

«Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» – hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring

Av **Eirik S. Jenssen**, cand.polit., stipendiat og høyskolelektor i pedagogikk. Høgskolen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning og idrett

Sammendrag

Dagens rammeverk for grunnskolen har i stor grad overlatt til praksisfeltet å definere, operasjonalisere og samarbeide om tilpasset opplæring. Denne studien undersøker hvordan en gruppe lærere i grunnskolen forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin praksis. Artikkelen belyser ulike sider ved tilpasset opplæring: som overordnet perspektiv, som hverdagspraksis, som relasjon og som samarbeid. Artikkelen konkluderer med at lærerne tolker og håndterer begrepet svært ulikt. Dette kommer blant annet til uttrykk i forhold til organisering av spesialundervisning. Lærerne opplever lite samarbeid om tilpasset opplæring og de gir uttrykk for at den privat-praktiserende lærer fortsatt rå grunnen.

Summary

«I feel that I rarely use ordinary teaching in that class» – what eight teachers emphasize in the adapted education

The current framework for primary education has largely left to the practice field to define, implement, and collaborate on adapted education. This study examines how a group of teachers in the school understands and handles adapted education in their practice. The article highlights the various aspects of adapted education: the overall perspective, the everyday practice, the relationship and cooperation. This article concludes that teachers interpret and handle the concept differently. This is partly reflected in relation to the organization of special education. The teachers experience too little cooperation regarding adapted education, and they say that the private practicing teacher still prevails.

Nøkkelord:

TILPASSET OPPLÆRING
LÆRERROLLEN
SPESIALUNDERVISNING
SAMARBEID

Innledning

Tilpasset opplæring er et grunnprinsipp i norsk skole og et viktig politisk virkemiddel for å møte utfordringene i skolesektoren. En del av utfordringen skyldes at mangfoldet i elevgruppen har blitt større de siste tiårene ved at: antall minoritetsspråklige elever har økt betydelig (Statistisk sentralbyrå

2011a), de sosiale forskjellene i befolkningen øker (St.meld. nr. 16 (2006-2007:12), og det er stor spredning i elevprestasjoner (Kjærnsli, 2007; Lie, 2001). Det er et mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet, samtidig som det individuelle behovet for faglig og sosial tilhørighet og utvikling skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring. Dette har en ikke lykkes med. Statistikken viser at andelen elever som mottar spesialundervisning og andelen som får undervisning utenfor klassefellesskapet, har økt betydelig selv om det motsatte har vært målsettingen (NOU 2009:18:66; Statistisk sentralbyrå, 2011b).

Dagens rammeverk for grunnskolen har gitt den enkelte skole økt frihet og ansvar for å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. Det innebærer at det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. De norske myndighetene stiller større krav enn tidligere til samarbeid mellom lærere og ledere og til samarbeid lærere imellom, og undervisning blir omtalt som et lagarbeid (St.meld. nr. 11, 2008-2009:14). På samme tid viser OECD-undersøkelsen TALIS at norske skoleledere engasjerer seg for lite i utviklingen av god klasseromspraksis, og at det i Norge ser ut til å være en svak kultur for evaluering og tilbakemelding på lærerarbeid (Vibe mfl., 2009). I et slikt perspektiv er det interessant å studere hvordan lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring. Hva vil forventninger om mer kollektivt lærersamarbeid bety for den videre utviklingen av tilpasset opplæring?

Denne artikkelen retter derfor oppmerksomheten mot tilpasset opplæring slik en gruppe lærere i grunnskolen oppfatter det og mener at det kan utformes i skolen. Forskningsspørsmålet er: Hva legger lærere i grunnskolen vekt på når de tilpasser opplæringen?

Teoretiske tilnærminger til tilpasset opplæring

Lærernes handlingskompetanse er, ifølge Nygren (2004:149), situert både i lærerens mentale strukturer og i de aktuelle sosiokulturelle og materielle omgivelser der de utvikles og brukes i praksis. Handlingskompetanse i tilpasset opplæring vil i henhold til en slik tenking bestå av lærernes begrepsforståelse og deres tilrettelegging av undervisningen. Jeg vil her se nærmere på sentrale linjer i de senere års analyser og utforming av tilpasset opplæring, med vekt

på begrep og praksisform.

Begrepet tilpasset opplæring I den nokså omfattende litteratur der tilpasset opplæring er blitt analysert og gjort greie for (Bachmann og Haug, 2006; Bjørnsrud, 2004; Bjørnsrud og Nilsen, 2008; Dale og Wærness, 2003; Jenssen og Lillejord, 2009; Werner 2008), er konklusjonen at begrepet er uklart. Begrepet har skiftet innhold gjennom tidene og blitt fremstilt samtidig både som formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2008), og brukes til å beskrive forhold som gjelder både *strukturer*, *prosesser* og *resultat* i skolen.

Strukturene eller rammene regulerer og former prosessene i skolen (Arfwedson, 1984; Berg, 1999; Engeland, 2000; Fuglestad, 1993; Lundgren, 1984) og legger begrensninger for lærernes handlinger. Tilpasset opplæring som *prosess* handler om de pedagogiske aktivitetene og hvordan skolen og lærerne gjør bruk av virksomhetens rammer eller strukturer. Mens tilpasset opplæring som *resultat* omfatter de kunnskaper, verdier og ferdigheter elevene har tilegnet seg i løpet av opplæringstiden.

Utdanningspolitisk har man vektlagt ulike sider til ulike tider. Mens reformene på 1990-tallet hadde fokus på struktur, system og innholdsendringer, legges det i dag større vekt på kvalitet i undervisningen og læringsutbytte (Fevolden og Lillejord, 2005:126). Det utfordrer skolen på minst to måter. For det første må den enkelte skole stille seg selv spørsmål om hva som er kvalitet når det gjelder tilpasset opplæring og hva som skal regnes som godt læringsutbytte. Flere har pekt på faren ved at det som er lettest å måle, vil få mest oppmerksomhet fra skoleledere og lærere og at man ikke klarer å ha blick for skolens mangfoldige aktiviteter. For det andre må skolen bestemme seg for hvilke prosesser organisasjonen vil ta i bruk for å nå målene den har satt seg. Både nasjonale og lokale strategidokumenter fremhever betydningen av tilpasset opplæring, men fungerer dårlig som hjelp til lærere i hvordan de skal tilrettelegge for tilpasset opplæring (Engelsen, 2008). Det innebærer at det i stor grad er opp til den enkelte skole og lærer å avgjøre hvordan den vil realisere tilpasset opplæring. Nyere klasseromsforskning viser at lærere i ulik grad klarer å utnytte det lokale handlingsrommet (Haug, 2006; Klette, 2007). I lys av spørsmålet om hvorvidt skolen har funksjonelle strukturer og gode pro-

sesser for tilpasset opplæring, er det interessant å undersøke hva lærerne vektlegger når de beskriver og praktiserer tilpasset opplæring.

Operasjonalisering av tilpasset opplæring Tilpasset opplæring praktiseres både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er et politisk mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning. Flere forskere er opptatt av at kvaliteten i den ordinære undervisningen langt på vei avgjør hvor stort behovet for spesialundervisning blir (Haug, 1999; Håstein og Werner, 2003; Nilsen, 2004, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009). Det er altså en tett sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det har imidlertid vist seg at selv i prosjekt hvor man har konkludert med at det skjer mer tilpasning av den ordinære undervisningen, så har man ikke klart å redusere omfanget av spesialundervisning (Fylling og Rønning, 2007).

Når tilpasset opplæring skal operasjonaliseres, må lærere foreta en rekke valg med hensyn til organisering, undervisning og innhold. Den faglige diskursen skiller gjerne mellom en *smal* og en *vid* tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2004; Nordahl og Hausstätter, 2009). I den smale tilnærmingen dominerer en metode- og individrelatert oppfatning. Her legges det vekt på pragmatiske handlinger, konkrete tiltak som metoder og måter å organisere opplæringen på (Bachmann og Haug, 2006:7). Den vide tilnærmingen innebærer i større grad en inkluderende og kollektivt orientert oppfatning av tilpasset opplæring, som vektlegger struktur og tydelighet i undervisningen (Nordahl og Hausstätter, 2009). Ifølge denne forståelsen vil ikke bestemte undervisningsmetoder være tilstrekkelig for å sikre tilpasset opplæring.

Nordahl og Hausstätter (2009:49) mener at de to tilnærmingerne ikke må oppfattes som motsetningsfylte, men at de sier noe om hvor tyngdepunktet er i forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Faglitteraturen gir likevel et tydelig bilde av at det er den smale tilnærmingen som dominerer i skolen, og at den individualiserte opplæringen har størst utbredelse (Bachmann og Haug, 2006; Fylling, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009).

Forklaringene kan være flere. Én kan være at lærere og skoleledere ikke er nøytrale iverksettere av reformer.

Evaluering har vist at det kan være store forskjeller mellom skoler og klasser selv om de følger samme læreplan (Imsen, 2003; Solstad og Rønning, 2003). Enkelte har fremstilt skolen som et reproduserende system som søker å hegne om sin virksomhet (Bourdieu, 1996; Brint, 2006; Luhmann, 2006). Dette gjøres for eksempel ved at utdannelsessystemet, gjennom lærere og skoleledere, tolker læreplanen, bestemmer undervisning, læremiddel og fastsetter regler og sanksjoner som opprettholder og forsterker deres hegemoni (Luhmann, 2006). Om en elev ikke lever opp til prestasjonsforventningene, vil dette eksempelvis kunne defineres som svikt i barnets læringsforutsetninger, og ikke ved opplæringen. Da er ikke nødvendigheten av å rette et kritisk søkelys mot skolens praksis så stor (Dale og Wærness, 2003; Nordahl 2004; Opheim, 2004; Sørli og Nordahl, 1998). I tråd med dette har flere hevdet at spesialundervisning i praksis mer har fungert som en løsning på skolens problem og utfordringer enn for å løse elevenes problem (Nordahl og Hausstätter, 2009; Pihl, 2005; Sørli og Nordahl, 1998).

Praktiseringen av spesialundervisningen har blitt kritisert for å være ressurskrevende, lite effektiv og at den virker faglig og organisatorisk segregerende¹ (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 1999; Solli 2005; Nordahl, 2008; Nordahl og Hausstätter, 2009). Strukturene rundt tildeling av spesialundervisning kan også bidra til å fremme en smal tilnærming til tilpasset opplæring, i og med at elevene må gjennom omfattende individuelle utredninger og diagnostisering. Avvikende atferd blir forstått og tolket ut fra biologiske og psykologiske aspekter, og vinklet som patologisk (Hausstätter, 2007). Individualisering av ressurser fører vanligvis til individualisering av tiltak, og slike sakkyndige vurderinger kan bli en barriere i forhold til inkludering og en sovepute slik at skolen unnlater å utvikle en organisasjon som rommer alle (NOU 2003:16).

En sentral utfordring for lærerne er å ivareta den enkelte elevs behov innenfor fellesskapet. Dersom fellesundervisning og individuell tilpassing forstås som uforenlig, kan det lett resultere i at lærerne enten mener det er umulig å få til tilpasset opplæring eller at de krever økte ressurser for å få det til (Werner, 2008:45).

Tilpasset opplæring kan altså betraktes som en praksis rettet mot individet og/eller elevfellesskapet, og kan være

forankret hos den enkelte lærer og i organisasjonen. Med utgangspunkt i disse perspektivene har jeg undersøkt hvordan lærere forstår og håndterer tilpasset opplæring.

Metode

For å besvare forskningsspørsmålet intervjuet jeg åtte erfarne lærere fra seks utvalgte skoler i Sogn og Fjordane. Siden målet ikke er å generalisere resultatene til å gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt, er utvalget av informanter *formålstjenlig* (Patton, 2002). I denne sammenheng betyr det at jeg bevisst valgte informanter med erfaringer fra tilpasset opplæring i grunnskolen. Flere teoretikere har fremhevet verdien av slike håndplukkete utvalg (Cohen, Manion og Morrison, 2007; Hatch, 2002; Patton, 2002; Silverman, 2006).

Informantene som inngår i denne undersøkelsen, har tatt videreutdanning tilsvarende 45 til 180 studiepoeng i løpet av yrkeslivet. Fire informanter har erfaring som øvingslærer. Informantene har en gjennomsnittlig yrkeserfaring fra grunnskolen på litt over 26 år. Informantene kan karakteriseres som engasjerte, utviklingsorienterte og opptatt av undervisning og tilpasset opplæring. Utvalget består av menn og kvinner fra både barnetrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen.

Lengden på intervjuene varierte fra 60 til 80 minutter og ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, som i tillegg til demografiske data, var tematisk strukturert i henholdsvis: begrepet tilpasset opplæring, eleven og læringsmiljøet, undervisning og didaktiske valg, samarbeidsparter og rutiner.

Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse, der ulike meningsenheter er identifisert og fokusert (Kvale og Brinkmann, 2009; Widerberg, 2001). Semistrukturerte intervju gjør det mulig å undersøke sammenhenger i intervjuene hver for seg og på tvers.

I analysen ble det lagt vekt på å få frem lærernes subjektive oppfatning og forståelse av tilpasset opplæring gjennom fire delprosesser med utgangspunkt i Giorgis fenomenologisk baserte meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2009: 212). Første fase går ut på å danne seg et inntrykk av materialet som helhet, for dernest, i andre fase, å identifi-

sere meningsdannende enheter. I tredje fase ble innholdet i intervjuene tematisert med utgangspunkt i min fortolkning av informantenes utsagn. I fjerde og siste fase ble relevansen av dette prøvd i forhold til undersøkelsens problemstilling.

Lærernes beskrivelse av tilpasset opplæring

Funnene er delt inn i fire kategorier som til sammen belyser spennvidden i datamaterialet: Kategori I: Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring, Kategori II: Tilpasset opplæring som praksis, Kategori III: Tilpasset opplæring som relasjoner, Kategori IV: Samarbeid om tilpasset opplæring. For å belyse funnene i hver kategori har jeg tatt med utsnitt fra intervjuene. Ord som informantene har lagt ekstra trykk på, er kursivert i sitatene. Alle navn på informantene er fiktive (Anne, Bente, Cato, Dag, Elin, Frida, Greta, Hans).

I det følgende går jeg nærmere inn på hver kategori.

Kategori I: Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring

Når informantene ble spurt om hva de umiddelbart tenker når de hører begrepet tilpasset opplæring, svarer samtlige med formuleringer som er svært like formuleringene i opplæringsloven². Så går de raskt over til å redegjøre for hva tilpasset opplæring innebærer i deres praksis. Det er tydelig at lærerne skiller mellom tilpasset opplæring som prinsipp og som praksis. Prinsippdiskusjonene oppleves som noe praksisfjernt og beskrives som teori:

Teorien er jo en ting, sant, men i praksis...Ja altså alle disse her festtalene rundt hva det er for noe, det kan jeg godt lære og kunne til eksamen, men for meg så blir det ord (Bente).

Informantene er samstemte om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men de har ulik oppfatning av *hva* som skal tilpasses. Tre informanter mener at det først og fremst er basisfagene norsk, matematikk og engelsk som skal tilpasses. De andre informantene er tilsvarende tydelige på at det gjelder i alle fag og at en må ta hensyn til elevens allsidige evner og forutsetninger. Frida er enig i at tilpasset opplæring ideelt sett skal gjelde i alle fag, men i praksis skjer tilpasning kun i «[...] fagene som det er nasjonale prøver i».

Informantene ble bedt om å beskrive forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Her varierer svarene mye. Fire av informantene

graderer de tre begrepene etter graden av tilpassing. På det laveste nivået beskriver de ordinær undervisning, så kommer tilpasset opplæring, som er mer tilrettelagt enn ordinær undervisning, og øverst kommer spesialundervisning, som er en spesiell tilrettelegging. Disse informantene fremstiller ordinær undervisning henholdsvis som «gammel undervisningsform» (Dag), «klasseundervisning» (Cato og Hans), «den som du kunne brukt på et vanlig barn» (Bente), og Bente sier: «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen».

De fire andre informantene forstår sammenhengen mellom begrepene annerledes. De beskriver tilpasset opplæring som en *kvalitet* ved den ordinære undervisningen. De er overbevist om at ordinær undervisning kan være tilpasset opplæring, om den er god: «[...] det er utrolig hvor mye små tilpasninger gjør for at vi kan utvide normalbepet» (Anne).

En av informantene skiller seg ut i beskrivelsen av spesialundervisning. En av hennes elever følger vanlig undervisning, men har individuell opplæringsplan. Denne eleven har ikke direkte fagvansker, så derfor mener Elin at det er feil å kalle den tilrettelagte undervisningen for spesialundervisning.

«Altså, slik det er hos oss nå, så har jo ikke vi spesialundervisning unntatt for elever som har særskilt handicap eller noe sånt noe. Så det begrepet er egentlig forsvunnet ut fra vår skole.» (Elin).

Elin mener altså at hennes elev, som må ha betydelige vansker av et eller annet slag, fint kan gå inn under det som hun forstår som ordinær undervisning.

Når lærerne på spørsmål om prinsippet tilpasset opplæring er så raske med å vise til konkrete eksempler fra sin egen praksis, kan det være et uttrykk for at det er dette de er mest opptatt av. Den ulike begrepsforståelse som lærerne viser, gjenspeiles også i håndteringen av tilpasset opplæring.

Kategori II: Tilpasset opplæring som praksis

Lærerne er opptatt av at alle skal ha den samme adgang til kunnskap, og de gjør flere tiltak for å tilpasse opplæringen. Anne forteller at siden noen av elevene i klassen hennes ikke leser godt nok til å få sammenheng og forståelse av innholdet i teksten,

forsikrer hun seg om at disse elevene blir lest for, enten av foreldrene eller ved at læreren selv leser teksten høyt for dem. Hun sier:

Det er ikke viktig at alle skriver like mye, eller at alle leser like mye. Men det er viktig for meg at alle har mulighet for å få den samme kunnskapen.

Informantene er kritiske til de ytre betingelsene for tilpasset opplæring. De fleste uttrykker misnøye med måten tiden blir brukt på og de mange oppgavene de blir pålagt. Anne er oppgitt over byråkratisering og rapporteringsplikter som hun mener fjerner oppmerksomheten fra den praktiske håndteringen av tilpasset opplæring:

Vi har skjema, vi har årsrapporter, vi har meldeplikt til så forferdelig mange instanser, og noen ganger føles det som om det er det som er det viktige. Jeg synes elevene detter vekk i dette her!

Rammebetingelser blir også trukket frem når lærerne skal beskrive de største utfordringene ved tilpasset opplæring. De ønsker seg større voksnetthet, bedre klasserom og mye mer undervisningsmateriell.

Når vi ikke har ressurser, så kan vi heller ikke drive med tilpasset opplæring. Altså, selvfølgelig, hvis du kaller tilpasset opplæring alt mulig, men nå tenker jeg på disse her svake som ligger på kanten til å være B-elever. (Cato)

Det er likevel prosessene som engasjerer lærerne mest når de snakker om tilpasset opplæring. På spørsmål om hva de legger vekt på når de skal tilpasse opplæringen til elevene, er det særlig to forhold som løftes frem. Det ene er ulike former for differensiering i arbeidsplaner og lekser. Det andre er tydelighet og sammenheng i undervisningen. Anne er opptatt av klare og tydelige strukturer på undervisningen og er skeptisk til innføring av mange nye metoder:

Jeg har veldig klokkertro, fremdeles, på rein klasseromsundervisning, for mye fiks fakserier, altså for mange metoder på en gang, det synes ikke jeg at jeg får til å fungere.

Frida fremhever fordelene med god, strukturert og gjenomtenkt undervisning, gjerne med det hun kaller «gamle» undervisningsprinsipp, som «four skills» og «MAKVIS»:

Og min erfaring er at hvis du tenker litt slik, så starter du gjerne ikke en time med å si Hysj!, men kanskje du gir dem en liten utfordring, et tenkespørsmål og så har du mange hender i været som har tenkt på det samme.

Flere av informantene har tro på at variert undervisning gir tilpasning. Elin sier:

Jeg klarer ikke å treffe alle elever hver time. Det er ikke mulig. Det klarer ikke jeg. [...] Min undervisning må være slik at jeg, i løpet av en dag, i løpet av uka, har kommet innom alle.

På spørsmål om hvordan lærerne tilrettelegger for den enkelte elev innenfor fellesskapet, velger informantene praksisformer som er grunnleggende ulike. Halvparten av informantene ser segregering som en god og egnet måte å tilpasse opplæringen på. To av informantene forteller om faste, nivådelte grupper i opptil fire fag. På en annen skole med flere parallelle trinn er elevene som får spesialundervisning, slått sammen på tvers av klassene og blir undervist i en egen gruppe. Disse lærerne har positive erfaringer med denne organiseringen og mener segregering er nødvendig. Elevene blir ifølge disse lærerne friere, mer deltagende, jobber mer effektivt og er mer konsentrert. To av informantene (Bente og Cato) synes det er greit med segregering dersom elevene selv synes det er greit. Det er lærerne som arbeider på ungdomstrinnet som er mest positive til segregering.

Tre av informantene (Frida, Greta og Hans) er prinsipielt skeptiske til segregering og understreker flere ganger i intervjuene betydningen av fellesskapet:

[...] de som må ut mister så mye av det som vi snakker om, det er dette her med fellesskapet og alle disse der kvalitetene som ligger i det.

Disse tre mener at spesialundervisningen i langt større omfang kunne vært gitt inne i klassen og på den måten kommet flere til gode. Hans sier:

Det er så stor del av ressursene som går til spesialundervisningspotten, og jeg tenker at en er nødt til å tenke litt annerledes rundt dette. Fremfor å la det sitte en liten gruppe, må en tenke: hvordan skal en tilpasse undervisningen slik at flest mulig skal få en god opplæring?

Når informantene blir bedt om å fortelle om et undervisningsopplegg som de vurderer som vellykket med tanke på å tilpasse opplæringen, viser de fleste til ulike fellesprosjekt, som skoleavis, teaterforestilling og ulike fagprosjekt. I slike prosjekt opplever lærerne at elevene yter etter evne, at alle gis mestringmulighet og at det er lettere å tilpasse ut fra elevenes interesser. Alle understreker at gode fellesprosjekt er arbeidskrevende, krever god planlegging og stor innsats fra lærerens side:

(Kravet er at vi) må være godt forberedt. Vi må lage gode oppgaver. De må være til dels selvinstruerende også. Det er det målet vårt skal være. Og så må vi ha det utstyret som vi trenger og så må det være tverrfaglig og det bør være en del som er praktisk. [...] Da har vi gode opplegg.

Å kjenne det faglige nivået til elevene er grunnleggende for å kunne tilpasse opplæringen, mener informantene. I dette arbeidet nytter de prøver, standardiserte tester, ukequiz og kontinuerlig gjennomgang av elevenes arbeidsbøker. På ungdomstrinnet trekker lærerne frem verktøyet «Kartleggeren»³, mens observasjoner og elevsamtaler er vanligst på mellomtrinnet og barnetrinnet. Greta, som underviser i første klasse, følger tett opp med 10–15 minutter ukentlige samtaler med hver enkelt elev (13 elever). Den tette oppfølgingen av elevene gir henne forståelse for hvor langt de er kommet i for eksempel leseopplæringen, slik at hun får bedre grunnlag for å tilpasse opplæringen til den enkelte. En annen lærer opplever læringsstiltester som svært nyttige:

Derfor tenker jeg at læringsstiltesten har gitt meg mye. En kan si hva en vil om at det er moter og markedskrefter og alt dette der, men det ga meg et middel til å komme nærmere eleven. Fordi jeg ser det stemmer (Bente).

Kategori III: Tilpasset opplæring som relasjoner Relasjoner er en viktig del av tilpasset opplæring slik det kommer frem av samtalene. Når lærerne skal berette om undervisning som de vurderer som mislykket, trekker de ikke innholdet i undervisningen i tvil, men begrunner resultatet med at de ikke kjente elevenes nivå og interesser eller deres evne til utholdenhet og toleranse. Gode relasjoner derimot gir større muligheter for å lykkes, mener de:

[...] men hvis du kjenner gruppen og du vet hvilke knapper du skal trykke på, så kan du drive med utrolig mye ordinær undervisning i vanlige klasserom (Bente).

Lærerne omtaler egne klasser i svært positive ordelag, og de beskriver elevene som nysgjerrige, lærevillige, pliktoppfylgende, interesserte og motiverte. Samtidig legger alle til at det er stor spredning i elevenes forutsetninger⁴. Informantene sier at de legger mye tid og arbeid i å skape gode miljø for læring. Lærerne i ungdomsskolen prioriterer å etablere gode arbeidsvaner blant elevene og understreker betydningen av å ha gode drivkrefter i elevgruppen:

[...] positive forbilder blant elevene er viktig [...], de sterke lederne i klassen er elever som presterer godt på skolen og utenfor skolen; i idrett og sånne ting, som da klarer å dra med seg resten. Så jeg tror det har noe med sterke, positive ledere å gjøre.

Gode og positive læringsmiljø oppleves som godt og inspirerende for både lærere og elever. I velfungerende læringsmiljø skinner gleden ved å være lærer gjennom, som når Greta, som arbeider med de minste, trekker frem elevenes læringshunger:

[...] det er som du sprøyter inn i en svamp. De er mottakelige for det aller meste og det er det som gjør at det er så gøy å være lærer for denne aldersgruppa, for de suger til seg alt du sier, altså. Alt ifra å lære om bjørk til å lære bokstaver, til å lære tall, regne, lage regnefortellinger, kunst og håndverk og sanger. De gleder seg over alt, liksom.

Gode relasjoner til foreldrene blir også trukket frem som viktig i tilpasset opplæring. Lærerne er opptatt av å spille på lag med foreldrene og involvere foreldrene så tidlig som mulig. Det er særlig lærerne på barnetrinnet som fremhever dette. Anne sier:

Jeg har alltid foreldremøte kjempetidlig, og på en måte forklarer de hva det er som nå står fremfor oss [...] hvis ikke foreldre forstår hva vi prøver å formidle til barna deres, altså av kunnskap og alt, så blir de nesten en motpart.

Lærerne vurderer gode relasjoner til elever og foreldre som viktige forutsetninger for tilpasset opplæring, og samarbeid blir dermed en nøkkelfaktor, mener de.

Kategori IV: Tilpasset opplæring som samarbeid Foreldre blir nevnt som en av lærernes viktigste samarbeidspartnere når det gjelder tilpasset opplæring. Anne mener at foreldre-samarbeidet er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med elevene. Elin har arrangert workshop med foreldrene for å finne ut «[...] hvordan vi skal jobbe hjemme og på skolen slik at våre elever skal lære best mulig. Der er foreldrene ivrige og de vil gjerne.» Hans har stor tro på foreldrenes rolle i realiseringen av tilpasset opplæring: «Foreldre betyr mer enn læreren, tror jeg». I dette legger han at dersom hjemmet viser interesse og støtter opp om skolens arbeid, så vil det smitte over på barnets interesser for utdanning og skolearbeid.

Informantene i denne undersøkelsen er lite kollektivt orienterte, og få opplever at skolen deres har en felles strategi i arbeidet med tilpasset opplæring. Bare en informant trekker frem kollegaer eller lærerteamet blant de viktigste samarbeidspartnere i dette arbeidet. De fleste gir direkte uttrykk for at det er mye opp til læreren selv hva han gjør i forhold til tilpasset opplæring. Bente sier det slik: «Jeg er i min klasse, og jeg har ikke innsyn i andres klasser, så jeg vet ikke hva de gjør.» Cato har ikke gode erfaringer med samarbeid, og sier: «Jeg tror alle lærere er individualister». Dag levner heller ikke sine kolleger stor tiltro: «[...] men min personlige mening, da, så tror jeg ikke at alle lærere jobber like mye med tilpasset opplæring».

Flere av lærerne planlegger sin undervisning alene om kveldene. Intervjuene gir inntrykk av at informantene oppfatter lærerdyktighet som en personlig kompetanse som er utviklet individuelt. En opplevelse av å mislykkes vil derfor lett kunne oppleves som en trussel mot lærernes personlige og profesjonelle selvbilde og identitet. Tre av lærerne sier de får dårlig samvittighet når de snakker om tilpasset opplæring. De forklarer det med at de ikke rekker over alt siden det er så stort sprik i elevenes nivå:

Ta for eksempel de flinke elevene. Det er perioder der du føler at de sterkeste elevene ikke får utfordring nok, de sitter der og løser for mange ensidige oppgaver, ikke sant. For det er hektisk og det er krevende dager. Du klarer bare ikke alt!

Informantene opplever at skoleledelsen vektlegger andre sider ved tilpasset opplæring enn de selv gjør. Dette kommer til uttrykk på to måter. For det første mener lærerne at

ledelsen er mest opptatt av administrering og rapportering og ikke de faglige og pedagogiske sidene. Hans sier:

[...] det er klart at det har skjedd en stor byråkratisering for ledelsen også. For den pedagogiske lederen er jo vekke! / sånn som jeg klarer å se det, og det er forferdelig trist. De pedagogiske diskusjonene som burde være clouet i dette her, er / omtrent fraværende.

For det andre har lærerne svært liten tro på at ledelsen har tilstrekkelig kunnskap om tilpasset opplæring og kjennskap til hva som skjer i undervisningen. Lengst går kanskje Elin, som hevder at ledelsen på skolen har lite med lærernes hverdag å gjøre. Hun vet heller ikke hvilke forventninger skoleledelsen har til tilpasset opplæring:

*Elin: De (ledelsen på skolen) har pent lite med vår hverdag å gjøre, altså. Ingenting (ler).
Intervjuer: Hvilke forventninger opplever du at skoleledelsen har til tilpasset opplæring?
Elin: Jeg vet ikke.
Intervjuer: Du vet ikke?
Elin: Har ingen aning.*

Drøfting av lærernes beskrivelser

Jeg vil i tråd med forskningsspørsmålet ta utgangspunkt i hva lærere legger vekt på når de tilpasser opplæringen og drøfte det i lys av de teoretiske tilnærmingene jeg har gjort rede for. Jeg velger å dele drøftingsdelen inn i henhold til de fire kategoriene fra empiridelen.

Overordnet perspektiv på tilpasset opplæring Lærerne har en positiv holdning til tilpasset opplæring. De kan raskt redegjøre for prinsippet, og legger seg nær lovtekstens ordlyd. Når de så skal utdype begrepet, blir imidlertid forskjellene større. Jeg får et klart inntrykk av at lærerne ikke er så opptatt av prinsippene som av selve håndteringen, og at de synes å vektlegge ulike ting. Alle mener at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, men i praksis vektlegges basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Noen av ungdomsskolelærerne trekker frem karakterer og sluttresultatet som et mål på hvor effektiv opplæringen har vært. Barneskolelærerne er mest opptatt av prosessene når de beskriver tilpasset opplæring og trekker frem gode læringsmiljø og undervisningssituasjo-

ner. Frida sier: «[...] men *mestringen, gleden* og følelsen av å *bety noe*, tror jeg er basisord i tilpasset opplæring». En av informantene legger mest vekt på rammene og ressursene, og hevder at det må større lærertetthet til for å kunne snakke om tilpasset opplæring. Det er altså ulike sider ved tilpasset opplæring som blir vektlagt i skolen. Tilpasset opplæring er ikke én ting eller bare én måte å gjøre ting på.

I læreplanverket brukes både begrepene ordinær opplæring, spesialundervisning og tilpasset opplæring. Informantene er kjent med begrepene, men beskriver dem ulikt. Halvparten forstår disse begrepene som ulike grader av tilpasning, mens den andre halvparten betrakter tilpasset opplæring som et overordnet begrep og en kvalitet ved ordinær undervisning og spesialundervisning. Den uklare begrepsforståelsen kan henge sammen med at skolene ikke har arbeidet kollektivt med begrepsforståelsen og at ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring. Det kan dermed bli utfordrende å kommunisere om tilpasset opplæring når «ordinær undervisning» for noen defineres som daglig undervisning («ordinær undervisning *må* være det jeg driver hver dag») mens det for andre betyr gammeldags undervisningsform («jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»).

Tilpasset opplæring som praksis Lærerne beskriver elevgruppen sin som mangfoldig og med stor variasjon i evner og forutsetninger. Dette mangfoldet blir håndtert ulikt. En gruppe lærere søker å tilpasse undervisningen ved utstrakt bruk av individuelle arbeidsmetoder og oppgaver, mens andre legger større vekt på variasjon i fellesundervisning⁵. Spenningen som faglitteraturen viser mellom en smal og en vid tilnærming til tilpasset opplæring, finner man tydelige spor av i denne undersøkelsen.

Individualiserte arbeidsformer har blitt fremholdt som et viktig og riktig virkemiddel i norsk utdanningspolitikk. Flere av lærerne trekker frem arbeidsplaner som det verktøyet de mener gir størst rom for individuell tilpasning og som frigjør tid slik at læreren kan hjelpe de elevene som trenger det. Ifølge Klette (2007) har arbeidsplanen blitt skolens svar på tilpasset opplæring. Klettes forskning viser at arbeidsplanen kan ha ikke-intenderte sider som svekker

fellesskapet: «Klassen og elevkollektivet som intersubjektivt rom for meningsdanning, kunnskapsbygging og forståelse bygges ned innenfor arbeidskonseptet arbeidsplaner» (Klette, 2007:351). Elevenes forutsetninger for individualiserte arbeidsformer varierer, og dermed kan allerede etablerte forskjeller mellom elevene forsterkes (Dale, 2008; Klette, 2007).

Jeg fant utstrakt bruk av segregerende organisering av undervisning. Datamaterialet inneholder flere eksempler på at elever blir tatt ut av klassefellesskapet for å få tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Lærerne hadde positive erfaringer med dette, og de mente det var den beste form for tilpasning elevene kunne få innenfor de gitte rammene. At elever blir tatt ut av klassen for å få spesialundervisning, er nokså vanlig i norsk skole (Haug, 2006; Solli, 2005). Ved flere skoler i vår undersøkelse ble spesialundervisningen gitt i faste grupper utenom klassefellesskapet. Dette forekom hyppigst i de eldste gruppene. Flere har pekt på at tilpasset opplæring ikke er godt nok utviklet som arbeidsform, og at dette har ført til at lærere har søkt etter å finne de rette individuelle metodene, altså en *smal* tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006; Haug, 2006; Imsen, 2004; Werner, 2008).

Den andre gruppen lærere hadde en vid tilnærming til tilpasset opplæring. De mener at den beste formen for tilpasset opplæring skjer innen en godt planlagt, strukturert og variert klasseromsundervisning. Disse vil begrense graden av segregering og trekker frem flere negative sider med denne form for undervisningsorganisering. Disse lærerne har positive erfaringer med fellesprosjekter der alle elevene yter etter evne og tilpasning kan skje ut fra interesser. Når de skal begrunne sine valg, trekker de frem verdien ved å tilhøre et fellesskap. Denne forståelsen er tydeligst på de laveste trinnene.

Denne undersøkelsen viser altså at tilpasset opplæring blir håndtert svært ulikt ved de forskjellige skolene. Det er i stor grad opp til lærerne selv å bestemme hvordan de vil operasjonalisere tilpasset opplæring. De ulike tilnærmingerne begrunnes ut fra hva den enkelte lærer foretrekker og mener fungerer.

Tilpasset opplæring som relasjoner Både direkte og gjen-

nom eksempler hevder lærerne at kontakten de har med elevene og klassen, er avgjørende for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. At gode relasjoner og tillitsforhold er viktig for læringsutbyttet, er godt dokumentert (Nielsen 2009; Nordahl 2000; Nordenbo mfl. 2008). Gode relasjoner synes å virke positivt både på lærere og elever. Det gir læreren forståelse og innsikt til å lede undervisningen på en hensiktsmessig måte og til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Læreren vet «hvilke knapper han skal trykke på», som en av informantene sier. På den andre siden ser gode relasjoner også ut til å ha betydning for elevens vekst og utvikling. En støttende lærer som er tolerant overfor elevenes egne initiativer og motiver, forbedrer elevenes læring både i skolefag og på områder som selvtillit, autonomi og motivasjon (Nordenbo, mfl., 2008:53). I tillegg minsker forstyrrende atferd (Nordahl, 2000; Nordenbo, mfl., 2008:53).

Tidligere undersøkelser har vist at relasjonen lærer – elev påvirker elevenes opplevelse av undervisning, trivsel og atferd på skolen (Nordahl, 2000; Nordenbo, mfl., 2008). Dette kommer også klart til uttrykk hos informantene i denne undersøkelsen. En av lærerne fortalte hvordan hun bevisst trakk frem elevenes interesser og hobbyer når hun arbeidet med lærestoffet. En annen beskrev nytten av å kjenne den enkelte elevs læringsstil og utholdenhet. Det er i «egne» klasser, med elever de kjenner godt, at informantene opplever at den gode tilpassete opplæringen finner sted. Det er ingen uttalte teknikker eller knep informantene tar i bruk for å utvikle et godt læringsmiljø. Det er mer intuitivt. De vet hva som virker.

Noen av lærerne nevner en gruppe de kaller for de *utfordrende* elevene. De setter lærerne på prøve og er mer krevende å få gode relasjoner til. I tråd med funn fra andre undersøkelser forklares problematferden ut fra sosial bakgrunn eller elevens patologi (Hausstätter, 2007) og er i hovedsak individorientert (Nordahl, 2000). Ingen av informantene retter kritisk blikk på egen undervisning eller vurderer en systemteoretisk forklaring. Derimot peker de på større voksentetthet som den beste løsningen for å møte utfordrende elever. De er bekymret over at deres oppmerksomhet blir ujevnt fordelt og at noen elever får lite oppmerksomhet.

Samarbeid om tilpasset opplæring Lærerne i undersøkelsen sier at det er lite samarbeid om tilpasset opplæring ved skolen deres. Det er tre grupper som blir trukket frem når informantene uttaler seg om samarbeid: kollegaer, foreldre og skoleledelsen.

Lærersamarbeid og kollegialitet har vært fremstilt som positive faktorer når det gjelder å utvikle lærerarbeidet og når endringer eller reformer skal iverksettes (Hargreaves, 1996; Lillejord, mfl., 2010; Wenger, 2004). I denne undersøkelsen går det frem at lærerne har lite samarbeid med kollegaer når det gjelder tilpasset opplæring. Alle lærerne jobber i team og har mange fellesmøter med resten av kollegiet, men disse beskrives nesten som «forstyrrende merarbeid» eller det Hargreaves (1996) omtaler som påtvunget kollegialitet. Bente sier:

kollegaene kan være veldig greie og de kan være et problem, men elevgruppen det er den som gir meg energi, og det er der jeg vil bruke tiden min

Lærerne ønsker å bruke mindre tid til fellesmøter og diskusjoner, og mer tid til å planlegge god undervisning. Dette bildet stemmer godt med resultatet i kartleggingen av lærernes arbeidstid som Tidsbrukutvalget beskrev i sin rapport til departementet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Våre informanter gir uttrykk for at planlegging av undervisning samt etterarbeid i stor grad skjer individuelt og på kveldstid; det vil si den tiden som er til overs når «alt annet er gjort». Tidligere studier (Lortie, 2002) har vist at strukturelle trekk gjør at lærere som yrkesgruppe er preget av konservatisme, presentisme og individualisme. Utsagn fra informantene i denne studien kan tyde på at dette til en viss grad fortsatt gjør seg gjeldende. De fleste gir uttrykk for at de vet lite om hva de andre lærerne gjør i sine klasserom. En sier med et hjertesukk: «Jeg tror alle lærere er individualister». Dette kan tyde på at læreryrket fortsatt er isolert, «privat» og preget av den lukkede dørs politikk.

Hargreaves (1996) peker på at det finnes mange former for samarbeid og kollegialitet, og alle er ikke nødvendigvis positive. Han trekker frem flere positive sider ved individualisme og mener det kan være en selvvalgt effektiviserende strategi i en hektisk hverdag (Hargreaves, 1996). Jeg opplever at lærere som gjør planleggingen alene, kan være et

slikt eksempel. Lærerne gir uttrykk for at strukturene rundt lærersamarbeidet drar i ulike retninger. Fellestid fremmer kollektivitet i overordnede skole spørsmål og prinsipp saker, men samtidig individualisme rundt selve undervisningen. Om strukturer blir den viktigste forklaringsmodell for den indre aktiviteten i skolen, vil oppmerksomheten i større grad rettes mot ytre forutsetninger og mindre mot lærernes undervisningspraksis.

Nesten alle lærerne nevner foreldrene som sin viktigste samarbeidspartner når det gjelder tilpasset opplæring. Lærerne ønsker å møte foreldrene tidlig, for å avklare forventninger, utveksle informasjon og etablere et godt grunnlag for samarbeid. Sammenheng mellom et godt hjem-skole-samarbeid og faglig og sosial utvikling er godt dokumentert (Nordahl, 2000; 2007). Foreldrestøtte i hjemmet er for eksempel positivt for relasjonene mellom elevene, mellom elevene og læreren og for elevenes trivsel i skolen (Nordahl, 2000; 2007). Den positive innstillingen til foreldresamarbeid gjelder også lærerne på ungdomstrinnet. Disse lærerne mente at en del foreldre tror at elever i ungdomsskolen er så store at de klarer seg selv, og ikke trenger foreldrenes hjelp. Derfor legger lærerne vekt på at foreldrene fortsatt er viktige og viser hvordan de kan støtte barnas skolegang.

Lærerne opplever ikke at de samarbeider godt nok med skoleledelsen eller at det er en felles strategi for tilpasset opplæring ved deres skole. Flere hevder at ledelsen er mest opptatt av de administrative og rapporterende sidene ved tilpasset opplæring, og mindre opptatt av de praktiske sidene. Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker at sporene etter ledelsen stopper ved terskelen til klasserommet (Imsen, 2003). Lærerne vurderer ledelsens rolle ulikt. Noen mener at «slik må det være», mens andre er lite tilfreds med ledelsens praksis på dette området.

Samlet sett går det frem av undersøkelsen at lærerne samarbeider lite om tilpasset opplæring. Dette skjer til tross for at de har en positiv innstilling til samarbeid og at de har mer felles møtetid enn tidligere. Det ser ut som om de pedagogiske kjerneoppgavene, planlegging og gjennomføring av undervisning, fortsatt er den enkelte lærers individuelle ansvar.

Konklusjon

Lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen, er positivt opptatt av tilpasset opplæring og ser det som et kjerneprinsipp i lærerarbeidet. Etablering av gode relasjoner til foreldrene, elevene og utvikling av positive læringsmiljø beskrives som særs viktige sider ved tilpasset opplæring. Det er imidlertid lite samarbeid om tilpasset opplæring. Til tross for at lærerne har fellesmøter og samarbeidstid, er det i stor grad den enkelte lærer som alene planlegger, gjennomfører og evaluerer tilpassningen i undervisningen. Informantene sier de vet lite om hvordan andre lærere underviser, og at skoleledelsen i liten grad kjenner til hva som skjer i timene generelt. Slik får man inntrykk av at den individuelle og «privatpraktiserende» lærer fortsatt rår grunnen i skolen.

Undersøkelsen bygger på en liten gruppe lærere og gir ikke grunnlag for generalisering. Likevel viser resultatene noen tendenser i håndtering av tilpasset opplæring som det kan være interessant å undersøke nærmere. Det som kjenner tegner skolene, er at strukturene binder lærernes oppgaver og tid til andre ting enn undervisning og tilpasset opplæring, og at individuelt lærerarbeid er en strategi som velges for å få ting gjort mer effektivt (Hargreaves, 1996). Det kan synes som om dette er en viktig grunn til at tilpasset opplæring har svært ulik utforming fra skole til skole.

NOTER

- 1 77 % av dem som mottok spesialundervisning i 2008, fikk dette alene eller i liten gruppe (NOU 2009:18:67).
- 2 Opplæringslovens §1-3 første del sier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.»
- 3 Kartleggeren er et digitalt kartleggings- og rådgivningsverktøy for testing av elevenes faglige nivå i norsk, engelsk og matematikk. Kartleggeren genererer så individuelle arbeidsplaner (IAP-er) til alle elever.
- 4 Sju av de åtte klassene har fra 1 til 5 elever med egen IOP.
- 5 Informasjonen er bare basert på det lærerne selv sier de gjør. Ingen observasjoner er gjort. Imsen (2003) viser at gjennomføringen av tilpasset opplæring i praksis ikke samsvarer med lærernes ideal på formuleringsplanet, eller med det de sier at de gjør i praksis. Elevene og uavhengige observatører opplever differensiering sjeldnere enn lærerne. Det kan synes som om de har ulik opplevelse av det som skjer i undervisningen.

LITTERATUR

- ARFWEDSON, G.** (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tano.
- BACHMANN, K. E. OG HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- BERG, G.** (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BJØRNSRUD, H.** (2004). *Forskermøte med en fortellende skole*. Avhandling til dr.polit.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- BJØRNSRUD, H. OG NILSEN, S.** (red.) (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BOURDIEU, P.** (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- BRINT, S.** (2006). *Schools and societies*. California: Stanford University Press
- COHEN, L., MANION, L. OG MORRISON, K.** (2007). *Research Methods in Education*. 6th edition. London: Routledge.
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen.
- DALE, E.L. OG WÆRNESS, J.I.** (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnsopplæringen: rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ENGELAND, Ø.** (2000). *Skolen i kommunalt eie: politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Avhandling (dr.polit.). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- ENGELSEN, B. U.** (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1 fra analyse av reformen Kunnskapsløftet (ARK). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- FEVOLDEN, T. OG LILLEJORD, S.** (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FUGLESTAD, O.L.** (1993). *Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- FYLLING, I.** (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- FYLLING, I. OG RØNNING, W.** (2007). *Modellutvikling eller idédugnad?: en studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»* NF-rapport nr. 6. Bodø: Nordlandsforskning.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HATCH, J.A.** (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- HAUG, P.** (2004). Om tilpasset opplæring: analyse av tilstanden i grunnskolen I: *Skolepsykologi* 4, 3–21.
- HAUG, P.** (2006). *Begynnarundervisning og tilpassa opplæring I: Haug, P. (red.): Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag A/S.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HÅSTEIN, H. OG WERNER, S.** (2003). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IMSEN, G.** (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- IMSEN, G.** (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen I: Imsen, G. (red.): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JENSSEN, E. S. OG LILLEJORD, S.** (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- KJÆRNSLI, M.** (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KLETTE, K.** (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 344–358.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/Documents/Rapport%20fra%20Tidsbrukutvalget.pdf>
- KVALE, S. OG BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIE, S.** (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- LILLEJORD, S., MANGER, T. OG NORDAHL, T.** (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LORTIE, D. C.** (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- LUHMANN, N.** (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag
- LUNDGREN, U. P.** (1984). «Ramfaktorteoriens» historia. *Skeptron*, 1, 69–81
- NIELSEN, H. B.** (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NILSEN, S.** (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NILSEN, S.** (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr.polit.-graden. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- NORDAHL, T.** (2004). Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter I: *Skolepsykologi*, 4, 23–34.
- NORDAHL, T.** (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2008). Spesialundervisning – et empirisk bilde I: Madssen, K-A (red.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- NORDAHL, T. OG HAUSSTÄTTER, R. S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med sær-*

Barn og unge med Tourettes syndrom

AV KIRSTEN FLATEN

De fleste kjenner til Tourettes syndrom (TS), og mange forbinder det med bevegelser og ord som dukker opp i situasjoner der det ikke helt passer inn. For noen er TS synonymt med en språkbruk som får de fleste av oss til å rygge litt. Forfatteren siterer en person med TS som forteller at «andres reaksjoner er verre enn ticsene i seg selv», og legger til at TS er «tilskuernes sykdom». Men det er kun et fåtall av de som har TS som har så mye og merkbare tics. TS kommer til uttrykk på langt flere og mindre merkbare måter. Lettere tilfeller av tilstanden vil trolig ikke bli gjenstand for noen diagnostisk oppmerksomhet.

TS var helt til frem på 1980-tallet regnet som svært sjelden, og Kvilhaug påpeker at man ikke helt har klart å finne hvor hyppig TS er. Her vises til tall mellom 0,4 – 4 %, og forfatteren anslår at ca. 1 % av barn og unge i alderen 5–16 år har tilstanden. I den alderen skal barn og unge gjennom skolesystemet, med de krav til konformitet dette stiller, og effekten av TS på læring og atferd blir dermed tydeliggjort. Kvilhaug viser en lang liste med tics, der mye kan være vanskelig å skille fra tvang, selvskading eller tegn på at barnet ikke hører etter. Noen tics er svært merkbare, som å berøre egne eller andres kjønnsorgan, og noen tics kan være ganske usynlige, som å bevege tærne. TS kan også være direkte invalidiserende i forhold til skolefag, eksemplifisert ved Tom på 7 år som assosierte vokaler med blod og død

skilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NORDENBO, S. E. MFL. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: en systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2003:16). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NYGREN, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

OPHEIM, V. (2004). *Equity in education: country analytical report: Norway*. Oslo: NIFU STEP.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd edition. London: Sage Publication.

PIHL, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

SILVERMAN, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.

SOLLI, K-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SOLSTAD, K. J. OG RØNNING, W. (2003). *Likeverdig skole i praksis: synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2011a). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 6 Elevar med morsmåls- og særskild norskopplæring. Skoleåra 1995/96-2010/11*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2011-02-18-07.html>.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2011b). *Utdanningsstatistikk, grunnskoler: tabell 3 Elevar med spesialundervisning, tal og del. Skoleåra 2007/08-2010/11*. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-02-18-03.html>.

ST.MELD. NR. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfold – krevende – relevant*.

ST.MELD. NR. 11 (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*.

SØRLIE, M-A. OG NORDAHL, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: NOVA.

VIBE, N., AAMODT, P. O. OG CARLSTEN, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.

WENGER, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

WERNER, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Avhandling for graden ph.d. Oslo: Universitetet i Oslo.

WIDERBERG, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.