elevene og dermed heller ikke særlig fruktbar (ibnd: 31). Derimot sier Koritzinsky (2012) at den lærerstyrte formidlingen fortsatt bør ha en viktig plass i samfunnskunnskap. Han påpeker likevel at den trolig har for stor plass mange steder, og undervisningsformen kanskje bør skje mer varierende, engasjerende og aktiviserende måter. Alexander (2000) understreker også at undervisningen ikke nødvendigvis er knyttet til ”hva som gjøres”, men ”hvordan” det gjøres. Også Haug sier at kateterundervisning kan engasjere elevene, og at de registrerer individuelt arbeid som ikke gjør det (Haug, 2006).

Det som derimot er nødvendig er at læreren er flersidig, variert og problematiserende i sin undervisningen (Koritzinsky, 2012). Han viser til forkortelsen MAKIS som kan benyttes som et slags huskeord når man skal formidle noe til klassen (Koritzinsky, 2012: 170). Forkortelsen står for: Motivere, Aktualisere, Konkretisere, Individualisere og Samarbeide (ibid). På bakgrunn av dette kan man derfor si at det ikke trenger å være en fastsatt måte å praktisere tilpasset opplæring på i undervisningen. Det viktigste er hvordan man på best mulig måte kan lære elevene både å ivareta felleskapet og hver enkelt elev.

## **2.2 Tilpasset opplæring i samfunnsfag**

Samfunnsfag er i likhet med alle andre fag underlagt opplæringsloven, prinsipper for opplæringen og Utdanningsdirektoratet. Det vil si at alt som er skrevet om tilpasset opplæring tidligere i teoridelen også omhandler samfunnsfag. Likevel er det lite teori skrevet om tilpasset opplæring knyttet til samfunnsfag. En grunn kan være at samfunnsfag tradisjonelt ikke har like høy prestisje som andre fag (Fjeldstad, 2009). I samfunnsfagdidaktikkbøkene står det ikke direkte skrevet om tilpasset opplæring, men det er dog mye teori og ideer som kan knyttes opp mot tilpasset opplæring. Fag som matematikk og realfag fortøner seg som mye viktigere i den norske skole, og behovet for tilpasset opplæring i disse fagene blir også forsket og skrevet om i større grad (Rognaldsen, 2010).

Dette kapitlet vil omhandle samfunnsfag i forhold til tilpasset opplæring. Er det noe spesielt med samfunnsfag som gjør at tilpasningen skjer på en annen måte i forhold til andre fag? Eller praktiserer man tilpasset opplæring på lik måte i alle fag? Disse to spørsmålene vil besvares i dette kapitlet.

### **2.2.1 Særegenheter ved samfunnsfag**

Det første som kan skille samfunnsfag fra andre fag er at det er et ”interessefag”. Med det mener jeg at interessen spiller en større rolle om man er flink i samfunnsfag eller ikke, i motsetning til mange andre fag. Forhåndskunnskap til de ulike eleven varierer veldig i en klasse (Fjeldstad, 2009). Elevene er mange, særegne og deres identitet kan skifte sterkt over tid og fra sted til sted. Mest sannsynlig er elevenes samfunnsmessige engasjement og interesser mer skiftende nå enn for bare få tiår siden (Koritzinsky, 2012). Det kan komme av at både klasse- og lagdelingsforhold, geografisk og identitet, organisasjons- partitilhørighet har forandret seg sterkt det siste tiåret. Sosialisering fra massemediene og jevnaldergrupper er blitt viktigere nå enn tidligere. Dette betyr likevel ikke at barn og unge er mindre interessert og engasjert i samfunnsspørsmålene, men at engasjementet og interessen er mindre avhengig av familiestatus og oppvekststed. Interessen og engasjementet til elevene er mer preget av endring når det kommer til massemedienes dagsorden, og til aktuelle begivenheter og påvirkninger i nærmiljøet (ibid, 2012). Læreren må derfor i større grad enn tidligere være

bevisst på disse endringene og få til en elevsentrert undervisning som kan kobles til nærliggende faglige hovedmomenter og arbeidsmåter i faget.

## **2.2.2 Praktisering og utfordringer med tilpasset opplæring i samfunnsfag**

### **Elevsentrert undervisning**

En elevsentrert undervisning i samfunnskunnskap kan være å bruke tid til å ta opp saker og hendelser, både lokalt, nasjonalt og globalt (Koritzinsky, 2012). Det er dog ikke alltid aktuelle saker og hendelser fanger elevens interesse. Om man ønsker en elevsentrert undervisning med nyheter i fokus, er det viktig at man knytter nyhetene til enkeltpersoner. Det er sjeldent at elevene blir engasjerte av å høre på statistiske nyheter om for eksempel trafikkulykker, globale inntektsforskjeller eller barnedødelighet (ibid). Derfor er det viktig å knytte enkeltmennesker bak tallene til elevens interesser for liv og død, rettferdighet eller urettferdighet. På den måten kan man åpne elevene for viktig kunnskapsstoff og sentrale sammenhenger mellom enkeltmenneskers levekår og samfunnsmessige strukturer.

Når man gjør nyhetene elevsentrert med å knytte det til enkeltpersoner bidrar dette til tilpassing til flere elever. Mange elever synes det er vanskelig å se for seg statistikk og hendelser som har skjedd nasjonalt og globalt, men om fokuset ligger på enkeltmennesker kan det skape personlige følelser, som igjen bidrar til motivasjon og engasjement hos eleven. ”Supernytt” er en nyhetskanal laget for barn mellom 8-12 år for å forenkle ”voksen-nyhetene”. Etter å ha sett noen episoder, ser jeg at de ofte knytter nyheter til enkeltmennesker og spesielt barn. Dette for å skape en enda mindre avstand fra nyhetene og skape engasjement.

Ikke bare i aktualiseringen av samfunnsfag er det viktig at læreren har fokus på nærhet og enkeltmennesker. Når en skal undervise i historie er det også vesentlig å ha fokus på enkelt personer. I historiefaget kan tiden virke fjern for elevene, men om man har fokus på enkelt hendelser eller spesielle personer kan de bli nære. Om elevene får empati for andre menneskers opplevelse og vilkår kan dette skape engasjement og interesse. På den måten kan det bygges en bro fra elevens ståsted her og nå til fjerne steder og tidligere tider (Koritzinsky, 2012).

Selv om man kan koble til enkelt mennesker, vil ofte viktige aktuelle saker gjennom massemedienes dekning foregå fjernt for mange elever. Koritzinsky(2012) vil derfor at man i samfunnskunnskap først og fremst kobler til aktuelle nyheter og saker i elevens lokale miljø. Det vil si til bygda, bydelen og eventuelt kommunen. Viktige kilder i samfunnskunnskap vil da være lokalaviser, lokalradio og lokalt fjernsyn. Dette vil forenkle for mange elever siden læreren kan fortelle om kjente personer, steder og begivenheter som mange elever har vært direkte kontakt med. Det kan gjøre det lettere for elevene å se seg selv, oppleve og erfare viktige sammenhenger i samfunnskunnskap. Da kan elevene selv gjøre observasjoner, ekskursionsjoner og intervjuer, og på den måten lære om aktuelle og geografiske nære samfunnsforhold. Det er mye enklere for elevene å forholde seg til og lære seg, enn om de skulle ha lest om det samme eller sett en video (ibid). Ved å bruke ”nærmiljøet” kan de selv oppleve å se sammenhenger mellom naturressurser og næringsliv, trafikksepareringer og trafiksikkerhet, arealplanlegging og friområder eller sammenhenger mellom kommunens budsjettprioriteringer og plass på en kommunal kulturskole.

For å oppsummere dette avsnittet er det viktig at man som lærer organiserer lærestoffet så det ikke blir for abstrakt for elevene. For å tilpasse til hver enkelt elev er det avgjørende at elevene ikke føler at samfunnsfagundervisningen blir for generell og teoretisk. Da er det for mange som mister interessen og ”detter ut”. I dette avsnittet har jeg derfor snakket om at man da må ta det fra det ”fjerne” til ”det nære”. Det er viktig at man gjør faget desto mer meningsfull og forståelig med blant annet å knytte det til konkrete emner, virkelige personer og aktuelle saker som betyr noe for enkelt eleven. Om man velger å tilpasse på denne måten er det også utslagsgivende å tenke på de metodiske utfordringene. Bruk av bilder, sanger, dikt, noveller og fortellinger som appellerer til elevens følelse og evne til innlevelse. For at lærestoffet i samfunnskunnskap skal oppleves nært og underholdende kan det hjelpe å åpne for de mer opplevelsesmessige kvalitetene og mulighetene i faget. Læreren må da velge å ha mindre fokus på isolerte fakta, formelle og statiske beskrivelser av regelverk og institusjoner, og heller sikte inn på levende mennesker og faktiske hendelser (Koritzinsky, 2012).



### **Bruk av lokalsamfunnet**

En annen måte å drive elevsentrert undervisning på, er å ta i bruk lokalsamfunnet og nærmiljøet. Dette er også noe Kunnskapsdepartementet er opptatt av. I læringsplakaten står det at skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lokalsamfunnet brukes som kunnskapskilde og læringsarena, og gir elevene mulighet til å forholde seg til skolens innhold på en konkret, sansbar måte, skriver Stortingsmeldingen 22 (2010-2011). Man skaper en naturlig kontekst for elevens læring, og forankrer dermed læringen i elevenes egne opplevde virkelighet. Når man skaper en naturlig kontekst for læring, stiger motivasjonen og lærelysten.

I en undersøkelse gjort av omtrent 250 samfunnsfaglærere svarte 40 % av lærerne og nesten 2/3 av ungdomsskolelærerne at de brukte nærmiljøet lite eller aldri i samfunnsfag (Koritzinsky, 2012:31). Dette kan knyttes opp mot en forskning gjort i 1979 for grunnskoler i Nord-Norge (Solstad & Thelin, 2006). Her ble det laget spørreskjema for å finne ut hvordan lærerne så på bruk av lokalt lærestoff, og i hvor stor grad de faktisk brukte det i undervisningen. Hele 97 % av lærerne mente at lokalt lærestoff var viktig, men kun 55 % hadde benyttet seg av lokalt lærestoff i undervisningen det siste året. I undersøkelsen kom det også frem at lærerne i mindre bygdeskolene er mer positive, og benytter i større grad lokalt lærestoff, enn lærerne på større by- og tettstedskoler (Solstad & Thelin, 2006).

Resultater viser at lærere ved mindre skoler opplever at det virker motiverende for elevene. Lærerne ved distriktskoler føler seg også mer forpliktet til å legge vekt på lokalt lærestoff, enn byskole lærerne. Årsaken kan være at mindre distriktskoler føler en nærmere tilknytning til plassen, og at de derfor har kompetanse for en slik undervisning. Disse resultatene viser at det er for få lærere som benytter seg av lokalmiljøet. Det kan blant annet være på grunn av tidspresstet til lærerne og rammefaktorer generelt. Likevel er det nødvendig at lærerne må tenke gjennom hvordan undervisningen kan engasjere elevens forståelse, erfaringer eller interesser og hvordan den kan stimulere elevens egne aktive læringsprosesser (Koritzinsky, 2012).

### **Progresjon i taksonomiske nivåer**

En utbredt måte å tilpasse undervisningen på i norske skole kalles kvantitativ differensieringsmåte (Damsgaard, 2007). Det vil si at elevene får ekstra oppgaver etter de er

ferdig å jobbe med sine opprinnelige oppgaver. Dette kan få konsekvenser for de sterke elevene som fort lærer seg å sette ned tempoet for å unngå å måtte gjøre mer av det de allerede for lenge siden har skjønt og fått til. For mange kan det oppleves som en form for straff fordi man da bare må gjøre enda mer av de samme (ibid: 89). En konsekvens kan være at elevene mister motivasjon og lærelyst for videre arbeid i skolen.

Et tips til denne læreren er å bytte fra ”kvantitativ” differensiering til ”kvalitativ” differensiering. Det går ut på at læreren gir andre type oppgaver enn det de allerede har gjennomgått og kan fra før. I disse oppgavene får elevene anvendt annen kunnskap eller refleksjon. For å tilpasse undervisningen legger man da opp etter spiralprinsippet (Koritzinsky, 2012). Det vil si at de samme emnene går igjen, bare større vanskelighetsgrad. Progresjon i samfunnskunnskap handler i liten grad om emne lærestoffet er hentet fra, men er preget av de samme nivåene bare i forskjellig vanskelighetsgrad. Man vil derfor finne de samme hovedmomentene som angår både familieforhold og flerkulturelle og internasjonale forhold, både på barneskolen, ungdomskolen og i den videregående skole.

En annen måte å tilpasse undervisningen på, er etter klassifiseringssystem for ulike læringsmål. En av de mest kjente er Blooms taksonomi (Bloom, 1956: 7-8). Hans taksonomi er hierarkisk organisert i seks nivåer, hvor elevene på hvert nivå mestrer det som kreves på et lavere nivå. De seks nivåene i rangert i rekkefølge fra lavt til høyt nivå er: kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering (Bloom 1956: 18). Likevel har det vist seg at det er hensiktsmessig å redusere Blooms seks nivåer til tre. En forenkling og mye brukt formulering er RAV-typologien. RAV står for: ”reprodusere”, ”anvende” og ”vurdere”. Eleven vil på det laveste nivået ”gjengi”, beskrive og liste opp det som er lært. Middels kompetansenivå er å ”anvende”, og her vil eleven være i stand til å tilegne seg kunnskap og forklare den med egne ord og bruke den i forskjellige situasjoner. Til slutt har vi å ”vurdere” som vil si at eleven har integrert kunnskap ved å kunne analysere, sammenligne, rangere og trekke velbegrunnede konklusjoner (Gustafson & Sevje, 2010: 18-19).

De taksonomiske klassifiseringssystemene kan vi også kjenne igjen i kompetansemålene i læreplanen samfunnsfag. Man ser sammenheng mellom kompetansemålene fra etter 4.trinn

og etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2010). Kompetansemålene har de samme temaene, med ved progresjon i taksonomiske uttrykk (Koritzinsky, 2012). Her er et eksempel:

Etter 4.trinn skal eleven: “Samtale om oppgåvene til familien og om variasjonar i familieformer, inkludert åleineforsørgjarfamiliar, storfamiliar, familiar der dei føresette har same kjønn, og familiar med fleire sett føresette”.

Etter 7.trinn skal eleven: “Gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape”.

Etter 10.trinn skal eleven: “Analysere kjønnsroller i skildringer av seksualitet og forklare forskjeller på ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep”.

Kompetansemålene i samfunnsfag inneholder samme tema, men ferdighetene er på ulik nivå i opplæringen. Ferdighetene er beskrevet med kombinasjoner av verb og substantiver, samtale, gi døme og analysere. Her kan vi se at ”stigen” i kompetansemålene i samfunnsfag har sammenheng seg med taksonomiene. Derfor kan vi med sikkerhet si at samfunnsfagundervisningen tar sikte på å utvikle elevens generelle tenkeferdigheter gjennom arbeid med bestemte temaer i samfunnskunnskap, og har dermed verdi ut over seg selv (Fjeldstad, 2009). På den måten kan man realisere tilpasset opplæring ved å gi stigende vanskelighetsgrad ved brukt av verb. Noen får kanskje oppgaver ved å skulle fortelle eller beskrive, mens andre elever etter hvert kan hoppe over de første ”stegene i stigen” og kan begynne rett på å bruke og forklare. Vi kan derfor si at samfunnsfag som skolefag beskriver og formidler på den ene side samfunnslivet i dets faktisitet, mens på den andre siden er faget et fortolkningsfag. Det er viktig at læreren tilpasser opplæringen av begge disse sidene av samfunnsfag, og det kan gjøres med å bruke forskjellige verb i spørsmålet.

### **Læreboka i samfunnsfag**

Fra en rekke undersøkelser, blant annet klasseroms forskning, vet vi at de fleste undervisninger er sterkt lærebokstyrt (Koritzinsky, 2012: 219). Lærebokas styrende rolle i samfunnsfag kan også bekreftes i en undersøkelse tilknyttet forskningsrådets evaluering av

opplæringsloven av L97 (Christoffersen, 2004). En årsak til at læreboka er så mye brukt kan være fordi mange samfunnsfaglærere føler seg faglig avhengig av læreboka på grunn av svak eller ingen høyere utdanning i samfunnsfag. En annen grunn uttrykker Svein Rognaldsen, kan være fordi samfunnsfagene gradvis er blitt svekket i forhold til de viktige fagene norsk, matematikk og naturfag (Koritzinsky, 2012: 219). En konsekvens er derfor at de bruker mindre tid på å planlegge undervisningen i samfunnsfag, og derfor bruker boka i stor grad.

Det som kan være problematisk med samfunnsfagboka er at den kan være vanskelig for elevene. Vanskeligheten består av blant annet i unødvendige bruk av akademiske faguttrykk eller typiske ”voksne begreper, alt for mange og detaljerte faktainformasjoner, og spørsmål og arbeidsoppgaver som er for faglig krevende og/eller praktisk ugjennomførbare (Koritzinsky, 2012). Dette kan styrkes av Roe (2008: 55) som sier at det største skillet mellom fagtekster og andre tekster er graden av faktainformasjon som finnes i teksten. I skjønnlitteratur er det betydelig mindre opplysninger per side enn fagtekster. I tillegg er også mange begreper i samfunnsfag abstrakte og komplekse. Elevens forkunnskaper om emnet vil derfor ha stor betydning for elevens mulighet for å forstå tekstens innhold.

I følge en masteroppgave fant Christersson (2009) ut at over halvparten av elevene i 5.klasse forstod lite av teksten når de måtte lese den på egenhånd uten forberedelser i samfunnsfag. I denne undersøkelsen fikk elevene ta seg god tid, de fikk noen til å lese teksten for seg først, så skulle de lese den i sitt eget tempo etterpå. De fikk i tillegg ha teksten fremfor seg når de ble intervjuet. Likevel var det lite forståelse av teksten på rundt halvparten av elevene. Dette kan kobles opp mot Golden (2009: 144) som konstaterer at et ord må repeteres seks til sju ganger i en tekst for at ordet skal læres av leseren.

Lærebokforfatterne må derfor i større grad foreta prioriteringer, sier Koritzinsky (2012). Lærebokforfatterne bør trekke ut de viktigste begrepene, informasjonene og metodiske utfordringene. Tekstene, illustrasjonene og oppgavene gir kognitive og metodiske utfordringer, men bør heller basere seg på elevens opplevelser. Det betyr ikke at læreboka kan erstatte læreren og lærerens engasjement, men bør støtte og inspirere læreren i større grad (Koritzinsky, 2012).

## 3. Metode

I dette kapitlet skal jeg ta for meg valg av metode og vurderingene. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen min og hvordan analysen foregikk. Til sist vil jeg ta opp studiens reliabilitet og validitet, og se på de etiske problemstillingene knyttet til masteroppgaven.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Formålet med oppgaven er som nevnt å se på et utvalg av samfunnsfaglærere på mellomtrinnet for å finne ut hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring og bruken av den i samfunnsfagundervisningen. Utvalget er på ingen måte representativt for alle lærere, men skal vise et utvalg av lærernes tanker og erfaringer av tolkninger og meninger rundt tilpasset opplæring i samfunnsfag. Jeg ønsker å vite hvordan lærerne tolket begrepet tilpasset opplæring og hvordan de arbeidet med det med elevene og lærerne på skolen, da spesielt i samfunnsfagundervisningen.

I følge Christoffersen & Johannesen (2012: 29) er det undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode. Det ble derfor naturlig å velge kvalitativ tilnærming. Dette fordi kvalitativ metode gjør at deltakerne har mulighet til å svare mer utfyllende og mer detaljert, enn i kvantitative undersøkelser (Ibid, 2012: 17). Jeg ville ha en metode som var fleksibel, som ga detaljerte svar fra informantene og som var åpen for nye og interessante tema som ikke var forutsett. Siden det er gjort lite forskning på tilpasset opplæring i samfunnsfag på skolen var det enda større sannsynlighet for at det kunne dukke opp meninger fra lærerne som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Det som kan være en utfordring med kvalitativ metode, er at den forskende kan forme dataene og informasjonen som kommer (Thagaard, 2009). Den forskende må være oppmerksom på at samhandlingen mellom forsker og forskerobjekt er sentrale, i mye større grad enn ved kvantitativ metode. Det er derfor viktig at man i kvalitative studier er oppmerksom på dette, og ikke er med på å påvirke dataene som kommer ut av studien.

Det ble valgt en kvalitativ forskningstilnærming inspirert av de vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologisk tilnærming vil si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012: 99). Målet med denne tilnærmelsen var å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. Metodisk var det at slik jeg innhentet data, gjennom direkte og nær kontakt med samfunnsfaglærerne. I min undersøkelse ble dette sentralt siden jeg la vekt på forståelsen. Jeg hadde også spørsmål hvordan lærerne praktiserte, men da også gjennom deres forståelse av sin egen yrkeserfaring og situasjon. På den måten håpet jeg å knytte forståelsen og praksis mer sammen. Jeg var derfor observant på at dataen for hvordan lærerne praktiserte tilpasset opplæring, var formidlende data og ikke direkte observert.

### **3.2 Intervju**

Deretter stod valget mellom intervju og observasjon. Begge kunne egnet seg som relativt gode metoder. Jeg kunne benyttet meg av begge metodene, fordi de utfyller hverandre og gir bedre informasjon sammen, men på grunn av tidsperspektivet hadde jeg ikke muligheten til det (Dalland, 2007: 181).

Observasjon gjør at jeg kan se hva som virkelig skjer (Christoffersen & Johannessen, 2012: 62). Med dette mener jeg at man kan observere om læreren benytter seg av tilpasset opplæring i klasserommet, men det er slett ikke sikkert vi får samme svar når vi spør om det samme i et intervju (Dalland, 2007: 183). Mange lærere kan føle at de må svare at de praktiserer tilpasset opplæring i undervisningen, siden dette står i opplæringsloven. Slik som Thagaard formulerer: "Være preget av hvordan de ønsker å representere seg selv" (2009:150). På den måten kan lærerne velge og enten svare basert på hvordan de ønsker å fremstå, eller svare på bakgrunn av hva de tror jeg ønsker å høre. Begge deler vil i tilfellet være usikkert for en studie som dette. Med observasjon vil derfor mange si at man virkelig får sett hva som skjer, men stemmer det? Læreren vil mest sannsynlig være preget av at det pågår observasjon, og det vil sannsynligvis påvirke undervisningen til læreren. I tillegg er observasjon en tidskrevende metode, og forskerens kunnskaper, erfaringer og opplevelser kan påvirke hva jeg fokuserer på, og hvordan jeg tolker settingen.

På den andre siden har vi intervju, den mest brukte kvalitative metoden (Christoffersen & Johannessen, 2012: 78). Intervju gir fyldige og detaljerte beskrivelser, og lærerne kan rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av observasjon (ibid, 78). Problemstillingen min handler om lærerens erfaringer, og jeg hadde derfor behov for en samtale med læreren for å kunne gå i dybden på problemstillingen min. Ikke minst krever en sikker oppfatning av hvordan de forstår begrepet at de formulerer det, noe som ikke nødvendigvis avdekkes ved observasjon.

Jeg vil bakgrunn av dette gjennomføre kun intervju i denne masteroppgaven, og vil redegjøre mer for intervjumetoden nedenfor.

### **3.3 Utarbeidelse av intervju**

Johannessen og Johannessen (2012: 78) fremhever intervju som en god metode for innsamling av data dersom man ønsker at informanten skal snakke fritt, samtidig som intervju kan få frem kompleksiteten på mange områder og oppdage nye ting underveis.

#### **3.3.1 Semi-strukturert intervju**

En bruker ofte å skille mellom to ulike former for intervju, ustrukturert og strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012: 78). Et ustrukturert intervju har åpne spørsmål rundt et på forhånd oppgitt tema. Intervjuet bærer mer preg av en samtale og gir en uformell atmosfære. På den andre siden har vi strukturert intervju som bærer preg av fastlagt tema og spørsmål. En fordel med strukturert intervju er at svarene er sammenlignbare. Jeg velger å benytte meg av en intervjuform som er mellom ytterpunktene strukturert og ustrukturerte, semi-strukturert intervju. Jeg ville at intervjuet skulle føles mer som en dialog enn rene spørsmål og svar, og valgte derfor å utforme intervjuet som delvis strukturert og semi-strukturert. Det vil si en overordnet intervjuguide som selve utgangspunktet for intervjuet, der spørsmål, tema og rekkefølge varierer og forandres underveis (Ibid, 2012: 79). Dette ga rom for respondenten å komme dypere inn i problematikken enn et strukturert intervju. Intervjupersonen kunne selv bringe ting på banen som jeg ikke hadde tenkt på, samtidig som denne intervjuformen ga meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som i utgangspunktet ikke var i intervjuguiden. Christoffersen & Johannessen skriver ”*Menneskers*

*erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som blir tatt opp i intervjuet?* (2012:78). Det er akkurat dette som er målet med mitt intervju, og derfor mener jeg denne metoden best egnet for å få svar på min problemstilling.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguide (se vedlegg 2) bestod i hovedsak av åpne spørsmål for at informanten skulle få rom til å respondere og fritt komme med egne tanker. Tilpasset opplæring er et omfattende tema og det var viktig at intervjupersonen kunne komme med innspill jeg ikke hadde forutsett. Når intervjuguiden er spontan er det større sjanse for å få spontane, levende og uventede svar, mens en strukturert intervjuguide gjør at man klarer å strukturere og analysere intervjuet senere (Dalland, 2007: 150). Jeg valgte derfor en blanding mellom disse to, med størst fokus på halvstrukturert intervju.

Jeg valgte å benytte meg av framgangsmåten til Christoffersen og Johannessen (2012) når jeg skulle bygge opp min intervjuguide. De anbefaler at man bør starte et hvert intervju med å først stille fakta spørsmål. Dette for at informanten skal føle seg trygg på situasjonen, før man går over til overgangsspørsmål og til nøkkelspørsmål. Jeg valgte å starte med å stille spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet som lærer, undervisningsfag og hva de hadde studert og hvor. Dette kan bidra til at intervjupersonen senker skuldrene til intervjusettingen, i tillegg til at det var nyttig i analysen. Overgangsspørsmålet mitt ble om de kunne fortelle om klassen de hadde i samfunnsfag nå. Da ble det som regel naturlig å starte med å stille spørsmål om tilpasset opplæring i forhold til klassen. De fleste lærerne fortalte som regel om hvor mange forskjellige elever de hadde i klassen sin, og da ble det naturlig å spørre hvordan de tolket begrepet tilpasset opplæring. Deretter ble min intervjuguide delt i to.

Vi samtalte generelt om tilpasset opplæring og deres erfaring rundt det, før vi gikk spesifikt på tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Da måtte de reflektere over samfunnsfagundervisningen deres og hvordan de hadde praktisert det med tanke på tilpasset opplæring. Til slutt avsluttet jeg intervjuet med å spørre om de hadde noe å tilføye eller om de hadde noen spørsmål. I tillegg til intervjuguiden er oppfølgingsspørsmål en viktig del av



undersøkelsen. Dette for å stille oppklarende spørsmål og få mer informasjon om interessante kommentarer. Intervjuene varte i omtrent 30-45 minutter.

Et godt intervju handler ikke bare om å ha en god intervjuguide, men det å være mellommenneskelig er også viktig. I følge Christoffersen og Johannessen er kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet, avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant (2012: 81). For å skape trygghet fortalte jeg om prosjektet og hvordan dataene ville bli behandlet. Det var betydningsfullt for meg å presisere til intervjuobjektet at alle data ville bli anonymisert og at opptaket ble slettet så fort jeg fikk transkribert intervjuet. Jeg fortalte også at jeg var underlagt taushetsplikt og at de kunne velge å trekke seg fra studiet når som helst. Jeg valgte å bruke lydopptaker, noe som gjorde at jeg kunne være fullt og helt til stede i samtalen (Postholm, 2010: 82). Ved å vise interesse og lytte kan ofte viktig informasjon komme frem (Dalland, 2007: 143). Jeg var interessert i hva respondenten fortalte meg og spurte ofte oppfølgingsspørsmål til det informanten hadde fortalt meg. På denne måten klarte jeg å frembringe mer inngående og detaljert informasjon, samtidig som intervjupersonen følte han ble hørt (Postholm, 2010: 71).

Valg av gjennomføringssted er også en faktor som spiller inn på resultatet og svarene på intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012: 82). Det er viktig at respondenten føler seg trygg, så derfor valgte jeg å la informanten bestemme hvor intervjuet skulle finne sted. Alle lærerne, bortsett fra en valgte at jeg skulle komme til deres skole. Ulempen ved å intervjuer på deres arbeidsplass kunne være at vi fort ble forstyrret av mennesker eller telefoner, eller at noen overfører det som blir sagt (Ibid, 2012: 82). Det kan også føre til at intervjupersonen føler seg forpliktet til å svare annerledes siden det er kollegaer tilstede. I mitt tilfelle ble alle intervjuene gjort på møterom med dørene lukket, og det forekom aldri noen avbrytelser under intervjuet som kunne svekke validiteten av studiet.

### **3.4 Innsamling av data**

#### **3.4.1 Utvalg, størrelse og rekruttering**

Utvelgelse av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012: 49). En kan ikke ha for mange intervjuer, siden det vil bli for tidskrevende for forskeren, men samtidig må en sitte igjen med en god nok kvalitet på forskningen slik at man kan analysere og tolke. Siden min målgruppe kan sies å være homogen, det vil si være relativ lik hverandre på flere kriterier, trengte jeg færre informanter enn om målgruppen min hadde vært heterogen (Ibid, 2012: 50).

Når utvalgsstrategien var valgt måtte informantene rekrutteres. Jeg valgte å sende en forespørsel på epost til de fleste skoler i Tromsø og i distriktet. I e-posten fortalte jeg kort om min masteroppgave, og spurte om de hadde noen lærere på mellomtrinnet som ville si seg villig til å gjennomføre et intervju (se vedlegg 1). Jeg fikk positiv respons fra 5 lærere, på 4 forskjellige skoler. I utgangspunktet var planen å intervju flere enn 5 lærere, men det var ikke like enkelt å få skolene eller lærerne til å stille opp. Dette kan i følge Christoffersen og Johannessen (2012:53) være fordi læreren rett og slett ikke har tid. Av disse 5 var 4 damer, og en mann. Dette kan komme av at det finnes flere kvinnelige lærere som jobber på mellomtrinnet enn menn. Det kom kun positiv respons fra distriktskolene og ingen fra Tromsø området. En årsak til dette kan være fordi alle studentene fra mitt kull ønsket Tromsø skolene, og de var derfor ”fullbooket”.

### **3.4.2 Prøveintervju**

Før intervjuene til studien fant sted, ønsket jeg å trene meg opp i å gjennomføre intervjuer. Dette er anbefalt av Thagaard for å prøve ut intervjuguiden og bli vant til rollen som intervjuer (2009). Under prøveintervjuet fikk jeg et innblikk i hvor lang tid intervjuet ble å ta, samt hvordan det var å intervju og hvordan det tekniske utstyret fungerte. På den måten kunne jeg finne ut om det måtte gjøres noen korrigeringer før intervjuene.

Når det gjaldt det tekniske fant jeg ut at jeg snakket høyt i forhold til informanten. Dette førte til at fokuset ble mer på den forskende, enn på informanten. Som et resultat av det, valgte jeg å plassere lydopptakeren nærmere informanten enn meg selv. I etterarbeidet av prøveintervjuet ble jeg også oppmerksom på en del ”feil” jeg gjorde som intervjuer. Det første

var at jeg stilte det samme spørsmålet to ganger, bare på ulike måter. Heldigvis oppdaget jeg det under prøveintervjuet, og brukte kun et av spørsmålene. I etterkant av intervjuet la jeg også merke til at jeg som regel ikke ga informantene god tid til å svare på spørsmålet. Om det ble noen sekunder stillhet gikk jeg i fellen ved å omformulere spørsmålet hvis ikke informanten var rask nok. Dette var noe jeg ble mer bevisst på når jeg intervjuet lærerne i ettertid av prøveintervjuet. Jeg lot informantene få tid til å tenke seg om og prøvde ikke å være redd for litt stillhet.

### **3.4.3 Gjennomføring**

Samtlige intervju ble gjennomført januar til februar 2015, og hvert intervju ble foretatt med en og en informant av gangen. I samtalen med lærerne la jeg vekt på å lytte, vise interesse og stille oppfølgingsspørsmål. Dette førte til at samtalen ikke ble oppstykket, men fløt godt. Alle lærerne virket fortrolige i intervjuet og mitt inntrykk er at deres ytringer virket troverdig. Jeg hadde ikke inntrykk av at lærerne forsøkte å skape et bedre bilde av seg selv eller skolen enn de faktiske forhold. Tvert i mot virket det nesten som noen synes det var godt å komme med sine bekymringer og fortelle om utfordringene med blant annet tilpasset opplæring. De fleste informantene så ut til å være avslappet i intervjusituasjonen, og de vegret seg ikke for å fortelle sin ærlige mening, som kan tyde på en tilfredsstillende validitet i datamaterialet.

### **3.5 Transkribering og analyse**

Etter at intervjuene var foretatt ble de raskest mulig transkribert. Dette for å få en bredere og dypere innsikt av informantens opplevelse, samtidig som jeg ville sikre at gjengivelsen ble mest mulig valide og riktig sitert. Jeg valgte også å skrive ned egne tanker etter intervjuet, siden det kunne brukes som ekstra informasjon. Jeg må likevel presisere at det primære datamaterialet i denne studien er de transkriberte intervjuene. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, da det gjorde analysen mer oversiktlig, samtidig som det var lettere å skille intervjuene fra hverandre. Jeg valgte å transkribere alt på bokmål, siden lærerne jeg intervjuet ikke skal bli gjenkjent.

I fenomenologisk design er det vanlig å analysere meningsinnhold (Christoffersen & Johannessen, 2012: 100). Den forskende er da opptatt av innholdet i datamaterialet, som i dette tilfellet er det informanten ønsker å fortelle i intervjuet. Jeg leste derfor datamaterialet

fortolkende og ønsket å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring. Jeg valgte å benytte meg av Kirsti Malterud sin analyse av meningsinnhold av fire hovedsteg (ibmd). Steg nummer 1 handlet om sammenfatning av meningsinnholdet. Jeg valgte da å lese gjennom hele materialet og lete etter interessante og sentrale temaer for å bruke i et helhetsinntrykk. Jeg gikk ikke inn på enkelt svar og detaljer, men plukket ut hovedtemaene i materialet.

Malterud kalte steg nr to for: ”koder, kategorier og begreper” (Christoffersen & Johannessen, 2012: 101). Her skal den forskende finne meningsbærende elementer i materialet. Jeg foretok derfor en systematisk gjennomgang av materialet og skilte ut det som var relevant for min problemstilling. Jeg valgte etterpå å kode det som var skilt ut. Jeg satt blant annet merkelapp på det som hadde med forståelse av tilpasset opplæring og gjøre, det som kunne være utfordrende med tilpasset opplæring å gjøre og hvordan de praktiserte tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Dette gjorde det lettere for meg etterpå, å slå sammen alle tekstdelene som knyttet seg til hvert forskningsspørsmål.

Etter å ha fordelt innholdet i koder og kategorisert de etter forskningsspørsmål, begynte jeg med kondensering. Dette var fase nummer tre i analysen og hadde som hensikt å abstrahere det meningsholdet som ligger i de etablerte kodene (ibmd: 104). Det vil si at jeg tok ut tekster fra kodene som jeg synes var interessant og meningsfull. På den måten ble materialet enda mer redusert.

Siste fase av analysedelen kalles sammenfatning (ibmd). I denne fasen skal den forskende bruke materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Jeg valgte derfor å se på om det jeg hadde funnet ut stemte overens med det opprinnelig materialet. I min analyse stemte det overens, og jeg slapp å gå tilbake å se om jeg hadde tatt feil navn på for eksempel noen koder.

### **3.6 Validitet og reliabilitet**

I forbindelse med kvalitativ forskning kan det være en utfordring å oppfylle kravene til validitet og reliabilitet. Validitet står for relevans og gyldighet og har som oppgave å vise i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Thagaard, 2009). For å få teste ut spørsmålenes relevans hadde jeg et prøveintervju. Det er viktig for å vite om

spørsmålene virkelig fanger opp det min problemstilling handler om. Validiteten kan også minskes om intervjueren svarer det de tror den forskende ønsker å høre. I dette tilfellet var det aktuelt, siden jeg spurte om noe som en hver lærer er lovpålagt å gjøre. Dette kan være en svakhet i oppgaven. Likevel spurte jeg også om hvordan de praktiserte det i undervisningen, og alle lærerne måtte nevne noe fra egen erfaring. Da fikk jeg frem hvordan de tolket begrepet og hvordan de realiserte det i undervisningen i større grad enn om jeg bare spurte om de praktiserte det i undervisningen.

Reliabilitet er også sentralt i metodedelen. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om at målinger må utføres korrekt og eventuelle angi feilmarginer (Dalland, 2008). For å oppnå stor grad av reliabilitet må en beskrive feltet og konteksten, samt fremgangsmåten så inngående som mulig. I prinsippet skal en annen forsker kunne komme til nøyaktig samme konklusjon ved hjelp av en lik metode (Thagaard, 2009). Denne formen for ”etterprøvbarehet” vil være så å si umulig, siden kvalitative data skapes i samhandling mellom forsker og informant, og resultatet vil derfor bli noe forskjellig fra forsker til forsker. Man bør derfor prinsipielt sett forsøke å redusere subjektiviteten til et minimum. Dette kan gjøres ved å være bevisst på faktorer som kan begrense objektiviteten. For å oppnå god reliabilitet var jeg derfor observant på å definere begrepene og forklare det slik at alle hadde samme utgangspunkt i intervjuet. Jeg hadde også presise utsagn og uten avbrytelser i intervjusituasjon som reduserte småfeil, og førte til at reliabiliteten ble bedre. I selve kommunikasjonsprosessen spurte jeg som regel oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått intervjupersonen riktig. En mulig risiko er også om intervjupersonen misforstår spørsmålene. Det var derfor til stor hjelp å ha prøveintervju og da kunne stille spørsmål til personen jeg intervjuet, om hva han trodde jeg mente med spørsmålene. Kunne spørsmålene mine oppfattes feil, eller var det klart hva jeg spurte om. Ved å gjøre dette før og under intervjuet styrket det reliabiliteten.

### **3.7 Etske problemstillinger**

I forkant av datasamlingen gjennomførte jeg en meldeplikttest via Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Den gjøres om man er usikker på om prosjektet har en meldeplikt. I svar fra NSD fikk jeg vite at mitt prosjekt falt utenfor meldeplikten, siden oppgaven ikke anvender personvernsopplysninger. Dette er i tråd med Christoffersen og Johannesen (2012: 43) som skriver at meldeplikt utløses kun om prosjektet tar for seg behandling av personopplysninger og om opplysninger i tillegg kan lagres elektronisk.

Når det gjelder kravet om forsvarlig lagring av data, har det skjedd i trå med retningslinjene til Den nasjonal forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Kort fortalt vil det si at (1) *informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, hvor i mitt tilfelle samtykket til frivillig deltakelse via e-post og deretter under intervjuet. I punkt (2) *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*, jeg gjorde det klart at intervjuet var anonymt, og at ingen personlig informasjon ble skrevet ned. I punkt (3) *Forskerens ansvar for å unngå skade*, var lite aktuelt for denne oppgaven, siden blant annet informantene fikk bestemme hvor de skulle bli intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012: 41-42).

## 4. Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere data fra de kvalitative forskningsintervjuene. Jeg har valgt å drøfte resultatene underveis, da jeg ønsker å tydeliggjøre sammenhengen mellom resultat og drøfting av data i lys av teoretiske tilnærminger. Først gjennomgås en presentasjon av skolene og informantene. Deretter ønsker jeg å få frem både fellestrekk og særtrekk i materialet ved å vise til utvalgte sitater. På bakgrunn av min hovedproblemstilling og forskningsmål er min presentasjon av funn ideelt med følgende overskrifter:

- **Lærerens forståelse av tilpasset opplæring**
- **Tilpasset opplæring i samfunnsfag**
  - Praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfag
  - Utfordringene med tilpasset opplæring i samfunnsfag og samfunnsfaget særegenhet

### 4.1 Presentasjon av informantene

I denne studien har 5 informanter deltatt. Alle informantene jobber på skoler utenfor Tromsø, og underviser på mellomtrinnet. For å bevare deres anonymisering har alle fått fiktive navn i studiet. Jeg vil nå gjøre en presentasjon av lærerne ved hjelp av en tabell.

Lærer	Alder	År som lærer	Klassestørrelse	Fagbakgrunn i samfunnsfag
Ida	20-25	1- 2	15	Ja
Chris	25-30	1-2	32	Nei
Runa	35-40	8-10	12	Ja
Mona	40-45	18-20	16	Ja
Heidi	40-45	4-5	19	Ja

Utvalget er de 5 informantene viser 2 helt ferske lærere og en som har jobbet noen år, mens 2 har lang erfaring. Vi ser også at klassene er ganske små, bortsett fra en. Derimot deler han som har stor klasse, sin klasse i to når de har samfunnsfag. Det gjør at samtlige lærere underviser i klasser på 12- 19 elever.

#### **4.2 Lærerenes forståelse av tilpasset opplæring**

Intervjuene ble først innledet med at lærerne fikk fortelle kort om seg selv, sin skole og sine elever. Deretter fikk informantene fortelle om sin forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”. På den måten var det ganske åpent hvordan de ønsket å svare. Mest sannsynlig bidro det til at samtlige lærere valgte å presentere sin praktiske forståelse av begrepet. Nedenfor følger en kort presentasjon av funn i intervjuene, etterfulgt av funn belyst og drøftet med relevant teori.

Mona, den mest erfarne læreren, presentere forståelse av ”tilpasset opplæring” slik:

*Tilpasset opplæring er at elevene skal få undervisning på det nivået der de er, som de mestrer. Tilrettelegge i forhold til de som har lesevansker, om det er skriving som er problemet, og finne alternative metoder for at de skal klare å få med seg undervisningen.*

Heidi svarer følgende på samme spørsmål:

*Det å ta utgangspunkt i hvor den enkelte eleven befinner seg faglig. At man finner tekster som er tilpasset der eleven er i stand til å kunne ha utbytte av å lese. At begrepet ikke er for vanskelig, eller at mengden på tekst ikke blir for lange. Tilpasning handler også når man er i en klasse. Man legger opp undervisningen ut i fra hvilket nivå elevene befinner seg i, også må man gjøre justeringer hele tiden i forhold til det.*

Runa formulerer forståelsen slik:

*Da tenker jeg at arbeidsmengden til elevene må være tilpasset. Spesielt i min klasse er nivåene veldig forskjellige. Noen er ekstremt arbeidsomme og gjør unna arbeidet kjempe fort, og da må jeg kopiere opp ekstra eller at de kan arbeide med et annet fag.*



På de tre første jeg intervjuet ser man at lærerne nevner sin egen undervisning under spørsmålet hvordan de forstår tilpasset opplæring. Dette indikerer at de vektlegger undervisningen som sentralt i tilpasset opplæring. Nå skal vi se på hva de to som nylig har sittet på skolebenken sier om tilpasset opplæring.

Ida som kun har jobbet et år på skolen, har en slik forståelse av tilpasset opplæring:

*Tilpasset opplæring er et krav om at alle elevene har rett på tilpasset opplæring uansett forutsetning. Jeg tenker at undervisningen skal tilrettelegges slik at uansett nivå de er på skal de føle mestring og lære. Tilpasset opplæring er det største begrepet i norsk skole. Det er overordnet for hele systemet.*

Til slutt skal vi se på hvordan Chris uttrykker sin forståelse for begrepet:

*Det er et veldig sammensatt begrep, som gjelder i alle fag. Jeg tenker på organisering, hvordan det blir organisert på skolen. Når det er snakk om tilpasset opplæring vil det si at du skal prøve å tilpasse til hver enkelt elevs nivå. Både sterk og svak. Også blir det hvordan man skal klare å nå den tilpasningen, og da må man se på organisering, undervisningsopplegg. Da mener jeg hvordan man gjør det, og da har jeg spesielt mye fokus på læringsstrategier.*

Vi ser at de to nyutdannede lærerne har et mer teoretisk oppfatning av begrepet, men også de går over til å snakke om hvordan man løser tilpasset opplæring i klasserommet og hvordan man praktiserer det. I tillegg til at alle nevner praktisering av tilpasset opplæring i forståelsen, nevner alle 5 lærerne elevene i sitt svar. 5/5 nevner viktigheten med å tilpasse undervisningen til elevenes nivå, mens ingen har noe større fokus på felleskapet som også er definert og beskrevet i teorikapittelet.

For å få en enda større bevissthet på hvordan lærerne forstår tilpasset opplæring, valgte jeg også å spørre hvorfor tilpasset opplæring er viktig. Det var ingen større variasjon på dette svaret og 4/5 svarte at det var viktig på grunn av motivasjon og mestring. Ida nevnte ikke motivasjon eller mestring i hennes svar, men hadde stort fokus på elevens selvtillit, noe som også har sammenheng med motivasjon og manglende mestring. Hun sier:

*Hvis du har et opplegg som noen ikke klarer så gjør det noe med selvtilliten deres og oppfatningen de andre har av den eleven. Det kan skape sosiale problemer. Men samtidig kan tilpasningen bety at man gir de forskjellige oppgaver, skape større sosiale forskjeller. Den som er på et lavere nivå, kan bli plaget for det. Så det kan slå uheldig ut på den måten også. Mange ønsker derfor ikke at det skal vises om de jobber med lettere oppgaver. Alle vil være mest mulig lik. Sånn er det bare.*

Også Heidi synes det er viktig med tilpasset opplæring for at elevene ikke skal miste selvtilliten. Likevel sier hun også at elevene kan ha vanskeligheter med å akseptere at man har ulike oppgaver. Hun sier:

*Om det blir for vanskelig gir de opp fordi de ikke får til og ikke mestrer. Da kan de fort føle seg dum og dårlig. Det sier de ofte, og da får de den følelsen av at de ikke kan. Så det bruker jeg en god del tid på å snakke om i klassen. De kan føle seg veldig dum om de ser bort på naboen i klasserommet og ser at de jobber med noe annet. Da kan de komme til meg å si: Det er jo mye vanskeligere enn det jeg gjør. Hvorfor har jeg noe lettere? Er jeg dum, er det derfor?*

Mona forteller også at hennes elever er meget skjør i denne alderen, og at for mange må man være forsiktig med å tilpasse for mye:

*Jo høyere trinn man kommer, jo mer forsiktig må man være med at det blir synlig hvem som får tilpasset i større grad. Man må være litt på "tå hev" om noen synes det er ubehagelig.*

*For noen synes ikke at det er greit å få forenklet eller få et annet opplegg enn resten av klassen. Heldigvis lærer man å kjenne elevene etter hvert. Da vet man hvem som er åpen om det, og hvem som ikke vil være åpen.*

Alle lærerne mener at det er betydningsfullt å drive med tilpasset opplæring. De ser viktigheten av det, ikke bare faglig sett, men også sosialt. 4/5 nevner motivasjon og mestring som det viktigste for tilpasset opplæring. 3/5 nevner også det sosiale med tilpasset opplæring, og forteller at de synes det er vanskelig å tilpasse slik at ingen elever ser det. De merker at enkelte elever reagerer om de får ulike oppgaver enn resten av klassen.

#### **4.2.1 Drøfting av funn: Lærernes forståelse**

Min undersøkelse viser at lærerne i denne undersøkelsen hadde forståelse for tilpasset opplæring ut i fra det som står skrevet i Kunnskapsløftet. 4 lærere presenterte deres teoretiske forståelse tilpasset opplæring i tråd med læreplanens forståelse av tilpasset opplæring. Kun 1 lærer hadde bare fokus på praktisk forståelse av tilpasset opplæring. Runa tilpasset undervisningen ved å variere arbeidsmengden til elevene, hvor noen fikk færre oppgaver, mens andre fikk flere oppgaver å jobbe med. Dette blir som nevnt i 2.2.2 en kvantitativ differensieringsmåte, som ikke alltid er så heldig. Her bør heller Runa la elevene få oppgaver etter nivå. Dette støttes også av Damsgaard (2007) som sier at i stedet for å reproducere enda mer kunnskap, kan de oppfordres til å vurdere og diskutere ny type informasjon og muligens trekke linjer og sammenligne. Her får elevene som trenger større utfordringer bruke sin kompetanse og kunnskaper utover den konkrete oppgaven. Ved å gjøre det unngår læreren at de sterkere og evnerike elevene går videre i annet pensum og fagstoff, som senere skal undervises i felleskap i klassen.

4 lærere startet derimot med en teoretisk begrepsforståelse, men avsluttet også med å fortelle hvordan de gjorde det i klasserommet. Når det kom til den praktiske forståelsen var det flere synspunkter som ble nevnt. Noen viktige stikkord var: mestring, organisering, motivasjon, mestring, variasjon og kjenne hver enkelt elev. Alle disse aspektene faller under tilpasset opplæring og er alle viktige kjennetegn for en god tilpasset opplæring i følge

Utdanningsdirektoratet (2006a). Med andre ord kan man si at lærerens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring er i overensstemmelse med læreplanen.

Selv om alle disse stikkordene av praktisering av tilpasset opplæring er i henhold til læreplanen, kan man likevel stille spørsmål om dette medfører noe annet en ”lærerfornuft”. Er praktisk tilpasset opplæring egentlig allmenne undervisningsprinsipp? Det å kjenne elevene er en viktig forutsetning for tilpasning, fordi undervisningen skal tilpasses elevens evner og ferdigheter. Det å føle mestring og ha motivasjon er også viktig for at ikke elevene skal kjede seg på skolen og mistrives. Variasjon i undervisning er også noe som har vært fundamentalt når en lærer underviser. Er alle disse momentene er uavhengig til deres forhold til tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring tilfører noe i tillegg til ”lærerfornuften”. Det handler om viktigheten av at hver enkelt elev skal oppleve mestringfølelse, og viktigheten med det kan knyttes mot den norske lærers undervisning på ”middelnivå”. Tanken med tilpasset opplæring åpner for at elevene skal forskjellsbehandles på en pedagogisk positiv måte, og da i hovedsak i klassens felleskap. Det samme gjelder variasjon i undervisningen. Departementet legger til grunn for at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremiddel og variasjon i organisering og intensitet i opplæring. Betydningen med dette kan kobles mot den norske undervisningsformen som ses å ha styrt den norske skole. Den kalles den tradisjonelle undervisningsformen som vil si kateterstyrt undervisning etterfulgt av å jobbe individuelt med oppgaver.

Selv om de stikkordene ved tilpasset opplæring er i henhold til Utdanningsdirektoratet (2006), betyr likevel ikke dette til at lærerne har bred forståelse av begrepet. Som nevnt i 2.1.2 deler Bachman og Haug (2006) begrepet tilpasset opplæring i to. I følge svarende til lærerne får jeg ikke noe signal om at de har fokus på den vide forståelse av tilpasset opplæring, men at de tenker mer på individet. Man kan muligens si at 2/5 lærere har en vid forståelse for tilpasset opplæring siden de sier:

*” Tilpasset opplæring er det største begrepet i norsk skole. Det er overordnet for hele systemet” (Ida).*

*” Det er et veldig sammensatt begrep, som gjelder i alle fag. Jeg tenker på organisering, hvordan det blir organisert på skolen” (Chris).*

Dette kan tyde på at disse lærerne tenker på tilpasset opplæring som noe mer enn bare hva som skjer i undervisningen og hvordan hver enkelt elev gjør det. Likevel sier Ida videre at undervisningen skal tilrettelegges, noe som også kan tyde på at hun tenker i større grad på undervisningen og enkelte elev. Chris sier også hvordan de blir organisert på skolen, men like etterpå sier han:

*Også blir det hvordan man skal klare å nå den tilpasningen, og da må man se på organisering, undervisningsopplegg. Da mener jeg hvordan man gjør det, og da har jeg spesielt mye fokus på læringsstrategier.*

Så man kan først anta at Chris har en vid forståelse av tilpasset opplæring, men så viser det seg at organisering på skolen vil si det samme som undervisningsopplegg. Jeg vil derfor konkludere med at alle lærerne har en smal forståelse, siden de er mer individrettet og har størst fokus på konkrete tiltak og differensiering. Vi kan likevel se en liten anelse av vid forståelse av tilpasset opplæring hos de to lærerne som er nyutdannet.

En grunn til at fokuset til lærerne er så individrettet kan være fordi LK06 har en kraftig satsing på det individuelle og på den enkelte elev. I opplæringsloven står det at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, læring og lære kandidaten (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Tilpasset opplæring har hatt økende fokus på rettighetene til hver enkelt elev, og da er det ikke så underlig at lærerne følger disse retningslinjene. Spesielt siden formuleringene i LK06 er til dels vage med tanke på praktiseringen av tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette kan føre til at lærerne blir usikre, og da kan

den letteste muligheten være å gi individuelle oppgaver som tilpasses den enkelte elev, i henhold til det som står i Kunnskapsløftet. Da er det lettere å ha kontroll, og læreren føler kanskje at du har tilpasset til hver enkelt elev, selv om det ikke er noen garanti for læring. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det også at opplæringen skal differensiere og tilpasses den enkelte elev. På den måten får differensieringen et klart individuelt preg, og man kan tro at hver enkelt elev skal ha individuelle planer. Dette er likevel ikke tilfellet. Engh og Høihilder sier:

*”Det finnes ikke realiteter i en undervisningsform der lærere skal kjenne alle elevers forutsetninger, læringsstrategier og oppvekstmiljø for deretter å utarbeide og gi spesifikke oppgaver og veiledning for det videre arbeidet tilpasse hver enkelt elev” (2008: 62).*

Her må lærerne godta at ideologien er vanskelig å oppnå, og at det faktisk ikke er mulig å jobbe slik for å få en bedre tilpasset opplæring. Selvsagt er det viktig å ha kjennskap til elevene, men man må også tenke på felleskapet. Derfor har regjeringen forsøkt å få bort individfokus. Kunnskapsløftet ønsker nå at man skal ta hensyn til elevene, men da alltid basert mot hensynet til felleskapet. Dette har Stortingsmelding nr 31(2007-2008) fokus på, som sier at tilpasset opplæring har blitt tolket på en måte som har ført til for sterke individualiseringer. Tilpasset opplæring skal derfor gjøres innenfor de rammene som gjelder for hele felleskapet. Dette fordi ensidig vekt på individuelle behov kan føre til spesialiserte løsninger som skiller ut eleven, og som er et hinder for et levende felleskap. Dette ser vi også at tre lærere nevner når jeg stiller spørsmål om hvorfor tilpasset opplæring er viktig. De nevner blant annet at elevene deres kan føle seg dum og dårlig om de ser at andre elever jobber med vanskeligere oppgaver enn dem. Lærerne påpeker at elevene er sårbare i denne tiden og at man må være forsiktig med å ikke tilpasse opplæringen i for stor grad. En informant sier:

*For noen synes ikke at det er greit å få forenklet eller få et annet opplegg enn resten av klassen.*

Dette forsterker funnet om at lærerne er individorientert i deres undervisning. At elevene kan føle seg dom og miste selvtillit kan få konsekvenser. Ikke bare har det store konsekvenser for

elevene som kan føle det slik, men også for læreren. Dette kan føre til at læreren i mindre grad praktiserer tilpasset opplæring i bekymring for at noen elever få dårlig selvtillit.

Derfor er det viktig at lærerne forstår at tilpasset opplæring ikke kun handler om å ta vare på hver enkelt elev, men også felleskapet. Kunnskapsløftet presiser også at barn som samarbeider med andre barn og voksne kan mangfoldet av kunnskap bidra til å styrke den enkeltes og felleskapets læring (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette kan også ses i sammenheng med elevens utviklingszone av Vygorsky, som nevnes i 2.1.4. Jeg tror at dette kan være grunnen for at de to nyutdannede lærerne hadde en antydning til vid forståelse for tilpasset opplæring. De snakket om organisering i skolen og at tilpasset opplæring var et begrep for hele skolen. Alle lærere skal selvsagt være bevisst på Stortingsmeldinger, men dette funnet kan tyde på at Chris og Ida antakelig har jobbet med Stortingsmeldingene i deres utdanningsløp, og mye at læring skapes i felleskap. De har nylig vært på skolebenken, og mest sannsynlig hatt stort fokus på tilpasset opplæring ift felleskapet der.

### **4.3 Praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen**

Etter samtale med lærerne om tilpasset opplæring, gikk vi mer spesifikt over til tilpasset opplæring i samfunnsfag. Jeg startet med å spørre lærerne om de praktiserte tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Alle lærerne svarte ja til dette. Jeg fortsatte å spørre om de kunne gi eksempler på der de fikk til å praktisere tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Det var to lærere hadde fokus på variasjon i undervisningen og 3 lærere nevnte også å ta i bruk lokalsamfunnet som en fin måte å tilpasse undervisningen i samfunnsfag.

#### **Variasjon**

Mona er en av dem som hadde stort fokus på variasjon i samfunnsfagundervisningen. Hun argumenterte med at elevgruppa er veldig homogen, og derfor er ikke behovet stort for å lage noe ekstra opplegg til noen. Hun varierer derfor undervisningen for å tilpasse. Et eksempel hun nevner er:

*Vi har nylig jobbet med istiden. Da så vi blant annet film om istiden. Da kunne noen gjengi det de så på filmen på prøven. Får de et visuelt forhold til om det hadde lest i boka. Mange elever synes det er vanskelig å tilegne seg stoffet med kun å lese, og da er det fint å bruke film. Da brukte vi først film, så forklare jeg det, så snakket vi om det, også jobbet vi med oppgaver rundt samme emne. Det er mange måter å hente tilbake stoffet for elevene. Det er en fin form for tilpasning, i alle fall til at det blir variert.*

Ida liker også å variere undervisningen, slik at alle elevene får jobbe med noe de selv liker. Hun sier:

*Jeg er veldig glad å drive med stasjonsundervisning. Det føler jeg er en ganske fin måte å tilrettelegge på. Der elevene blir delt i mindre grupper og skal jobbe på ulike stasjoner. Og da kan de får bruke sine evner på ulike stasjoner. Noen stasjoner der man leser, tegner, data, spill. Da føler jeg at jeg når flere. Selv om kanskje ikke alle får like godt utbytte av den posten de må lese, får de kanskje brukt sine kreative evner der vi tegner. Her varierer vi i større grad og alle elevene må innom alle postene.*

### **Lokalsamfunnet**

Kari er tilhenger av å bruke lokalsamfunnet i samfunnsfagtimene. Hun sier at elevene da blir mer motiverte og engasjerte og at det er lettere å tilpasse på den måten:

*Jeg liker å bruke lokalsamfunnet. Vi har nettopp hatt om forbruk og miljø, og da har jeg brukt en avisartikkel om en sak. Da fikk de sterkeste elevene brynt seg litt på å diskutere noe som var lokalt. Jeg merket at dette ble litt for vanskelig for de svakere elevene. Jeg delte de derfor i mindre grupper.*

Også Chris og Runa nevner at de liker å tilpasse undervisningen ved å ta i bruk lokalsamfunnet. De sier:



*Sist uke gjorde vi en undersøkelse i forhold til forbruk. Da skulle vi se hvor mange som kjører en i bilen, og flere i lag. Vi gikk vi ned til sentrum, så lagde vi statistikk. Det å telle biler og folk i bilene er noe alle kan få til. Både sterke og svake elever synes dette var morsomt. Også er det å bruke ting fra matematikken etterpå, og da vil det være forskjellig hvor mye hjelp hver gruppe behøver. Ved å bruke lokalsamfunnet forstår du sammenhengen. Du skjønner det bedre når du ser det. Mange ting er abstrakt og man skjønner ikke helt hvordan man skal lære det. Mens når vi jobber med lokalmiljøet er det lettere å forstå (Chris).*

*Jeg liker å bruke nærmiljøet. Vi har vært å sett på helleristninger, men det er litt styr. Vi trenger flere voksne med og må komme oss dit, men det blir vellykket når alt er i orden. For det er ikke det samme å sitte og se et bilde av et berg, enn og faktisk være der (Runa).*

Når jeg spurte lærerne om de kunne gi eksempler på hvordan de tilpasset undervisningen i samfunnsfag ble de veldig engasjerte. De snakket mye, og man merket at de følte seg veldig trygg. Dette var noe de kunne fortelle ut fra egne erfaringer. Disse svarene gir oss en pekepinn på hvordan de mener tilpasset opplæring bør praktiseres, og som kan vise en dypere begrepsforståelse av tilpasset opplæring. Vi kan likevel ikke si at det er slik de praktiserer tilpasset opplæring i samfunnsfag for hver undervisningstime, men det lærerne har fortalt knyttes nok til hvordan de føler skal praktisere tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen.

#### **4.3.1 Drøfting av funn**

Når lærerne skulle fortelle hvordan begrepsforståelse de hadde om tilpasset opplæring, ble konklusjonen at undervisningen var veldig individrettet og at lærerne hadde en smal forståelse. Når lærerne senere skulle gi et eksempel på hvordan de praktiserer tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen kommer det frem at samtlige lærerne forteller om en undervisningstime hvor elevene jobbet i lag eller hadde samtale med lærerne. Tre lærere fortalte om et gruppearbeid de hadde hatt i samfunnsfag, mens to lærere fortalte om at de hadde hatt samtale med elevene etter å ha sett film eller etter å ha sett på helleristninger. Dette viser at selv om forståelsen deres var meget individrettet, stemmer ikke dette overens med hvordan de

ønsker å praktisere tilpasset opplæringen i samfunnsfagtimene. Her gir lærerne eksempler fra virkeligheten og da velger de å trekke fram undervisningsmetoder som ikke er individpreget, men er fremhever felleskapet. Dette kan tyde på at lærerne kanskje forstår tilpasset opplæring på flere måter, uten å være klar over det. Muligens lærerne ikke kun har en smal forståelse av begrepet, men at de faktisk også tenker på felleskapet. Det kommer likevel aldri frem at de tenker på tilpasset opplæring som et begrep som skal gjelde på hele skolen.

En felles moment for alle disse praktiske eksemplene er likevel at alle er bundet opp mot variasjon. To lærere fokus på variasjon i en undervisningstime, mens 3 lærere nevner at de liker å bruke lokalsamfunnet. Det å ta i bruk lokalsamfunnet er også en måte å variere undervisningen på. En mulig årsak til at samtlige lærere fokuserer på variasjon i undervisningen kan være på grunn av det Kunnskapsløftet skriver om praktisering av tilpasset opplæring gjennom variasjon. Der fokuserer de som nevnt i 2.1.5 på at man kan praktisere tilpasset opplæring ved å variere mellom ulike typer arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, lærestoff, læremidler og organisering. Man kan derfor tolke dette som at Kunnskapsløftet står sterkt hos lærerne, og at det er derfor de har stort individpreg og fokus når man praktiserer tilpasset opplæring.

### **Variasjon i samme undervisningstime**

Det var to typer undervisningsformer som skilte seg ut i lærerens forklaring. Det ene var å variere mye i en undervisnings økt for å få tilpasset til flest mulig elever, mens den andre handlet om å få tilpasset undervisningen med å ta elevene ut i lokalsamfunnet. Variasjon og ta i bruk lokalsamfunnet er to viktige faktorer til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I tillegg til at det står om variasjon i Kunnskapsløftet, blir det også nevnt i styringsdokumentet. Her står det også at skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder. Disse to begrepene er derfor tilknyttet til hverandre. Årsaken til at Kunnskapsløftet oppfordrer til variasjon i arbeidsmåter og løsninger er fordi denne måten stimulerer til leting etter ”flere veier” og dermed kunne imøtekomme mangfoldet i elevgruppen bedre. Variasjon i undervisningen er også nødvendig for at ikke bare noen elever inkluderes, men at alle elevene føler tilknytning og tilhørighet i et faglig felleskap, som nevnt i 2.1.4. Da er

Ida sitt eksempel med stasjonsundervisning ypperlig. Her får elevene prøvd ut forskjellige oppgaver som hver som hver enkelt elev har forutsetning for å mestre, som skaper lærelyst og engasjement. Denne læringen blir basert på et grunnlag som er tilstede i eleven, noe som er motiverende i læringsprosessen (Vyotsky, 1978).

Det betyr likevel ikke at mye variasjon har sammenheng med mye læring, selv om dette er en utbredt oppfatning blant mange pedagoger. Denne oppfatningen kan jeg også finne hos en av mine informanter som sier:

*Min klasse er veldig homogen. Så jeg er heldig og trenger ikke å lage noe ekstra opplegg til noen. De gjør de samme oppgavene. Jeg prøver derfor å variere arbeidsmåter så det ikke blir så likt. (Mona)*

Betyr dette at Mona ikke behøver å tilpasse noe mer enn å variere undervisningen siden klassen er homogen? Man snakker sjeldent om tilpasset undervisningen til elever som ligger mitt på skalaen. Er det fordi undervisningen er lagt opp for dem? (Ueland, 2013). Dette kan være et problem om tilpasset opplæring kun blir oppfattet å gjelde de svakeste og sterkeste elevene. Selvsagt er variert undervisningen en form for tilpasset opplæring, men det blir for enkelt og bare skulle variere. Likevel er det ikke rart Mona har denne oppfatningen, siden variasjon er en så stor del av tilpasset opplæring. Man kan oppfatte ut ifra Kunnskapsløftet at det eneste man behøver å gjøre er å variere undervisningen, så har man tilpasset for hele klassen. Stortingsmeldingen 16 trekker likevel frem at tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og felleskapets læring. (Stortingsmelding 16, 2006-2007, s 76). Det betyr derfor ikke at det bare er å variere undervisningen, så har man tilpasset. Man må kjenne klassen godt, og variere ut ifra deres og felleskapets behov.

### **Bruk av lokalsamfunnet**

Selv om 3 av 5 lærere nevnte bruk av lokalsamfunnet på hvordan de praktiserte tilpasset opplæring i samfunnsfag, betyr det likevel ikke at de bruker det i stor grad. Likevel er det et

funn at 3 av 5 lærere faktisk nevner det som et eksempel og har gjort det i samfunnsfagundervisningen. Om vi ser på tidligere forskning knyttet til nærmiljøet viser det seg at 40 % av samfunnsfaglærere sjeldent eller aldri har brukt nærmiljøet og nesten 2/3 av ungdomsskolelærerne bruker nærmiljøet lite eller aldri i samfunnsfag. Jeg vil derfor se det som positivt at 3 lærere faktisk nevner dette som en god måte å praktisere tilpasset opplæring på i samfunnsfag. Det må likevel påpekes at alle mine informanter jobbet på mellomtrinnet. Hadde jeg intervjuet ungdomsskolelærere hadde kanskje utfallet blitt av en annen art. Som Christophersen sier: ”Spesielt på ungdomskolen er samfunnsfag fortsatt snakke, lese og lærebokfag, og i mindre grad empirisk ”gjøre” fag orientert mot samfunnet og dets primærkilder” (2004: 111).

En annen forskning gjort i 1979 for grunnskoler i Nord-Norge viser også at 97 % av lærerne mente at lokalt lærestoff var viktig, men kun 55 % hadde benyttet seg av lokalt lærestoff i undervisningen det siste året. Undersøkelsen viste også at lærerne i mindre bygdeskolene er mer positive til det, og i større grad bruker lokalt lærestoff enn lærerne på større by- og tettstedskoler. Jeg har også kun intervjuet lærere som underviser på distriktskoler, noe som kan være en årsak på hvorfor 3 av 5 lærere nevnte lokalsamfunnet. Hadde mine intervjuer foregått på Tromsøskolene, kan det være at ingen hadde nevnt bruk av nærmiljøet.

#### **4.4 utfordringer og særegenhet i samfunnsfag**

Når jeg spurte lærerne om tilpasset opplæring var umulig, svarte samtlige nei. Alle synes likevel det var utfordrende og at man kanskje ikke klarer det i like stor grad som opplæringsloven sier. Noen lærere synes nevnte også at det var mer utfordrende med tilpasset opplæring i samfunnsfag, enn andre fag i skolen. Jeg vil i dette kapitlet ta for meg utfordringer lærerne fortalte, og drøfte dette. Det var fem utfordringer som skilte seg ut når jeg intervjuet lærerne, som jeg nå først vil ta for meg og deretter drøftes.

##### **Muntlig aktivitet**

Alle lærerne synes det er krevende å tilpasse undervisningen i samfunnsfagtimen når det var muntlig aktivitet. Mona sier:

*Det går nesten ikke å tilpasset annet enn med skriftlige oppgaver. Når du skal stå å dosere i klasserommet, så må du snakke likt til hele gruppa. Og samfunnsfag er et fag der man skal snakke og diskutere mye. Det er et muntlig fag. Det går fint å tilpasse når det gjelder oppgaver, men vanskelig når du skal drive undervisning mot klassen. For da må alle være under en kam(?) i det øyeblikket. Så man må begynne å tilpasse når de skal jobbe individuelt.*

Ida synes det var vanskelig på grunn av de svake elevene i klassen og sier:

*Når det kommer til det muntlige i klasserommet, er det noen som er mer aktive og noen som aldri rekker opp handa og snakker. Når vi har samtaler i klassen får jeg derfor aldri med hele klassen. Det er alltid noen som "detter ut" og ikke er med.*

Heidi synes det er utfordrende, men prøver alltid å få med seg alle ved å tilpasse spørsmålene til elevene. Hun forteller også at det ikke har betydning hvem som er sterk og svak, men vil heller bruke moden og umoden i hennes 6.klasse :

*Noen er veldig engasjerte, mens noen er passive. Derfor prøver jeg noen gang å spørre konkrete spørsmål slik at alle får muligheten å si noe. Men den graden til refleksjon varierer veldig i mellomtrinnet. Noen kan forklare hvorfor de mener, mens andre svarer: nei, jeg bare tror det. Det er vanskelig for mange å sette ord på egne tanker. Det handler ikke om hver som er svak og sterk, men mer om modenhet. Noen er veldig moden og virker som de reflekterer en del over ting som skjer i verden og rundt dem. Mens andre fortsatt springer rundt og raser og kun fokuserer på seg selv. Det er i en slik tid hvor de utvikler seg, noen er moden, mens andre ikke er det. Dette speiler seg veldig i undervisningen.*

Også Chris synes det er vanskelig å drive muntlig aktivitet med så forskjellige elever. Han gir eksempler fra både de sterkeste og svakeste:

*Jeg vil anslå at ca halve klassen er aktiv med, så er det noen som kommer med et eller annet innspill, mens noen som ikke sier noe. Det er noen svake elever som ikke sier noe, men det som kan irriterer meg er når de som egentlig er sterke elever i samfunnsfag ikke orker å engasjere seg. Av og til ser jeg at de kanskje kjeder seg litt, at de ikke orker. Det er ofte når mange svakere elever diskuterer ting på sitt nivå. Da faller de sterke elevene av siden de ikke synes det er spennende.*

Runa synes også det muntlige i samfunnsfag var vanskelig. Det var alltid de som var muntlig sterk som dominerte i klasserommet. Det at alle elevene nevnte muntlig som en utfordring tyder på at det er noe de synes er vanskelig å tilpasse. Ikke er det så rart, siden man som regel er kun en lærer og skal snakke på et nivå slik at alle er interessert, engasjert og forstår.

### **Læreboka**

Samtlige lærere nevnte også samfunnsfagboka som en utfordring når de skulle tilpasse undervisningen. Her synes to av lærerne at samfunnsfagboken skulle vært lagt opp etter nivå, mens 3 lærere nevner bokas vanskelige begrep og ord. Runa og Chris sier:

*Det er mye greiere å tilpasse i matematikk. Der er bøkene lagt opp til et nivå som passer deg.*  
(Runa)

*Det er lettere å tilpasse om lærebøkene er flink å legge opp til det. I engelskboka er det nivådelt på 3 nivåer. Matteboka er i alle fall delt på to nivåer. Da er det lettere for læreren å tilpasse, med at de løser oppgaver på det nivået de selv er på, enn et annet nivå. Da sparer man seg mye tid. I samfunnsfag er ikke boka nivådelt. Det er mye pensum man skal igjennom, og det er ikke tid til å passe på at alle har forstått det. Jeg får ikke kvalitetsikret at jeg har alle elevene med meg hele tiden. For det er ikke å legge under en stol at man legger seg tett opp mot det boka foreslår, og det som jobbes med i boka. Noen ting henter man inn der og da, men det er læreboka som dominerer. Jeg savner derfor mer tilpasset for de som lager bøkene.*  
(Chris)

Både Chris og Runa synes at samfunnsfagboka skulle vært mer nivådelt. De sammenligner med andre fagbøker på skolen, og sier at det er lettere å tilpasse i noen andre fag på grunn av

at boka nivådelar for dem. De 3 andre lærerne har fokus på innholdet i boka, og mange elever har vanskeligheter med å lese og forstå det som står der. Heidi forteller:

*Vi bruker læreboka Gaia som har mange vanskelige tekster og det blir for komplisert for en del elever. Da er det av og til slik at jeg må skrive om tekstene, fordi det blir for mange vanskelige begrep i en og samme tekst. Tekstene er så vanskelig at jeg bruker mye tid på å lete etter tekster som kan være et alternativ for de elevene som trenger det. Det er en utfordring å få til. Jeg har prøvd å gi ulik lengde på leksene, men samtidig når de da ikke over de samme læringsmålene. Da har vi brukt å kjøre at noen kun kan lese oppsummeringen bak kapitlet. Men det er også utfordring siden den er proppet med begreper som elevene har vanskeligheter med å forstå. Det synes jeg er det vanskeligste i samfunnsfag. Finne lærestoff og materialer som er tilpasset. Vi har lydbøker til samfunnsbøkene, men det er kun de som har behov etter enkyndig anledning som får bruke det. Likevel er dette en tro kopi av læreboka, så de samme vanskelige begrepene er der.*

Ida og Mona er enig med Heidi og sier:

*Det er spesielt vanskelig å lese i samfunnsfag. Veldig utfordrende for mange. Mange begreper og sammensatte ord. Vanskelig å tilpasse læreboka til hver enkelt elev. Unngår å ha leselekse fra boka. Gjennomgår det så godt det går på skolen, med ulike lesestrategier. (Ida)*

*For de som er litt umodne for språk kan samfunnsbøkene være veldig vanskelig i språket. Det er mye voksne begreper som brukes og voksent språk. Det finnes ingen lettlest bøker eller samfunnsfagbøker som forenkler språket. Lydbøkene er heller ikke forenklet, men ren kopi av læreboka. Dette gjelder da ikke bare i samfunnsfag, men også RLE og naturfag. Det gjør det litt vanskelig å få til tilpasning i disse fagene. Skulle ønske det kunne lages en lettlestbok i samfunnsfag. (Mona)*

Alle lærerne nevner læreboka i stor grad når vi snakker om utfordring knyttet til tilpasset opplæring i samfunnsfag. De synes det er utfordrende siden det er vanskelige begreper og krevende språk. To lærere nevner også at oppgavene i boka skulle vært nivådelt og trekker linjer til andre skolebøker hvor de nivådeler.

### **Synsefag**

En annen ting som kan være utfordrende for elevene i samfunnsfag er at de ikke kan sette to streker under svaret. Samfunnsfag er i mye større grad et diskusjonsfag, enn rett og galt fasitsvar. Samtlige lærere nevner det som utfordrende med samfunnsfag, og da spesielt for de svake elevene. De sier:

*Mange sliter også med at de ikke kan sette to streker under svaret, det var rett. Det gjør at mange blir usikker. De spør meg alltid: Er det rett eller har jeg svart riktig? Jeg prøver også å få elevene til å gi utfyllende svar, men det ligger ikke for mange elever.*

(Heidi)

*I matematikk er det klare tall og fasitsvar. Da er det mye lettere å kartlegge hvor eleven ligger. Større utfordring i fag som samfunnsfag. For det første å få en oversikt over hvor elevene ligger, hva de mestrer og ikke mestrer. (Ida)*

*De svake elevene foretrekker å få et spørsmål som gir et svar. At de kan definere at de kan lete i boka. Det er stort skille mellom drøftingsoppgaver og fasitsvaroppgaver. De mest avanserte oppgavene er det som regel ikke noe direkte svar på, og det synes mange elever i min klasse er vanskelig (Chris)*

*I samfunnsfag er det ikke gitte svar slik det er i andre fag. Det er vanskelig for mange (Runa)*

*Noen barn er ikke i stand til å reflektere over ting. Jeg vil heller bruke moden og umoden. De umodene klarer ikke å sette sammen og reflektere. Det er noe som utvikles etter hvert, og det gjør det også vanskelig å få disse elevene med i diskusjon. (Mona)*



#### **4.4.1 Drøfting av funn: utfordringer og særegenhet med samfunnsfag**

##### **Muntlig aktivitet**

Samtlige lærere nevnte at de synes det var vanskelig å drive med kateterundervisning i samfunnsfag. Det var utfordrende siden de ikke viste hvordan nivå de skulle legge undervisningen på. Lærerne la fort merke til enten at de svake elevene faller av siden det var for vanskelig, eller at de faglig sterke elevene falt bort siden de kjeder seg. En annen ting lærerne nevnte var at de synes det var krevende å få alle elevene til å være muntlige aktiv. Det var stort sett elevene som var muntlig flink som tok ordet, og mange elever ble derfor bare sittende der uten å si noe.

I følge Klette (2004) er det denne undervisningsformen som dominerer norske klasserom. Kateterundervisning blir som regel sett på som en undervisningsform som ikke tilpasset opplæringen. Dette fordi elevene som regel blir passive og ”faller av”. Det er akkurat denne følelsen lærerne får når de underviser for hele klassen, at noen ikke får med seg det som blir sagt. Derimot som jeg skrev i 2.1.5 trenger ikke nødvendigvis kateterundervisning bety at man ikke tilpasser opplæringen. Elevene kan være med å samtale, og hvordan man legger frem spørsmålene til elevene kan avgjøre hvem som svarer. Man kan tilpasse spørsmålene til klassen etter klassifiseringssystemene. Som nevnt i 2.2.2 kan man da velge å variere spørsmålene etter nivå, og på den måten har alle ha mulighet til å svare.

Man kan også velge å organisere hvordan man sitter, for å få den muntlige flyten i klassen. Et alternativt er at man lager en sirkel slik at elevene kan være ansikt til ansikt med hverandre (Husabø, 2007). Dette kan føre til at situasjonen blir mindre skummel, og at du kan være mer delaktig med i alle fall å se elevene som snakker. Dette kan bidra til at alle elever deltar ut i fra sine forutsetninger som er betegnelsen på et godt klassemiljø (Skogen m.fl, 2004).

## Lærebok

Samtlige lærere nevnte også deres problematikk rundt læreboka i samfunnsfag. De synes den er alt for vanskelig for mellomtrinnet, og da antydte de spesielt til vanskelige begrep og ord i boka. I følge forskning om samfunnsfagbøker har også lærerne rett angående læreboka. Det er blant annet for vanskelig for mange elever på grunn av unødvendige bruk av akademiske faguttrykk eller typiske ”voksne” begreper.

At samtlige lærere velger å nevne læreboka når vi snakker om utfordringer til samfunnsfag, kan tyde på at læreboka er mye brukt i samfunnsfagundervisningen. Som vist i 2.2.2 viser skoleforskning det samme. Sitat av en av mine informanter:

*Det er ikke til å stikke under en stol at man legger seg tett opp mot det boka foreslår, og det som jobbes med i boka. Noen ting henter man inn der og da, litt filmer og slikt. Men det store fokuset ligger på boka, og derfor savner jeg mer tilpassa for de som lager samfunnsfagbøkene.*

Jeg tror ikke dette kun gjelder denne informanten, men mange lærere i dagens skole. Likevel behøver det ikke kun å være negativt at samtlige lærere nevnte læreboka som en utfordring. Det vil også si at samtlige lærere i denne undersøkelsen er klar over at det er mange vanskelige begrep, som igjen betyr at de i større grad tenker på det når de anvender boka. En måte å tilpasse læreboka er å gi ulike lærebøker til elevene, eller lærebøker med ulike nivå slik som man har i eksempelvis matematikk. Som nevnt i 2.2.2 inneholder samfunnsfag mange av de samme temaene, men at ferdighetene er på ulike nivå. Derfor kan de som behøver lettere samfunnsfagbøker anvende samfunnsfagbok på lavere trinn, mens de faglige sterke elevene kan låne bøker på høyere trinn. På den måten kan de fleste nås i samme tema, bare med ulike tekster å lese.

En grunn for at lærebøkene blir brukt i stor grad kan være som nevnt i 2.2.2 tidspresstet til lærerne. Lærerne har ikke god tid til planlegging, og da er det nok ofte slik at de tyr til læreboka. Som nevnt kan lite tid også kobles opp mot at andre ”viktige”fag prioriteres. Dette er også noe som er aktuelt for mine informanter. Her kommer tre sitater fra to ulike informanter for å illustrere det:

*Alltid når vi har fellesmøte og tid går det alltid i stor grad på kjernefagene.*

*I alle fall på vår skole er det mer prioritert, og man tenker kanskje at de orienteringsfagene det er lettere å henge med på en måte. Fordi det skal fange litt bredere, at alle har noe å bidra med.*

*Det går mye tid til planlegging. For at du skal tilpasse veldig godt så krever det mye planlegging, og det er ikke alltid man har tid til det. Så man må jo gjøre et par felles ting, der man ikke får tilpasset i så stor grad som man ønsker.*

Her kan vi også se at det er skolene som har ”kjernefagene”, altså matte, engelsk og norsk som fokusområder. Det vil si at lærerne blir påvirket av deres tankegang og mest sannsynlig setter disse fagene høyere. Dette kan føre til at de fagene blir godt planlagt, mens at man ofte tyr til kortvarige og ad-hoc løsninger i samfunnsfag. Dette er spesielt aktuelt for mine informanter som i tillegg til samfunnsfag underviser i et eller flere av ”kjernefagene” på skolen. Dette forekommer derfor i større grad i mellomtrinnet enn for eksempel videregående.

### **Synsefag**

Alle lærerne nevnte også at det var anstrengende for mange av de svakere elevene, at det som regel ikke er noe fasitsvar i spørsmålene. Mange av elevene har problemer med å forstå at det ikke er rett eller galt, eller et direkte svar på spørsmålet. Det kommer av at samfunnsfag på mange områder kan kalles et sansefag og et drøftingsfag. Chris kom med et eksempel:

*Vi diskuterte vindmøller i dag, for eller imot. Det er ikke akkurat gitt hva man skal velge. Da får jeg mange ulike innspill på forskjellige nivå.*

Om man spør elevene er det ingen svar som er feil. Alle forslag tas i mot og som Chris sier er det mange ulike innspill på forskjellige nivå. På den måten behøver det ikke å være noe negativt at det ikke finnes noen fasitsvar. Alle svar er riktig på en eller annen måte. For

mange er det likevel at det ikke er noe fasitsvar som er utfordringen. En del elever ønsker rask tilgang til det rette svaret, noe som er vanskelig i drøftings spørsmål. For disse elevene blir det en for komplisert læringsprosess og kan virke lite motiverende (Karlsen, Rønning & Solstad, 2003).

En annen grunn for at spesielt de elevene kan ha vanskeligheter med drøftingsoppgaver som ikke har fasitsvar er fordi dette er avanserte oppgaver. På Blooms taksonomi som jeg har nevnt i teoridelen 2.2.2, er drøftingsoppgaver høyt på hans nivåer. Mange elever er kun på nederste del av Blooms hierarkiske taksonomi, og har derfor ikke muligheten til å drøfte og trekke velbegrunnede konklusjoner. Dette forklarer Heidi slik:

*Noen er der at de kan forklare hvorfor de mener noe og reflektere over hva de sier. Andre derimot sier: Nei, jeg bare tror det. De klarer ikke enda å sette ord på sine egne tanker.*

Det er derfor viktig at man på mellomtrinnet spør spørsmål fra alle nivå i taksonomi når man har muntlig gjennomgang med elevene. Dette er også nevnt i 2.1.5 at læreren er flersidig og variert når det er lærerstyrt undervisning. En viktig huskeregel for læreren kan da være å følge MAKIS. Da skal læreren ha fokus på å motivere, aktualisere, konkretisere, individualisere og samarbeid. Dette kan selvsagt være vanskelig i praksis, men om man har fokus på disse fem begrepene vil man ha større sjanse for å tilpasse opplæringen.

I neste kapittel ønsker jeg å oppsummere mine funn i konklusjon og oppsummering av de viktigste resultatene.

## 5. Konklusjon og veien videre

### 5.1 Konklusjon

Jeg vil nå oppsummere mine hovedfunn fra undersøkelsen. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ønsker jeg å belyse lærerens forståelse og praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfag. Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan realiseres det i samfunnsfagundervisningen?*

Jeg har utformet forskningsspørsmålene som på den ene siden gir oss innblikk i lærerens forståelse av tilpasset opplæring, mens på den andre siden gir oss innblikk i lærerens praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Jeg har valgt disse tre forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen:

- *Hvordan tolker læreren begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan realiseres tilpasset opplæring i samfunnsfag?*
- *Hva er utfordrende med tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen og betyr samfunnsfag noe særegent?*

#### 5.1.1 Lærerens forståelse av tilpasset opplæring

Når det gjelder lærerens forståelse av tilpasset opplæring som et tosidig begrep, kan våre funn tyde på at samtlige lærere har en smal forståelse av begrepet. Alle lærere hadde fokus på å tilpasse etter elevens nivå og praktisk tilpasset opplæring. Lærerens forståelse av begrepet er i samsvar med LK06 sin forståelse, der tilpasset opplæring er tilpasset den enkelte elevs forutsetning og evner. Med andre ord kjenner lærerne godt til begrepet som står beskrevet i LK06 og vet hva dette innebærer. Dette kan føre til at lærerne kjennetegner tilpasset opplæring som sterkt individrettet. En konsekvens av for sterkt fokus på individet er at lærerne tilpasser i mindre grad. 3 av 5 lærerne nevnte at tilpasset opplæring kunne føre til at enkelte elever følte seg mislykket og dårlig. Dette fordi de fikk lettere oppgaver enn sidemannen, og fortalte at de derfor måtte være forsiktig med å tilpasse undervisningen. Det er derfor ekstra viktig at hensynet til den enkelte elev alltid blir balansert mot hensynet til

felleskapet. Tilpasset opplæring skal bidra til motivasjon og mestring for elevene, og ikke følelsen av å mislykkes.

### **5.1.2 Praktisering av tilpasset opplæring i samfunnsfag**

Når jeg spurte lærerne mine om hvordan de praktiserte tilpasset opplæring i samfunnsfag nevnte samtlige lærerne undervisningsformer som fremmer felleskapet. De hadde enten fokus på variasjon i en og samme undervisningstime, eller at man varierer ved å ta de ut av klasserommet og til nærmiljøet. Dette kan tyde på at lærerne ikke kun har en smal forståelse av begrepet, men at de faktisk også tenker på felleskapet. En vid forståelse av begrepet indikerer også på at man forstår at tilpasset opplæring omhandler hele skolen, og det er ingen svar fra lærerne som tilsier det.

Samtlige lærere hadde også fokus på variasjon når de fortalte hvordan de praktiserte tilpasset opplæring i samfunnsfag. Dette kan komme av at tilpasset opplæring og variasjon er tilknyttet til hverandre i Kunnskapsløftet. Der fokuseres det på variasjon når de beskriver hvordan man praktiserer tilpasset opplæring. Man kan derfor tolke dette som at Kunnskapsløftet står sterkt hos lærerne. Noe som kan forsterkes med resultatet i forståelsen av begrepet.

### **5.1.3 Utfordringer og særegenhet i samfunnsfag**

Det var tre utfordringer som ble nevnt i større grad når det var samtale om utfordringer og særegenhet i samfunnsfagundervisningen. Mine funn blir derfor at utfordringen omhandler i stor grad om den muntlig aktivitet, læreboka og samfunnsfag er et synsefag.

Alle lærerne synes det var vanskelig å få med seg alle elevene når det var lærerstyrt undervisning. De merket fort at noen ikke fulgte med, eller ikke forsto. En løsning som er særegent for samfunnsfag er at man da kan stille elevene forskjellige spørsmål med ulike verb. Man kan ha ulik vanskelighetsgrad på spørsmålene etter klassifiseringssystemet for at alle elevene skal ha muligheten til å svare. En annen måte å drive lærerstyrt undervisning på i samfunnsfag kan også være å ha ekstra stort fokus på MAKSIS. På den måten kan du tilpasse til klassen ved å ha fokus på å motivere, aktualisere, konkretisere, individualisere og

samarbeidet. Konklusjonen blir derfor at det i lærerstyrt undervisning ikke handler om ”hva som må gjøres”, men ”hvordan” det gjøres.

Samtlige lærere nevnte også at de synes det var vanskelig å tilpasse i samfunnsfagboka. Lærerne opplevde boka som vanskelig, med akademiske uttrykk og ukjente begrep. To lærere ønsket i større grad at denne boken skulle nivådeles, slik som i matematikk. Dette funnet tyder ikke bare på at samfunnsfagboka er utfordrende, men også at boka blir mye brukt av lærerne. En årsak kan være fordi lærerne har et tidspress på seg, og da ikke velger å prioritere samfunnsfagundervisningen. Lærerne tyr derfor til enkle løsninger som samfunnsfagboka. Det skal likevel sies at samtlige lærere var observant på utfordringen med læreboka, som kan bety at de var oppmerksom på dette når de jobbet med den. En måte å løse dette på, som er særegent i samfunnsfag er at man da kan benytte seg av lærebøker for mindre eller høyere trinn, alt etter som. Dette fordi samfunnsfag er et fag hvor samme tema går igjen, men med ulike nivå.

At samfunnsfag kan virke som et synsefag er en utfordring samtlige lærere påpekte. Da spesielt for de elevene i klassen som er faglig svak eller umoden. Disse elevene ønsker som regel å kunne sette to streker under svaret, og komme frem til svaret på rask tid. Det er ikke i deres natur å skulle drøfte. I Blooms-taksonomi og RAV-typologien er det å drøfte og vurdere det vanskelige nivået i systemet. Det er derfor ikke rart at mange elever har problemer med det. Lærerne bør derfor akseptere at ikke alle elevene er klar for å drøfte på mellomtrinnet. En nødvendighet er derfor å stille ulike typer spørsmål som nevnt i muntlige aktivitet.

## **5.2 Refleksjon og veien videre**

En feilkilde i min oppgave er hvordan samfunnsfaglæreren praktiserer tilpasset opplæring. Lærerne skulle gi et eksempel fra undervisningen der de fikk til god tilpasset opplæring. Deres svar vil derfor mest sannsynlig ikke basere seg på den hverdagslige samfunnsfagtimen, men den muligens den sjeldne og gode. Lærerne nevnte for meg bruk av lokalsamfunnet og variasjon i en og samme undervisningstime, men det betyr samtidig ikke at det er slik de planlegger hver samfunnsfagtime. Likevel er dette en indikasjon på hvordan de ønsker å

tilpasse opplæringen i samfunnsfagundervisningen. Det er også et funn i seg selv, og viser hvordan de ser for seg en god samfunnsfagtime med fokus på tilpasset opplæring.

Jeg ville derfor i neste omgang både intervjuet og observert. En observasjon ville styrke hva som virkelig skjer når læreren praktiserer tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil da observert over en lengere tidsperiode, slik at man faktisk fikk se hvordan undervisningen er til vanlig.



## Litteraturliste

- Alexander, R. J. (2000). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2005). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green and Co., Inc.
- Christersson, C. H. (2009) *Kan vi gi elever på femte trinn læreboka og be de lese den på egenhånd?* Hentet: 24.april 2015, fra [http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Flesesenteret.uis.no%2Fgetfile.php%2FLesesenteret%2Fpdf-filer%2Fmossige\\_christersson\\_4-2010.pdf&ei=hc5VVe2DHoGxsQGhzoDACA&usq=AFQjCNFsKSsRYUOxOiSYciS7bBGk591xYA&bvm=bv.93564037,d.bGg](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Flesesenteret.uis.no%2Fgetfile.php%2FLesesenteret%2Fpdf-filer%2Fmossige_christersson_4-2010.pdf&ei=hc5VVe2DHoGxsQGhzoDACA&usq=AFQjCNFsKSsRYUOxOiSYciS7bBGk591xYA&bvm=bv.93564037,d.bGg)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen.
- Dalen, M. (2011) *Intervju om forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlag
- Dalland, O. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utgave. Gyldendal akademisk: Oslo
- Grøterud, M., & Moen, B.B. (2001). *Tilpasset opplæring - idealer og muligheter. Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.

Klette, K. (2004). *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende?*, I: Kirsti Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? : tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damsgaard, H. L. (2007) *Når hver time teller: muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen: akademisk forlag.

Engh, K. R., & Høihilder, E. K. (2008). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?*. Bergen: Caspar Forlag.

Haug, P. (2010). "Det som skjer i klasseromma". i Haug, P (red), *Kvalifisering for læreryrket*. Oslo: abstrakt forlag.

Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget

Imsen, G. (2006). *Lærens verden*. Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget

Jenssen, E.S., & Lillejord, S. (2010). *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. Utdanningsforbundet. Hentet 01.mai 2015, fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_2\\_10/2-10\\_Jenssen\\_Lillejord.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2_10/2-10_Jenssen_Lillejord.pdf)

Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.

Fjeldstad, D. (2009). "Lesing i samfunnsfag. Opplevelse, innlevelse, erkjennelse" I: Traavik, H., Haalås, O., & Ørvig, A. (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fjeldstad, D. (2009). *Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til*, I: Mikkelsen, R., & Fladmoe, H (red.), *Lektor - adjunkt - lærer Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustafson, T., & Sevje, G. (2010). *Undervisvurdering og kjennetegn på måloppnåelse. Vurdering i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Koritzinsky, T (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring. 3.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2007). *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4/2007.

Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet.

Markussen, E. (1999). *Segregering til ingen nytte*. I: HaugP., Tøssebro, J., & Dalen,M (red.). *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH. (2013). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 12.april 2015, fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som->

[PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](#)

Nilsen, S. (2005). *Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring*. I Befring, E., & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordahl, Thomas. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA-rapport 19/05).

Nordahl, Thomas. (2007). *Elever i og fra små og store skoler: presentasjon av kartleggingsresultater i en kommune*. Rapport nr 4. Høyskolen i Hedemark. Hentet 2.mai 1015, fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133808/rapp04\\_2007.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133808/rapp04_2007.pdf?sequence=1)

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet: 7.april 2015: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

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

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlag

Rognaldsen, S. (2010). *Samfunnsfag og elevvurdering*. I Dobson,S. (red) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). *Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon*. Hentet: 18.april, fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_09/BS\\_01-09-Skaalvik\\_og\\_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Skaalvik_og_Skaalvik.pdf)

Skogen, K., & Smedsrud, J. (2014). *Evnerike elver og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget

Solstad, K.J., & Thelin, A.A. (2006). *Skolen og distrikta. Samspill eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld.nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring- oppfølging av tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr 22 (2010-2011) *Motivasjon- mestring – muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En kvalitativ innføring*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlag.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 27.Mars 2015, fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-02.pdf?lang=nno>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2006a) *Tilpasset opplæring*. Hentet 3.mai 2015, fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2006b) *Prinsipper for opplæring. Læringsplakaten*. Hentet 7.april fra:

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no)

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## **Vedlegg 1: Brev til skolene**

### **UNDERSØKELSE AV LÆRERENS FORSTÅELSE AV KONSEPTET TILPASSET OPPLÆRING OG BRUKEN AV DEN I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN**

Jeg er en masterstudent i samfunnsdidaktikk Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, universitetet i Tromsø, og holder på med den avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring, og jeg er interessert i å undersøke hva lærere i samfunnsfag for mellomtrinnet tenker rundt tilpasset opplæring og egen praksis.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju noen samfunnsfaglærere om deres undervisningspraksis og hvordan de tolker konseptet tilpasset opplæring generelt.

Mitt arbeid er taushetsbelagt, og de data jeg samler inn blir behandlet konfidensielt. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker så sant informanten synes dette er greit. Intervjuet vil ta ca 30 minutter.

Jeg håper at deres skole har mulighet til å være med på denne undersøkelsen, og ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen

Stine Elise Olsen





## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

Forskningsspørsmålene er delt i to hovedkategorier med utgangspunkt i hovedproblemstillingens todeling: Forståelse og utfordringer. Målet med det første spørsmålet er å finne ut informantens beskrivelse og oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. Spørsmål nummer to har som hensikt å fange opp informantens realisering og utfordringer i tilpasset opplæring i samfunnsfag. Hvordan opplever informanten tilpasset opplæring i praksis, og hvordan hindringer og faktorer fremmer eller hemmer tilpasset opplæring i samfunnsfag på mellomtrinnet.

### **Introduksjon**

- Presentasjon
- Generell innføring
- Båndopptak
- Anonymitet

### **Innledende spørsmål om informanten**

1. Mange år som lærer
2. Hvilket fag underviser du i
3. Fagbakgrunn i samfunnsfag
4. Fortelle om elevgruppen du underviser i samfunnsfag (hvor mange)?

### **Tilpasset opplæring**

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

2. Har lærerkollegiet/skolen en felles forståelse over hva dere legger i tilpasset opplæring? (Hadde det vært bedre dersom kollegiet hadde hatt en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring?)
3. Om ja, hvordan blir det arbeidet med tilpasset opplæring på din skole?
4. Hvorfor er tilpasset opplæring viktig for elevene, både faglig og sosialt?
5. Hva synes du er den største utfordringen for deg som lærer med tanke på å ivareta et felleskap i klassen og den individuelle elevs behov?
6. Hvilke utfordringer møter du mellom teori og praksis? (Du har en visjon om hva tilpasset opplæring er og når en skal praktisere det så..)
7. I hvilken grad snakker du med elevene om hvilke metoder og undervisning de lærer mest av?
8. Hva må etter din oppfatning til for å gi mulighet til økt tilpasset opplæring?

### **Praktisering av tilpasset opplæring**

1. Praktiserer du tilpasset opplæring i samfunnsfag undervisningen?
2. Har du eksempler der du følte du fikk til en god tilpasset opplæring i samfunnsfagundervisningen?
3. Er det spesielle utfordringer ved tilpasset opplæring i samfunnsfag?

4. Tror du det er vanskeligere å få til en tilpasset opplæring i samfunnsfag i forhold til andre fag?

5. I hvilken grad opplever du behov for kompetanseheving i tilpasset opplæring innenfor samfunnsfagundervisningen, og i samfunnsfag generelt?

### **Generelt**

Er det noe du ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på når det gjelder tilpasset opplæring i samfunnsfag?

Tusen takk for dine bidrag!