

Om yrkeskompetanse for tilpasset opplæring – begrepsparene ”åpen og skjult tilpasset opplæring” og ”små og store metoder”

Anne Karine Svee

Høgskolen i Oslo

Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp i norsk skole. Det er et mangetydig begrep uten klar forskningsmessig enighet om forståelse og anvendelse, og forskning har vist at det representerer en utfordring for lærere i skolen. Med utgangspunktet i mitt treårige FoU-prosjekt presenterer jeg i denne artikkelen to begrepspar som kan gi et viktig bidrag til forståelsen og operasjonaliseringen av tilpasset opplæring i grunnskolen og også for studenter i deres utvikling fra å være perifere deltagere i praksisfellesskapet til å bli noviser og siden mestere i eget fag. Metaforene ”åpen og skjult tilpasset opplæring” og ”små og store metoder” er utviklet gjennom analyse og tolkning av mine data fra prosjektet. Med utgangspunkt i teori vil begrepene bli belyst gjennom møte øvingslærerne de fiktive navn Sofia, Lars og Ingrid.

Innledning

I Rammeplan for allmennlærerutdanning av 2003, er det lagt stor vekt på prinsippet om tilpasset opplæring. Det er en forutsetning at ”tilpasset opplæring skal være en del av alle fag i lærerutdanningen” (R03, s.8). Prinsippet om tilpasset opplæring er komplekst, flertydig og kan angripes fra ulike synsvinkler og det kan forstås både juridisk, ideologisk, politisk og praktisk-pedagogisk. Det er ingen forskningsmessig enighet om hvordan begrepet skal forstås og implementeres (Bachmann & Haug, 2006; Berg & Nes, 2007; Svee, 2008). Med henvisning til forskning viser St.meld. nr 11 (2008–2009) til at begrepet ofte er forstått som individualisering med utstrakt bruk av ulike typer arbeidsplaner. Dette kan kalles en smal forståelse av tilpasset opplæring der fokus er på konkrete arbeidsmåter eller metoder for å møte kravet om tilpasset opplæring for den enkelte. I forarbeidene til Opplæringsloven (NOU 1995:18) er tilpasset opplæring presisert som en generell rett som skal sikre en tilpasset opplæring i fellesskapet for alle elever uavhengig av evner, forutsetninger, motivasjon, kulturell og språklig bakgrunn. Dette indikerer en videre forståelse av dette prinsippet (Bachmann & Haug, 2006). Dette vil jeg komme tilbake til senere i artikkelen.

Gjennomføringen av tilpasset opplæring er en utfordring for lærere i grunnskolen. Evalueringene av L97 viste at norske skoleledere og lærere ikke hadde gode nok kunnskaper og verktøy til å tilpasse opplæringen (Imsen, 2004; Klette, 2004). Hvor mye mer krevende blir det ikke når lærerstudenter er i praksis og skal øve seg på sine fremtidige yrkesoppgaver. Utfordringen for studentene kan være: Hvordan skal jeg ta hensyn til elevforutsetningene i min elevgruppe og gjøre grep for å tilpasse undervisningen? Skal jeg tenke mest på individet eller fellesskapet, eller er det mulig

å tenke både på Hans, Grete og Golams evner og forutsetninger i sin planlegging og også tenke fellesskapet?

Utgangspunktet for denne artikkelen er mitt FoU-arbeid de siste tre årene, og mitt forskningsfokus har vært:

Hvilken kompetanse får studentene gjennom sin profesjonsutdanning mht prinsippet om tilpasset opplæring? Hvilke forståelsesmåter, operasjonaliseringer og verktøy møter dem i yrkesforberedelsen?

Gjennom tolknings- og analyseprosessen, utkrystalliserte det seg to begrepspar som fanget min interesse, og i denne artikkelen ønsker jeg å presentere leserne for ”åpen og skjult tilpasset opplæring” og ”små og store metoder” som viktige begrep for å utdype forståelsen av prinsippet om tilpasset opplæring.

Utvalg og metode

Med basis i totaltilfanget av empirien og teori, ble disse to begrepsparene nyttige analysebegreper for å utdype forståelsen og operasjonaliseringen av tilpasset opplæring, og jeg beskriver derfor både informantutvalg og datainnsamlingsmetodene jeg har brukt.

Utvalg

På bakgrunn av dokumentanalyser og litteraturgjennomgang, valgte jeg å ha et variert utvalg for å få et robust materiale. Mitt tilfeldige utvalg informanter besto av ti høgskolelektorer, seks skoleledere og fire øvingslærere på fire praksisskoler. For å få med studentenes stemme, ble åtte studenter som jeg var kontaktlærer for studieåret 2006/07 invitert med i prosjektet.

Datainnsamlingsmetode

Data ble samlet inn ved hjelp av kvalitative metoder. For å kunne validere resultatene, foretok jeg både metode- og innholdstriangulering (Halvorsen, 1993). Jeg metodetriangulerte ved å bruke intervju og klasseromsobservasjoner. Intervjuene ble triangulert ved at jeg stilte noen av de samme vide spørsmål til de ulike informantgruppene, eksempelvis: Hva betyr tilpasset opplæring konkret for deg? Intervjuguidene var semi-strukturerte og jeg var primært ute etter informantenes refleksjoner og vurderinger. Jeg foretok i alt tjuesju intervju, de fleste i vårsemesteret 2007. For å teste ut mine analysebegreper, foretok jeg tre oppfølgingsintervju våren 2009. Jeg tok ingen av intervjuene på bånd, men noterte i tillempet stenografiform underveis (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Notatene ble skrevet ut umiddelbart i etterkant av intervjuene.

Jeg gjennomførte totalt fire ikke-deltagende klasseromsobservasjoner våren 2008 og to våren 2009. Jeg benyttet meg av løpende protokoll som noteringsteknikk. I tillegg fikk jeg tilgang til de åtte studentenes praksisrapporter hvor de blant annet reflekterte over sitt møte med tilpasset opplæring i praksisperiodene studieåret 2006/7.

Tolkning og analyse

I kategoriseringsprosessen brukte jeg en tematisk helhets- og delanalyse (Braun & Clarke, 2006). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt benyttet jeg en tillempet grounded theory tilnærming (Johannessen et al., 2005). Ved hjelp av åpen koding av mine data ønsket jeg å definere nye tilnæringsmåter både til forståelsen og operasjonaliseringen av begrepet tilpasset opplæring. Gjennom denne tematiske tolkningsprosessen utviklet jeg de to begrepsparene som jeg mener gir utvidet innsikt når det gjelder kompetanse for tilpasset opplæring generelt og som kan være nyttige i studentenes yrkesprofesjonalisering spesielt.

Om kompetanse for tilpasset opplæring – åpen og skjult tilpasset opplæring

Yrkeskompetanser i læreryrket

Jeg vil nå definere og presisere begrepene åpen og skjult tilpasset opplæring, men vil først presentere noen perspektiv på hva jeg legger i begrepet yrkeskompetanse for tilpasset opplæring både for lærere generelt og for lærerstudenter spesielt. I følge Kvalbein (1999) mente lærerutdannere at kompetanse for tilpasset opplæring var noe av det viktigste de kunne gi studentene. Kompetansebegrepet er ikke entydig og i St.meld.nr.11 (2008-2009) blir kompetanse forstått som ”summen av læernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter” (s. 47). Etter en gjennomgang av relevant forskningslitteratur, konkluderer den med at alle lærere bør beherske følgende fire kompetanser: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse. Disse yrkesrelaterte kompetanseområdene må sees i sammenheng med yrkeskompetanse for prinsippet om tilpasset opplæring, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Et spørsmål er: Hvordan tilegner studentene seg disse kompetansene? Jeg vil slutte meg til synspunkter og refleksjoner som henholdsvis Havnes (1996) og Gulbrandsen (1996) gir uttrykk for. I det situerte læringsperspektivet blir den perifere, legitime deltager – studenten i praksis – sosialisert inn i yrkespraksis gjennom sin deltagelse i praksisfellesskapet. I dette fellesskapet tilegner studenten seg holdninger, kultur og koder, den skjulte kunnskapen og profesjonens små og store metoder som brukes i opplæringsøyemed. Studentene møter sine rollemodeller på begge læringsarenaer. I teoriundervisningen blir de fortrolige med studiefagenes egenart og tilegner seg begreper som de kan gripe og reflektere over sin profesjonskunnskap med. I praksisopplæringen møter studentene øvingslærere både som modeller og veiledere.

I det sosio-kulturelle læringssynet brukes begrepene støttende stillas og den proksimale sone for å vise både den kyndiges og den ukyndiges rolle i kompetanseutviklingsprosessen. Ut fra dette synet er det en forventning at studentene gjennom observasjoner av den kyndige internaliserer atferden eller kompetansen og tillempet den til egen yrkesutøvelse. Dette kan karakteriseres som læring-i-kontekst (Havnes, 1996). Tidligere lærerutdanningsforskning viser at lærerstudenter ikke av seg selv ser sammenhengen mellom det de lærer i utdanningen og hvordan det kan overføres til praksis (Kvalbein, 1999). For at studentene skal få utviklet sin

yrkesrelaterte kompetanse, viser forskning at den tause kunnskapen, fortrolighetskunnskapen eller kunnskap-i-handling må verbaliseres av student og lærerutdannere i fellesskap for at den skal bli synlig for studentene og derigjennom kunne bli en del av deres internaliserte kompetanse (Gulbrandsen, 1996).

Hvilke fremtredelsesformer av tilpasset opplæring møter så studentene i sin profesjonsutdanning? Mine resultater indikerer at det finnes både en tilpassing som er åpne og lett synlig og en mer usynlig form for tilpassing, det jeg kaller skjult tilpasset opplæring.

Åpen tilpasset opplæring

Min kategorisering av åpen tilpasset opplæring kan sammenholdes med Bernsteins synlige pedagogikk (Beck 2007; Bernstein & Lundgren, 1983; Enggaard & Poulsgaard, 1974; Riksaasen, 2008; Øzerk, 2006). På organisasjonsnivå opereres det da med sterk klassifisering og sterk innramming. Det er differensieringsformer som gir læreren lite rom for valg, det er sterk kontroll fra skoleleder eller skoleeiers side. Den åpne tilpassingen slik jeg har valgt å definere den, er altså en tilpassing som er synlig, som lett kan identifiseres av flere som tilpasset opplæring. Det er åpne praksiser som lett kan dokumenteres og rapporteres. Studentene møter den synlige, åpne formen både i teori- og praksisfeltet. Det kan være praksiser som nedfelles i ulike skriftlige plandokumenter som strategiske planer og virksomhetsplaner. I teoriundervisningen kan eksempler være at tilpasset opplæring er oppført som eget tema i fagplaner, i semesterplaner og som synlig profesjonstema i pensumlitteraturen.

Den åpne formen for tilpasset opplæring viser til valg av organisasjonsformer og metoder som har differensiering som åpen og synlig forutsetning. I grunnskolen kan det være en fellesskapsbeslutning eller en lederbeslutning på skolenivå. Eksempler kan være vedtak på den enkelte skole om å bruke overordnede ”store” metoder og organiseringsprinsipper som veiledet lesning, differensierte arbeidsplaner eller aldersblandete grupper. Et annet eksempel kan være skoleeierbaserte valg om å bruke metoder som for eksempel målark, ”bli en målarkskole”, som en av mine skoleledere uttrykte det i intervju.

Skjult tilpasset opplæring slik den fremtrer i mitt prosjekt

Gjennom analyse og tolkning av mine data identifiserte jeg det jeg kaller skjult tilpasset opplæring. Den skjulte tilnærmingen kan knyttes både til Bernsteins begrep ”usynlig pedagogikk” (Beck, 2007) og til Polanyis ”tacit knowledge”, taus kunnskap (Polanyi, 1967). Bernsteins usynlige pedagogikk kan karakteriseres med svak klassifisering og svake rammer. I Bernsteins egen bruk av begrepet refererer ”ramme” til en spesifikk pedagogisk relasjon mellom lærer og elev. I en situasjon der rammen er svak, har lærer et stort antall valgmuligheter for hvordan og hva han vil formidle i den pedagogiske kontekst (Enggaard & Poulsgaard, 1974):

Således refererer ramme til den grad av kontroll, som lærer og elev har over utvælgelsen og organisering af den viden, der formidles, samt tempoet hvorved dette skjer i den pædagogiske relation (Enggaard & Poulsgaard, s. 126)

Slik jeg velger å bruke begrepet vil det si de differensierings- eller tilpasningsvalg den enkelte lærer gjør i klasserommet, både med hensyn til innhold og metode. Dette vil jeg utdype nærmere i avsnittet der jeg presenterer de tre praksisfortellingene om Sofia, Lars og Ingrid. Vi vil se at noen av de relasjonelle, faglige og didaktiske valgene de gjør ikke så enkle å dokumentere fordi valgene ofte tilhører deres tause, implisitte handling-i-kontekst (Guldbrandsen, 1996).

Den skjulte tilpassingen i klasserommet forutsetter en lærer som kan være fleksibel, som kan improvisere og har åpenhet for alternative løsninger. Den forutsetter også en trygg lærer som til en viss grad gir slipp på kontroll. Den skjulte individualiseringen i klasserommet er en del av den relasjonelle kompetansen som lærer har utviklet gjennom kjennskap og omsorg for den enkelte elev. Lærer har som Arnesen (2004) formulerer det: ”Det profesjonelle blikket... fanger signaler” og ”ser hvilke elever som trenger hjelp...” (s 55). Den kan altså også beskrives som en del av lærerens kommunikative kompetanse (Fuglestad, 1997). I mitt materiale ble relasjonskompetanse for tilpasset opplæring formulert slik: ”Det å ha eleven i sentrum for det en holder på med handler om å tilpasse undervisningen” (praksisrapport fra student 2007).

Hvordan kan studentene få kompetanse for denne skjulte tilpassete opplæringen gjennom sin yrkesforberedelse? I tillegg til relasjonell og kommunikativ kompetanse, formulerte en student det slik:

Jeg må bli bedre i fagene. Jeg har merket at når jeg kan fagene kan jeg frigjøre meg mer og angripe stoffet fra ulike vinkler for slik å treffe flere elever (praksisrapport våren 2007).

Det å være faglig sterk som lærer, ha lærerfaglig kompetanse både i skolefagene og i det å være lærer, tilhører etter min oppfatning en skjult forutsetning, noe som danner et fundament for å tilpasse undervisningen til den enkelte i fellesskapet. Dette ble fremhevet både av høgskolelærerne og av studentene i mitt prosjekt. Det ble også pekt på at faglig styrke som basis for å kunne tilpasse opplæringen ofte ikke blir verbalisert for studentene, og det forblir da lett en underforstått eller en taus forutsetning for kompetanse fra lærerutdannernes side. I artikkelens siste del vil jeg gjennom eksempler vise hvordan den erfarne lærer praktiserer ulike former for skjult tilpassing i klasserommet og således viser modellatferd for studentene på deres vei til å bli mestre i eget fag.

Om tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter eller metoder

Individ eller fellesskap – eller både og?

I innledningen skilte jeg mellom en smal og en vid betydning av begrepet tilpasset opplæringen – et skille som er vanlig i faglitteraturen (Backmann & Haug, 2006). Den vide betydningen kobles ofte til et menneske- og læringssyn der grunntanken er verdier som likeverd og mangfold i fellesskapet. Tre av skolelederne i mitt prosjekt fremhevet at den beste tilpassede undervisningen er i vanlig klasseundervisning med den gode læreren (intervju 2007). Arnesen (2004) formulerte det slik: ”God

fellesundervisning har muligheter i seg til å tenne alle i en klasse, på tross av forskjellige erfaringer og forutsetninger (s.115).

Høgskolelektorer uttrykte dette slik i intervju:

Men jeg ser det som at læring ikke bare skjer individuelt, men i gruppen. Kollektivet er viktig for at læring skal skje (...) vi lærer av hverandre, gjennom dialogen (...) man lærer av å snakke fag (intervju høgskolelektor 1 - 2007)

Det er mulig å ha fellesskap og ivareta det individuelle (...) Man lærer i fellesskapet på ulik måte. Det er viktig å ha noe å være felles om og det må jo være det faglige (intervju høgskolelektor 2 - 2007).

Den smale betydningen av tilpasset opplæring derimot henger ofte sammen med en instrumentell og pragmatisk forståelse av prinsippet, ofte knyttet til konkrete metoder eller arbeidsmåter. Min kategorisering av betydningen åpen og skjult tilpasset opplæring kan knyttes til både den vide og den smale. Slik jeg ser det er ikke disse to forståelsesmåtene gjensidig ekskluderende, i det daglige lærerarbeidet vil det heller være et både – og, noe sitatene over viser.

Om metodikk i lærerutdanningen

I mitt intervjumateriale var begrepet metode det som hyppigst ble omtalt i alle informantgruppene, altså den smale forståelsen. Et paradoks er at mens evalueringen av L97 viste at norske skoler har hatt fokus mer på arbeidsmåter og metoder enn på læring, har det samtidig vært slik at metode og arbeidsmåter har ikke hatt noen sentral plass i lærerutdanningens teoriundervisning de siste tretti årene, dvs. siden syttitallet (Ongstad, 2006). Det som tidligere het metodikk i lærerutdanningen ble da til didaktikk/fagdidaktikk – et mer utvidet begrep. Metodikkdelen fikk liten plass både i den generelle didaktikken og fagdidaktikken. Begrepet metodikk forsvant på et vis fra lærerutdanningsvokabularet. I fagpedagogisk litteratur var og er man opptatt av at lærerstudenter skal bli reflekterte praktikere og ikke bli servert kokebokoppskrifter og som Klette (2004) formulerte det:

(...) metodikk, oppskrifter og undervisningskunnskap har vært sett på som antitesen av den reflekterte profesjonskunnskap og som et uttrykk for det Skjervheimske ”instrumentalistiske mistaket” (s. 346).

I denne artikkelen velger jeg bevisst å bruke metodikkbegrepet. For det første er det etter min oppfatning et godt hverdagsbegrep som de aller fleste av mine informanter brukte. For andre er metaforen ”små og store metoder” lett gjenkjennelig for praktikere, og for det tredje er ”metodisk kompetanse” ett av tre kompetanseområder i forslaget til et nytt og utvidet pedagogikkfag i St.meld. nr. 11 (2008-2009). I samme stortingsmelding vises det til studier som konkluderer med at nettopp lærere med instrumentelle ferdigheter, som behersker håndverket, er de beste underviserne.

Har vi i lærerutdanningen da forsømt oss ved ikke å ha fokus på metodekompetanse? Eller har vi kanskje hatt fokus på metodekompetanse gjennom oss selv som eksemplariske rollemodeller? Arnesens (2004) mente at vi står ved et

paradigmeskifte mht våre vanlige didaktiske forståelsesmåter når vi skal ha en inkluderende skole der det skal være plass til alle. Vi må tenke på nytt, sier hun. Kanskje må vi tenke et både – og, både verktøy, metode og refleksjon? Jeg vil supplere Arnesen med å fremheve to andre grunner til at det kan være klokt med en revitalisering av metodebegrepet. For det første

(...) mister snart skolen de gamle lærene, de som er myteomspunne og har all verdens små og store knep til rådighet både i lese- og skriveopplæring og i klasseledelse (skolelederintervju 2007)

og mye av skolemesternes håndverksmessige redskaper vil kunne forsvinne med dem. Den andre grunnen er at forskning viser at svært mange nyutdannede lærere slutter i yrket. En skoleleder i mitt materiale formulerte seg i intervju slik: ”Hvem danner forbilde for de nyutdannede lærerne? Det er jo de gamle, erfarne lærene det” (skolelederintervju 2007). Et økt fokus på variert metodekompetanse kan være ett middel til å gjøre nyutdannede mer kyndige i sin profesjonsoppstart slik også St.meld. nr.11 (2008-2009) fremhever.

Både gjennom intervjuutsagn og ved å observere i klasserommet, mener jeg å ha identifisert et metodehierarki, der vi øverst finner de store metodene eller arbeidsmåtene og nederst de mange, små metodene. Her vil jeg først kort presentere de store metodene og sammenhengen med åpen tilpasset opplæring.

Om store metoder og åpen tilpasset opplæring

Jeg fant at studentene møter varierte former for åpen tilpasset opplæring i praksis. Den åpne tilpassete opplæringen slik jeg beskriver den, skjer ofte gjennom det jeg har valgt å kalle ”store metoder”. Jeg bruker begrepet store metoder fordi jeg med det ønsker å vise at i de store, velkjente metodene eller arbeidsmåtene som lærere bruker og studenter møter i praksis slik jeg har vist til tidligere i artikkelen, skjules det mange små metoder som lærer bruker for å tilpasse til den enkelte i fellesskapet. Om de store metoder er det skrevet mye (Se for eksempel Stålsett, Storhaug & Sandal, 2009). I denne artikkelen er det derfor de små metodene som er av særlig interesse.

Om de små metoder

Jeg har identifisert det jeg har kalt små metoder både gjennom analyse og tolkning av intervjuene, i studentenes praksisrapporter og ved klasseromsobservasjoner. Dette vil jeg nå illustrere gjennom praksisfortellinger og utsagn fra mine informanter. Det jeg kaller små metoder kan sammenlignes både med Klafkis (2001) vektlegging av de små skritt og Øzerks lite-grann-hjelp-i-tide-prinsippet (Øzerk, 2003; 2006). Foucaults begrep om institusjonenes mikrofysikk kan også knyttes til små-metode begrepet i den forstand at begrepene er ment å beskrive og vise hvordan de små komponentene er nødvendige og av fundamental betydning for at det store skal fungerer (Ulleberg, H.P., 2009). I profesjonsutøvelsen bruker den profesjonelle lærer mange små metoder eller små variabler som kumulativt har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Også forskere som Gage og Rutter i effektive-skoler-tradisjonen (Øzerk, 2003) var opptatt av de små opplæringsrelaterte variablene. Gage og Rutter mente disse små

variablene hadde stor betydning for elevenes læringsresultat, men at det var altfor lite fokus på dem. Dette er noe jeg mener gjelder for lærerutdanningen slik det er i dag. Jeg mener også at det er viktig for oss som lærerutdannere både i teori og praksisfeltet å demonstrere og verbalisere denne små-metode kunnskapen for studentene. Jeg belyser de små metodenes betydning gjennom sitat og tre praksisfortellinger der vi møter de fiktive lærerne Sofia, Lars og Ingrid.

Yrkeskompetanse for skjult tilpasset opplæring og små metoder – noen eksempler

Eksempler på intervjuutsagn knyttet til de små metoder – metodekompetanse

Jeg tror jeg prøver å være eksemplarisk i alt jeg gjør. Det er mange små ting skjønner du som har med tilpasset opplæring å gjøre, for eksempel å gi respons. Og det gjør jeg jo her til studentene. Det er jo helt grunnleggende. (...) Og så er det med å se den enkelte elev (...) Jeg har mange, mange små tips som for eksempel å skyte på ordklasser, men jeg har jo ikke tid til alt det! (intervju høgskolelektor 2007).

To studenter uttrykker seg om de små metodene slik i intervju:

Det trenger ikke være de store tiltakene, men de små justeringene som gir elevene utfordringer, støtte, veiledning eller ”drahjelp” som de har krav på og som kan gi resultater (student 1 2007) ... tilpasset opplæring er de små grepene i det daglige (student 2 2007).

I det første utsagnet gis stemme til en av flere høgskolelektorer som ga uttrykk for at egen eksemplariske rolleatferd i forhold til skjult tilpasset opplæring. Mine informanter sa imidlertid at studentene ofte ikke ser koblingen mellom rollemodellene i teoriundervisningen og det de møtte av tilpasset opplæring i grunnskolen. Dette samsvarer med tidlige forskning (Kvalbein, 1999). En av mine informanter hadde løst dette ved å gjøre det til en vane å si til studentene: ”hør, nå kommer det noe dere kan bruke i praksis” (intervju høgskolelektor 2007). I begge sitatene ser vi referanser til det jeg kaller små metoder.

Små metoder - relasjons- og ledelseskompetanse

I den første praksisfortellingen vil leseren møte en velkjent klasseromssituasjon som også studenter møter i praksis. Fortellingen illustrerer noen av poengene over og knytter an til lærerens relasjons- og ledelseskompetanse:

3. og 4. klassene har hatt friminutt. I garderoben skal jakker henges opp, innesko skal på og uteskoene settes bort (...) Lærer og øvingslærer Sofia, hovedlærer i 4 A, bøyer seg over en elev for å svare på et spørsmål mens hun med blikket skynder på en annen. Hun tar hver elev i hånden, ser på eleven mens hun umerkelig og uanfektet holder øye både med dem som har kommet inn i klasserommet og etternølerne på gangen. Til de fleste elevene sier hun bare god dag, men noen får litt mer oppmerksomhet (...) Andre vil gjerne ha mye oppmerksomhet, men blir vennlig skyttet videre. (Klasseromsobservasjon i 4. klasse våren 2008 hos øvingslærer Sofia).

Her ser vi en av lærers utfordringer mht tilpasset opplæring. I dag er det et stort fokus på å ha gode lærer-elev relasjoner som basis for et godt og inkluderende læringsmiljø. Det blir lagt vekt på å "se" den enkelte elev som en forutsetning for å skape et godt læringsmiljø for den enkelte (Arnesen, 2004; Fuglestad, 1997). En operasjonalisering av det vi i dag mener med relasjonskompetanse, er å ta hver elev i hånden om morgen. En utfordring for lærer, i dette tilfelle Sofia, er på den ene siden å vise interesse for det hver enkelt har behov for å meddele og samtidig forholde seg til resten av gruppen. Med sitt kjennskap til det enkelte barn som en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen, kan Sofia være proaktiv, bruke sitt knippe av små metoder, hun kan selv ta initiativ til å spørre enkeltelever om ting hun vet de er opptatt av, men samtidig begrense taleflommen ved å stille ja-nei spørsmål til dem hun vet tar mye plass og bruker mange ord, gi en ekstra klapp på skulderen til en annen eller spørre en tredje om hvordan det gikk på fotballen i går. Som en del av sin fortrolighetskunnskap har øvingslærer Sofia et arsenal av små metoder eller verktøy som hun bruker for å tilpasse til den enkelte elev. De er ikke så enkle å dokumentere og rapportere til skoleleder, foreldre eller skoleeier, fordi den er innbakt i lærers tause profesjonskunnskap, og er noe man kunne kalle en tilpassing-i-handling kunnskap. Ved å bli seg bevisst sin tause kunnskap og ved å oppvurdere og verbalisere verdien av de små metoder, kan øvingslærer, etter min oppfatning, gjennom sin modellfunksjon bygge et støttende stillas for studentene i deres læringsprosess.

I den neste praksisfortellingen vil jeg utdype små-metode kompetansen:

Først ville 2. klasselærer Lars høre barnas leselekse. Hvordan kan man gjøre det med 15 elever og ønske om individuell tilpassing? En måte lærer Lars gjorde det på var slik: Helt umerkelig delte han klassen opp i dyadegrupper, to og to. Ut fra sitt kjennskap til elevene visste han hvem som hadde tilnærmet likt mestringsnivå. De leste for hverandre, mens Lars gikk rundt og "hørte". Alle fikk lest for noen, Lars fikk hørt alle. Elevene fikk beskjed om å foreta individuelle valg om lesning i bibliotekbok, hente lesepill fra norskkroken eller arbeide med arbeidsbokstensiler. Mens elevene jobbet, virket det som lærer hadde kontroll over hver enkelt hele tiden, at han hadde et øye på hver finger og så hver enkelts behov. Mens elevene jobber i bøkene sine går Lars rundt, bøyer seg over en elev med oppmuntrende ord, hos en annen visker han bort noe han synes eleven bør skrive penere, han deler ut noen ekstra-oppgaver til en annen. Aldri blir stemmen hevet, alt glir som på en velregissert scene. Lars er i aktivitet hele tiden. Stille og rolig skriver han på tavlen, har forklarer noe for en enkelt elev uten at noen andre egentlig merker seg ved det (klasseromsobservasjon 2. klasse våren 2008 hos øvingslærer Lars).

Eksemplet over viser at den profesjonelle lærer, mesteren, i sitt daglige arbeid er nyansert og gjennomtenkt mht det å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Vi ser at Lars benytter mange små metoder og at tilpassingen ut fra min definisjon kan beskrives som skjult – som usynlig pedagogikk med svak klassifisering og rammer. Lars foretar sine relasjonelle og metodiske kontekstuelle tilpassingsvalg i situasjonene ut fra de enkelte elevs behov og forutsetninger. Et studentutsagn fra

min undersøkelse komprimerer praksisfortellingen: ”å gå rundt i klassen og hjelpe til er også tilpasset opplæring” (praksisrapport våren 2007).

Skjult tilpasset opplæring og små metoder i tradisjonell klasseundervisning

En siste praksisfortelling vil kunne illustrere tilpasset opplæring i tradisjonell klasseundervisning. Dette er en form for tradisjonell formidlingspedagogikk som våre studenter ofte møter i praksis. I min terminologi vil dette være en stor metode med en skjult form for tilpasset opplæring. Vi besøker en 7.klasse:

I 7. klassen, i den ene tredelen av storgruppen på 90, er det nå norsk med 25 elever. Emnet for timen er sjangeren noveller. Det er et nytt kunnskapsområde for elevene. Lærer Ingrid har valgt å lese en ungdomsnovelle som introduksjon og motivasjonsfaktor for sjangerlæren. Klassen følger godt med, de ler, humrer og titter på hverandre innimellom. Tydelig at tema fenger. For lærer blir det lett å få engasjement rundt novellen som litterær sjanger, elevene rekker ivrig hendene i været og viser stor grad av aktivitet (klasseromsobservasjon 7. klasse våren 2009 hos øvingslærer Ingrid).

Ingrid hadde valgt en tradisjonell formidlingspedagogisk innfallsvinkel. Med front mot klassen leste hun novellen høyt med god innlevelse. Umiddelbart koblet ikke jeg timens opplegg opp mot tilpasset opplæring, og i intervjuet spurte jeg henne om dette. Ingrid reflekterte slik: hun la vekt på at hun hadde gjort solide faglige forberedelser ved å øve i det å lese høyt på en levende og fengende måte for å få flest mulig med. Ved å få alle elevenes oppmerksomhet, ble etter hennes oppfatning kunnskapsstoffet tilpasset den enkelte elevs erfaringsverden og virkelighetsoppfatning. Fellesskapsopplevelsen gjennom høytlesning motiverte for faglig læring i sjangerkunnskap, samtidig som den ga grobunn for personlig vekst og dannelse. Ingrid sa også i intervjuet at hun i sin undervisningsplanlegging var opptatt av enkelteleven i fellesskapet og hun beskrev det slik:

Når jeg forbereder meg tenker jeg alltid: hva slags arbeidsoppgaver kan passe for Lise og hva passer for Jon. Jeg har liksom alle elevene i bakhodet hele tiden. Det klarer ikke studentene, de har nok med å se klassen som helhet (intervju våren 2009).

Praksisfortellingen er igjen et eksempel på skjult tilpasset opplæring som ikke så lett lar seg dokumentere. Samtidig gir den ett svar på en av artikkelens innledende spørsmål – nemlig om tilpasset opplæring er mulig i tradisjonell klasseundervisning med mer formidlingspedagogisk tilnærming og på spørsmålene knyttet til Hans, Grete og Golam. Vi ser her at den erfarne lærer uttaler at hun har alle i bakhodet på en gang, hun tilpasser til den enkelte. Sammenhengen mellom hennes undervisning og tilpasset opplæring viser at det er viktig å se nøye på læreres handlinger og den tause kunnskapen. Dette også for å bevisstgjøre både lærerutdannerne og studentene i utviklingen fra perifere deltagere til mestere i eget fag.

Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for artikkelen er mitt tre-årige FoU- prosjekt der forskningsfokuset var å skaffe innsikt i hvilken kompetanse studentene får i sin profesjonsutdanning mht prinsippet om tilpasset opplæring. I prosjektet avdekket jeg at studentene møter to former av tilpasset opplæring knyttet til sitt fremtidige arbeid i grunnskolen på begge sine læringsarenaer. Disse fremtredelsesformene begrepsfestet jeg med metaforen ”åpen og skjult tilpasset opplæring”. Begrepene kan knyttes til Bernsteins synlige og usynlige pedagogikk (Beck, 2007) og til Polanyis (1967) begrep ”taus kunnskap”. Utforskingen av disse begrepene ledet over i neste metafor ”små og store metoder”, der de små metoder bl.a. kan knyttes både Klafkis (2001) og Foucaults (Ulleberg, 2009) begreper og tenkning. Dette ble knyttet opp mot yrkeskompetansene slik de er formulert i St. meld. nr. 11 (2008-2009) om ny lærerutdanning.

Den åpne tilpassede opplæringen slik jeg definerer den er en praksis som lett lar seg beskrive og definere av mange som tilpasset opplæring. Den er synlig og kan lett dokumenteres og rapporteres som tilpasset opplæring. Den åpne tilpassete opplæringen er ofte operasjonalisert gjennom store metoder. Studentene møter slike store metoder på sine praksisskoler og det er rimelig å anta at de i løpet av sine år med veiledet praksis får noe kompetanse i å praktisere et utvalg store metoder som en del av sin yrkeskompetanse.

Med basis i teori og praksisfortellinger presenterer og argumenterer jeg for de mest spennende funnene i mitt materiale, nemlig den skjulte tilpassete opplæringen og de små metodene og knytter dem til både relasjonell, faglig og metodisk/didaktisk yrkeskompetanse. Etter min oppfatning gir disse begrepene en mer nyansert forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring enn om man bare tenker åpen tilpassing ved hjelp av store metoder som ulike former for individualisert arbeid. Erkjennelsen av å ha en stor metodisk verktøykasse for tilpasset opplæring kan også og gi økt mestingsopplevelse. Det er imidlertid et problem at den skjulte tilpassingen og de små metodene ofte tilhører lærers tause kunnskap og derfor ofte forblir usynlig både for lærerutdanneren selv og for studentene dersom de ikke verbaliseres. Jeg har pekt på to utfordringer knyttet til de små metoder og studentenes yrkesprofesjonalisering: På den ene siden går svært mange eldre lærere av for aldersgrensen snart og tar med seg enorme lagre av små metoder, og samtidig har metodikk hatt lav status i lærerutdanningen de siste tiårene. Den nye lærerutdanningen har derfor en utfordring å gripe fatt i og det blir spennende å se hvordan dette blir løst.

Referanser

- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning

- Beck, C. (2007). Utvikling av Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91. årgang 3/2007 (s. 245-256).
- Berg, G. D. & Nes, K. (Red.) (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll og pedagogikk*. Lund: Liber Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* 2006, 3 (s. 77-101)
- Enggaard, J. & Poulsgaard, K. (1974). *Basil Bernsteins Kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Fuglestad, O.L. (1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, A. (1996). Utgangspunktet er praksis – hva ellers? I Dysthe, O (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 174-197). Oslo: Cappelen.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomisk forlag.
- Havnes, A. (1996). Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I Dysthe, O (Red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (s.136-173) Oslo: Cappelen.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø. Læringsmiljø og elevutbytte*. Trondheim: Tapir.
- 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.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? I *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 4/2007, (s. 344-358)
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport 1999 nr. 15. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ny lovgivning om opplæring ... – ” og for øvrig kan man gjøre som man vil”. NOU 1995:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *Tacit knowledge*. New York: Anchor Books.
- Riksaasen, R. (2008). Er pedagogikkutdanningen i lærerutdanningen en praksisarena? I Groven, B. et al. (Red.). *FoU i praksis, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning 2008*, (s.295-305). Trondheim: Tapir.
- Læreren. Rollen og utdanningen. St.meld. nr.11(2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Stålsett, U. Storhaug, M. & Sandal, R. (Red.)(2009). *Tilpasset opplæring. Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svee, A. (2008). Jakten på tilpasset opplæring – fra en lærerutdannens ståsted. I Michelet, S. (Red.), *Mangfold i klasserommet – individ og fellesskap*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ulleberg, H.P. (2009). *Arkitektur som makt – skolebygget som disiplinerende materiell*. Hentet 23.10.2009 fra <http://www.sv.ntnu.no/hans.petter.ulleberg/Foucault.html>
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag