



Britt Oda Fosse & Trond Solhaug

Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser

Evalueringsrapport 2007

© ILS og forfatterne, Oslo, 2007

ISSN: 1503-8076

ISBN: 978-82-90904-85-9

Utgiver og redaksjon for webpublikasjon:

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

www.ils.uio.no

Telefon: 22 85 50 70

□□□□□□□□

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen i strid med
åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått
med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til
åndsverk.

Britt Oda Fosse & Trond Solhaug

Tilpasset opplæring i nye læringsomgivelser

Evalueringsrapport 2007



b.o.fosse@ils.uio.no

trond.solhaug@ils.uio.no

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling: Universitetet i Oslo.

Innhold

Forord	4
Sammendrag	5
1 Evalueringsoppdraget	8
2 Tilpasset opplæring	9
2.1 Forskning om tilpasset opplæring	10
3 Tilpasset opplæring ... det som evalueres	12
3.1 Organisering av opplæringen	12
3.2 Elevmedvirkning	13
3.3 Arbeidsplan	14
3.4 Aldersblanding	14
3.5 Oppsummering	14
4 Metode	15
4.1 Intervju	16
4.2 Observasjon	16
4.3 Spørreundersøkelse	16
5 Elevegenskaper – et perspektiv på skolen	16
6 Om å måle begreper	18
6.1 Tilpasset opplæring	18
6.2 Å måle elevegenskaper	20
6.3 Litt om tolkningen av data	21
7 Empiriske resultater	22
7.1 Kort om de bygningsmessige rammebetingelsene	22
7.2 Forholdet mellom praktiske oppgaver og teorioppgaver	22
7.3 Gutter og jenter og tilpasset opplæring	23
7.4 Elevegenskaper – forskjeller mellom kjønn	26
7.5 Forskjeller mellom klassetrinnene	27

7.6	Variasjon i elevenegenskaper mellom klassetrinn	29
7.7	Karaktergrupper og tilpasset opplæring	31
7.8	Variasjon i elevenegenskaper mellom karaktergrupper	34
7.9	Samvariasjon mellom elevenegenskaper og aspekter ved tilpasset opplæring	34
7.10	Elevenegenskaper, tilpasset opplæring og læringsresultater	38
7.11	Kort om faglig samhandling mellom elever	41
7.12	Kort om «basisgrupper» og oppfølging av elevene	42
8	Lærernes opplevelser av skolen og deres tilrettelegging	43
8.1	Lærere om tilpasset opplæring	43
8.2	Elevmedvirkning og vurdering	46
8.3	Læringsutbytte	47
8.4	Om lærere og ledelse	47
9	Foreldres tilbakemeldinger	49
10	Oppsummering og konklusjoner	52
10.1	Hovedkonklusjoner	52
11	Anbefalinger	54
11.1	Lærertetthet/ressurser	55
11.2	Skolen	55
11.2.1	Om videre analyse	55
11.2.2	Plan for tiltak	56
11.2.3	Langsiktige tiltak	58
11.2.4	De praktiske tiltakene for elever	59
12	Avslutning	59
	Litteratur	60
	Tabelliste	62
	Vedlegg	63
	Spørreskjema – elever	63
	Spørreskjema – lærere	70
	Spørreskjema – foreldre	74

Forord

Evaluering er i denne rapporten beskrivelse av noen viktige sider ved tilpasset opplæring ved en ny ungdomsskole. Beskrivelsen inngår i en kontinuerlig utvikling som skolen er inne i. Vi ser det derfor som viktig at vårt oppdrag om å evaluere skolens arbeid med tilpasset opplæring, kan inngå i et videre skoleutviklingsarbeid. Derfor har vi lagt vekt på å belyse mange sider ved skolens tilpasning av opplæringa, og forsøkt å avdekke forhold som ikke fungerer så godt, og foreslå tiltak som kan gjøre skolens arbeid bedre. Samtidig legger evalueringsoppdraget begrensninger i hvor mange sider ved «tilpasset opplæring» vi har kunnet belyse. Blant annet vil noen savne rapportering om elever med individuell opplæringsplan (IOP) og enkeltvedtak om spesialundervisning i denne rapporten.

Vi har imidlertid forholdt oss strengt til vårt oppdrag om å vurdere skolens tilpassete opplæring for *alle* elevene innenfor den svært avgrensede økonomiske rammen som prosjektet har hatt. En tilfredsstillende rapport på elever med IOP forutsetter at en går inn og vurderer flere individuelle opplæringsprogrammer, noe de økonomiske rammene ikke gir rom for. Skolen bør derfor vurdere å se nærmere på denne siden av sin virksomhet.

Vi vil ellers si at oppdraget har vært interessant og svært lærerikt for oss som jobber i lærerutdanningen og håper at rapporten også vil bidra til utvikling av skolen.

En takk til professor Eyvind Elstad ved Institutt for lærerutdanning for verdifulle kommentarer under ferdigstilling av rapporten.

Blindern september 2007

Britt Oda Fosse og Trond Solhaug

Sammendrag

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra en ungdomsskole som er organisert med fire elevbaser i aldersblandete grupper av 8. 9. og 10. trinn. Sentralt i skolens tilrettelegging er bruk av arbeidsplaner og elevmedvirkning. Datainnsamling (intervju, observasjon og spørreskjema til elever, lærere og noen foreldre) foregikk i perioden mai til juni 2006, og rapporten er ferdigstilt ved utgangen av 2006.

Evalueringsoppdraget vurderer hvordan skolen tilpasser opplæringen til den enkelte elev ved å stille disse spørsmålene:

- Hvordan opplever ulike grupper av elever skolens tilpasning av opplæringa?
- Hvilken rolle spiller elevmedvirkning i tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever elevene skolens arbeidsplaner?
- Hvilken rolle spiller aldersblanding i tilpasset opplæring?

Med tanke på å utvikle skolen har vi som evaluatører i tillegg valgt å belyse sammenhengen mellom noen sider ved elevers strategiske læring og selvregulering på den ene sida, og deres opplevelse av tilpasset opplæring ved skolen på den andre.

I tillegg til det bygningsmessige og forholdet mellom praktiske oppgaver og teorioppgaver belyser vi tilpasset opplæring ved skolen med bruk av 11 skalaer: tilpasset opplæring, opplevelse av arbeidsplan, lærerstøtte, opplevelse av arbeidsform og vurderingsform, elevmedvirkning (to skalaer), elevers faglige samhandling, elevers følelse av inkludering, opplevelse av skolens organisering og arbeidsmiljøet.

Vi finner at mange elever ønsker seg mer praktisk rettet undervisning. Når det gjelder hvordan elever opplever skolens tilpasning, er det små forskjeller mellom klassetrinnene litt mer markante forskjeller mellom kjønn og klare forskjeller mellom elever med ulike karakterer. Elever med de beste karakterene skårer langt høyere på de aller fleste skalaer for tilpasset opplæring (opplever skolens tilpassede opplæring mer positivt), sammenliknet med elever med lavere karakterer, og særlig med elever med de svakeste karakterene.

Sammenhengen mellom opplevd læringsutbytte/karakterer på den ene sida og elevers opplevelse av skolens tilpassede opplæring av sin opplæring på den andre, er tydelig og positiv. Det vil si at elever som opplever høyt læringsutbytte er overveiende langt mer tilfreds med skolens tilrettelegging. Det er grunn til å merke seg at samvariasjonen mellom karakterer

og læringsutbytte er moderat, (Pearsons) $r = .33$. Sammenhengen mellom skolens tilpasning og elevenes karakterer er middels sterk, mens det er en langt sterkere sammenheng mellom ulike sider ved skolens tilpasning og elevers opplevde læringsutbytte i ulike fag.

Det er mange gode sider ved den faglige oppfølginga av den enkelte elev, men det synes å være en del svakheter når det gjelder systematisk registrering og helhetlig oppfølging av eleven (intervjuer).

Vi har videre tatt utgangspunkt i en modell for strategisk læring og belyser den med seks skalaer: mestringsforventning, motivasjon, ansvar, konsentrasjon, impuls kontroll og innsats/utholdenhet. Samlet kaller vi dette elevenegenskaper. De fleste aspektene ved elevenegenskaper samvarierer middels sterkt med de ulike sidene ved tilpasset opplæring som vi måler. Det gjelder i særdeleshet mestringsforventning, motivasjon og evne til å ta ansvar for læring. Det er også en sterk sammenheng mellom disse aspektene ved elevers selvregulering og deres karakterer og læringsutbytte. Dette viser at skolen er bedre tilpasset elever med høy grad av de egenskapene ved elever som vi måler.

Lærernes beskrivelse av tilpasset opplæring samvarierer godt med hvordan elevene oppfatter den. På den ene sida gjør de en betydelig innsats for å tilrettelegge, men medgir at det er mange utfordringer som de ikke klarer å oppfylle. De stiller seg også noe kritisk til skolens arbeid med tilpasset opplæring og mener til dels at den har et stort forbedringspotensial. Dette til tross for at gruppestørrelsene på de enkelte trinn i basene er store, og at dette medfører betydelige utfordringer for tilrettelegging.

På samme måte gir et utvalg av foreldre et bilde av skolens tilrettelegging som i stor grad samsvarer med elevenes og lærernes framstilling. Det er betydelig variasjon i opplevelsen av hvordan skolen takler utfordringene med å tilrettelegge for læring. I et ganske lite materiale gir noen foreldre uttrykk for svært positive kommentarer, mens en annen er ganske kritisk. Flere gir uttrykk for at de opplever variasjon i formuleringen «det kommer an på læreren».

Skolens ledelse og lærerstab gir et godt og kompetent inntrykk. De er åpne, interesserte og imøtekommende når det gjelder skolens utvikling og vurdering, som er et godt utgangspunkt.

Til videre arbeid i skolen anbefaler vi blant annet:

- Skolen avklarer elevtall og ressursituasjon med kommunen for å få gode rammebetingelser.

- Skolen bør legge en plan for å utvikle en tilpasset opplæring som er konkret og med delmål.
- I skolens plan vil vi foreslå at konkret arbeid med elevers mestring, selvregulering og selvbestemmelse inngår – men dette må skolen ta stilling til.
- Skolen bør utvikle bedre og mer samstemte rutiner for å registrere elevers utvikling og faglige og personlige oppfølging. Vi oppfatter at basisgruppene er et mulig forum for dette.
- Skolen (ledelse og lærere) bør vurdere å utvikle sin tilpasning overfor ulike *grupper* av elever i første omgang. Denne rapporten peker på noen slike grupper, men skolen bør trolig ha en dypere analyse av elevene.
- Det bør i større grad utvikles individuelle planer for elever med spesielle behov der særskilte tiltak får en tydelig plass i elevens opplæring.
- Arbeidsplanene er et fundament, men bør utvikles med ulike former for valg og praktiske og teoretiske differensieringstiltak. Dette kan være et arbeid som pågår langsomt og kontinuerlig.
- Vi anbefaler at elevmedvirkning knyttes nærmere til elevers selvbestemmelse, læringsmål og selvregulering ved siden av at de involveres på et demokratisk grunnlag.
- Vi opplever at aldersblanding har en viktig miljømessig side som også spiller en rolle når det gjelder elevers læring. Skolen kan utnytte aldersblanding på en mer systematisk måte i sin tilrettelegging og gi elever ulike roller og utfordringer. Til dette hører at skolen bør utvikle sin kultur for hjelp elever imellom.
- It's-learning danner en organisatorisk og kommunikativ basis for læringsarbeid. Det synes behov for å bli mer samstemt i bruken av programmet ved skolen. I første omgang anbefaler vi at skolen bør vurdere å legge all informasjon ut på It's-learning og sikre nettverket slik at det fungerer mer stabilt.
- Vi anbefaler at skoleledelsen utvikler sin ledelse av opplæringen (mål og evaluering) på en mer systematisk måte.
- Det synes å være en del variasjon i skolens kommunikasjon med foreldre. Vi anbefaler at en prøver å bedre kommunikasjonen slik at variasjonen blir mindre.

1 Evalueringsoppdraget

Kommunen innvilget våren 2006, 200 000 kr (inkl. mva.) til ekstern evaluering av skolens arbeid med tilpasset opplæring. Det ble inngått kontrakt mellom skolen og Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling (ILS) mai 2006. Innenfor de økonomiske rammene for dette prosjektet er følgende avtalt: Arbeid for to personer i en måned, og inkluderer gjennomføring av undersøkelsen, rapportskrivning samt presentasjon og drøfting av resultater med skolens ledelse og lærere. Resultatene og en foreløpig rapport ble lagt fram i midten av januar 2007. Den samsvarer på de aller fleste punktene med denne endelige versjonen.

Skolen sto ferdig 1.januar 2004. Den er på 5000 m² og er en såkalt åpen skole med baser, gater og torg over to etasjer. Arkitektene jobbet ut fra Reform 97 der målet var å skape et mer allsidig læringsmiljø. Det ble satt krav til både den pedagogiske og den tekniske delen av skolen (fra juryuttalelsen). Skolen er tegnet som en treparallellskole, men med muligheter til utvidelse.

Skolen er delt inn i fire baser, og aldersblandede grupper på hver base lå i prosjektets intensjoner på et tidlig tidspunkt. Undervisning i kunst og håndverk, heimkunnskap og musikk er lagt til spesialrom utenfor basene. Det er bygget gym-garderober, men ikke gymsal eller idrettshall i forbindelse med skolen. Skolen skal dekke kroppsøvingsbehovet ved bruk av eksterne anlegg og ved utnyttelse av anlegg i skolens egne fasiliteter. Skolen er også samlokalisert med kommunens folkebibliotek og ungdomsklubb. Rektor ble ansatt i løpet av byggeprosessen, og pedagogiske prinsipper ble grunnlagt i denne fasen. Lærerne som ble tilsatt, var kjent med skolens pedagogiske plattform og organisering, og måtte slutte seg til denne. Ett av kravene som ble stilt, handlet om tilstedeværelse på 35 timer pr uke. Viktige pedagogiske «fanebærere» for skolen er tilpasset opplæring, elevmedvirkning og aldersblanding.

Etter å ha vært i virksomhet i ca. 2,5 år ønsker skolen å få belyst hvordan arbeidsplaner, elevmedvirkning og organisering i aldersblandede grupper fungerer i forhold til et overordnet mål om tilpasset opplæring. Vi har valgt å belyse dette ved hjelp av fire spørsmål:

- Hvordan opplever ulike grupper av elever skolens tilpasning av opplæringa?
- Hvilken rolle spiller elevmedvirkning i tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever elevene skolens arbeidsplaner?

- Hvilken rolle spiller aldersblanding i tilpasset opplæring?

Vi ser at vårt evalueringsoppdrag må beskrive situasjonen på de aktuelle områdene på det tidspunkt som den empiriske studien foretas. Formålet med evalueringen er å få fram dokumentasjon som kan danne utgangspunkt for videre oppfølging av skolens ovennevnte mål.

2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep nedfelt i lover, forskrifter og læreplaner, som styringsdokumenter for skolen. Styringsdokumentene er forpliktende, men gir få angivelser for anvendelse i praksis. Begrepet eller fenomenet tilpasset opplæring er derfor ikke enkelt å definere, og kanskje enda vanskeligere å praktisere.

Tilpasset opplæring skal gis med utgangspunkt i *alle* elevers/lærlingers evner og forutsetninger (Opplæringslovens § 1-2), noe som har vært presisert i politiske dokumenter siden tidlig i enhetsskolens historie (Solstad, 2004). Et problem for enhetsskolen var hvordan likestillingstanken skulle kombineres med det faktum at mennesker er forskjellige, og i hvilken grad og på hvilken måte man praktisk skulle ta hensyn til dette (Myhre, 1980:387).

I en tidlig fase av enhetsskolen var tilpasningen først og fremst knyttet til organisatorisk differensiering som en måte å løse ulike gruppers behov på, mens etter hvert som enhetsskolen utviklet seg til å bli en skole med rett til ulikhet, ble det lagt vekt på individuell tilpasning og pedagogisk differensiering. Med Normalplanen av 1939 fremheves individets rett til en tilpasset opplæring, og differensiering knyttes til nettopp dette formålet; å tilpasse opplæringen til individet (Øzerk, 2006).

Tilpasset opplæring som begrep var særlig tydelig fra M87, og har blitt forsterket gjennom både L94/L97 og nå K06 som opprettholder tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. Ifølge (Bachman & Haug, 2006), ser vi i K06 en forskyvning bort fra likeverd innenfor fellesskapets rammer og i retning av en økende individualisering og fokus på resultat kvalitet. Læreplanverket for kunnskapsløftet definerer tilpasset opplæring slik:

- «Tilpasset opplæring» for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006)

Vi ser i K06 en tendens til å se tilpasset opplæring som organisatorisk, der tilpasningen til elevenes ulike utgangspunkt først og fremst skal skje gjennom tilrettelegging av ytre rammer.

Slik vi ser det, kan dette tolkes som *en snever forståelse* av tilpasset opplæring, som settes i sammenheng med bestemte organisasjonsformer, arbeidsformer eller metoder. Bachmann og Haug (2006) betegner dette som en *instrumentell* måte å se tilpasset opplæring på. *En vid forståelse* derimot ser tilpasset opplæring som en helhetlig og grunnleggende ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege all virksomhet i skolen (ibid:7). En slik vid forståelse søker å se tilpasning av opplæringen i lys av hele opptekstmiljøet til elevene inkludert deres hjemmebakgrunn. Et slikt perspektiv ville vært ønskelig, men ikke mulig innenfor rammene av denne rapporten.

Videre ser vi i K06 en tendens til en økende ansvarliggjøring av enkelteleven i forhold til egen læring. Dette sett i forhold til planens snevre forståelse av tilpasset opplæring kan gi en skole som først og fremst legger til rette for tilpasningsdyktige elever med stor evne til selvregulering.

Tradisjonelt har tilpasset opplæring først og fremst vært forbeholdt elever som har hatt problemer med å følge den ordinære undervisningen som læreren har lagt opp til (Dale & Wærness, 2003, Ekeberg & Holmberg, 2004). I nyere norsk faglitteratur på området (for eksempel Nordahl 2005, Dale og Wærness 2006, Bachmann og Haug 2006) ser vi i større grad en tendens til å forstå tilpasset opplæring som allmennpedagogiske tiltak framfor individualiserte tiltak. Det advares imidlertid mot at allmennpedagogiske tiltak kun blir instrumentelle (Nordahl, 2005:151). Pedagogikk handler om interaksjon og kommunikasjon, og det er i samhandlingen læring skjer. Derfor vil ikke det å bygge en bestemt type skolebygning, organisere på en bestemt måte og anvende noen spesifikke arbeidsmåter være nok til å gi en positiv elevframgang (ibid.).

2.1 Forskning om tilpasset opplæring

Kvaliteten på forskning om tilpasset opplæring varierer, og kunnskapen vi har om tilpasset opplæring er relativt begrenset (Bachmann og Haug 2006). I forskningen knyttes tilpasset opplæring ofte til andre tilliggende begreper som spesialpedagogikk og inkludering. Mye av forskningen på spesialundervisning viser at den ikke har ført til økt læring (Birkemo, 2002,

Markussen, 2000). Undersøkelser (Bachmann og Haug 2006¹) av praksisfeltet viser at det er store variasjoner i norsk skole med hensyn til hvordan tilpasset opplæring blir forstått og praktisert, men at det fortsatt er et nokså ensidig fokus på tilpasning og det individuelle, isolert fra alle de andre hensynene undervisningen også skal forholde seg til (ibid.:22). Videre at det er elever med spesielle behov og vansker som prioriteres. Imidlertid synes undervisningen i hovedsak å være tilrettelagt først og fremst for gjennomsnittseleven. En opplæring som synes å passe best for gjennomsnittseleven, og som er ufølsom overfor variasjon og mangfold, realiserer ikke idealet om tilpasset opplæring for alle (Dale og Wærness 2006:254).

Et overordnet mål i K06 er å lære elevene å løse problemer, sette seg mål, planlegge, gjennomføre og evaluere egen læring. Videre skal man stimulere elevene til å bli læringsorientert. Et forskningsprosjekt om sammenheng mellom eksamen og læring gjort i ungdomsskolen (Dale og Wærness, 2006), viser at det er sammenheng mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og karakterer de får, hvilket også er i samsvar med våre funn. Undersøkelsene tyder på at elever som får dårlige karakterer, er mindre fornøyd med læringsmiljøet på skolen og er overrepresentert i den gruppen som sier de får dårligere karakterer enn forventet (Dale og Wærness:173). Forskerne antyder at det kan være flere grunner til dette, hvorav en tillegges norsk vurderingssystem som de beskriver slik:

- «Det er viktig å være klar over at Norge har et vurderingssystem som beskriver *mangel på mestring* for alle elever som ikke får karakteren 5 eller 6, slik vi har beskrevet i kapittel 3. Når elevene gjentatte ganger får høre at de mangler kompetanse og ikke mestrer oppgavene, kan dette gå ut over deres vurdering av læringsmiljøet og deres lærelyst» (ibid.:173).

Dale og Wærnes ser vurdering som et viktig sosialt redskap, og som redskap for å bygge opp et selvilde og en identitet som lærende. De argumenterer for å utvikle en tenkning der det er mulig å angi tydelige, forpliktende kompetansemål for hva elevene skal kunne mestre i

¹ Bachmann og Haug har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utviklet en forskningsrapport som viser status for norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring, hvilke temaer denne forskningen har gått inn på, og hva den forteller om forholdene i praksisfeltet (ibid.:7).

læreplaner for fag, samtidig som en ivaretar intensjonene for tilpasset opplæring. De foreslår et vurderingssystem der elevene kan ha høy måloppnåelse langs hele karakterskalaen. (For nærmere utdyping gå til kilden.)

I vår tilnærming velger vi noe upresist en vid forståelse av tilpasset opplæring, og dette danner utgangspunkt for vår empiriske tilnærming.

3 Tilpasset opplæring ... det som evalueres

Vi ønsker i evalueringsprosjektet å ta utgangspunkt i *skolens forståelse* av tilpasset opplæring når begreper og operasjonaliseringer utledes. Vi vil i det følgende gjøre rede for skolens *intensjoner* og mål for tilpasset opplæring slik de fremkommer i et intervju med ledelsen i begynnelsen av evalueringen. Her fastholder og utdyper ledelsen elevmedvirkning, arbeidsplaner og aldersblanding som viktige virkemidler for tilpasset opplæring.

3.1 Organisering av opplæringen

Organiseringen av opplæringen er for skolen en viktig del av tilpasningen. Dette gjelder både i og utenfor basene. *Basene* er et sted der elevene skal ha en fast tilknytning.

Aldersblandingen samt plasseringen av elevene i baser ses som et godt utgangspunkt for tilpasninger, og som hindrer stigmatisering. Intensjonen om inkludering står sterkt, og elever skal i prinsippet ikke tas ut av dette fellesskapet til for eksempel spesialundervisning. For elever som ønsker ekstra faglige utfordringer, skal skolen ved hjelp av egne lærere veilede i fag på videregående nivå, også inne på basen.

For elever som er svake teoretisk, er det utviklet tilbud om å delta i praktiske oppdrag utenfor basen. Det er til enhver tid aldersblandete grupper som for eksempel har ansvar for tekniske oppgaver med lyd og lys i aulaen i forbindelse med forestillinger, eller med IKT-oppgaver. Biblioteksoppgaver som utlån og rydding, arbeid i resepsjonen og i kantinen er andre oppgaver som regnes som en del av denne formen for tilpasning. En av hensiktene med disse tilbudene er å gi elever en følelse av mestring.

Ettersom skolen har en ungdomsklubb i bygget, drives det også opplæring av elever i forhold til klubbarbeid og ledelse av klubb. På spørsmål om tiltakene av praktisk art kan knyttes til mål i læreplanen, svarer ledelsen følgende: «Noe av det hører til fag, noe av det hører til det som er elevenes valg, noe hører til praktisk prosjekt. Noe er på siden. Noe som er på en måte en del av helheten, da.»

Skolen bruker også IKT som et verktøy i tilpasset opplæring, blant annet gjennom bruk av Internet som supplement til lærebøker. Også den digitale læringsplattformen It's-learning ses som et verktøy for tilpasset opplæring. Skolen praktiserer også digitale eksamener, og innlevering av oppgaver i nesten alle teoretiske fag foregår via It's learning. Det er noe uklart om IKT er ment som et verktøy for tilpasninger i seg selv, eller må ses som en del av et variert opplæringstilbud.

3.2 Elevmedvirkning

Det første som fremheves på spørsmålet om hva ledelsen oppfatter som tilpasset opplæring ved denne skolen, er *elevmedvirkning*. På hvilken måte det har betydning forklares slik:

«At elevene i stor grad har anledning til å velge arbeidsmåter og til dels innhold i det de skal jobbe med slik at de har muligheten til å få tilpasset innholdet til egne forutsetninger. Det synes jeg er viktig. Så er det kontakten mellom lærere og elev. Jeg, eller vi, har en klar oppfatning av at det viktigste verktøyet i tilpasset opplæring er den gode kontakten og den gode samtalen og dialogen mellom voksne og ungdom. Og det tilrettelegger vi veldig mye for, både bygningsmessig, men også i forhold til det vi holder fram for lærerne (Intervju ledelse).»

Her ser vi at det *viktigste* verktøyet i tilpasset opplæring, er «den gode kontakten og den gode samtalen og dialogen mellom voksne og ungdom». Det er noe uklart her om dette kan defineres som del av elevmedvirkning eller må ses som et viktig prinsipp i seg selv. God kommunikasjon mellom voksne og ungdom må uansett anses som en forutsetning for at tilpasset opplæring generelt og elevmedvirkning i særdeleshet skal fungere etter hensikten, og vi velger å forstå denne uttalelsen som både-og.

Elevmedvirkning handler ved denne skolen både om å organisere sin egen studietid og om å ta kollektivt ansvar. Elevmedvirkning ses som oppdragelse til ansvar, «både for seg selv og for omgivelsene (Intervju ledelse).» Intensjonen er at man gjennom elevmedvirkning kan utvikle demokratisk forståelse, deltagelse og kreativitet. I studietiden har elevene «i stor grad anledning til å velge arbeidsmåter og til dels innhold i det de skal jobbe med, slik at de har muligheten til å få tilpasset innholdet til egne forutsetninger (Intervju ledelse).» Det kollektive ansvaret virker først og fremst innenfor elevrådet, der elevrådet blant annet deltar i evalueringen av skolens undervisning. Videre ser skolen elevenes deltakelse i å planlegge aktiviteter, aktivitetsdager og skoleball som elevmedvirkning.

3.3 Arbeidsplan

Det utarbeides *arbeidsplaner* for hvert trinn, der noen av fagene er differensiert i tre nivåer (grunnmur, trapp eller utfordring). Planene gjelder for to uker og beskriver tema og mål for fagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, KRL, kunst og håndverk, kroppsøving, musikk, heimkunnskap, tysk og fransk. Elevene er ikke med på å utarbeide planene, men kan til en viss grad velge arbeidsmetoder. Læreren kan foreslå nivå, men eleven tar selv valget om hvilket nivå som passer han/henne best. Elevene velger også selv, eller i samråd med lærer, *hva* på planen det skal arbeides med, og *når*. Elevene kan selv velge om de vil arbeide individuelt eller i grupper. Det arbeides med planene i 25 % av elevenes totale arbeidstid. Denne tiden kalles *studietid*.

I de arbeidsplanene som vi fikk som eksempler (to uker i mai fra en av basene) er nivåddifferensiering i liten grad lagt inn, selv om planene er designet for det. For 10.klassetrinn er det ingen nivåddifferensiering, og planen inneholder nøyaktig de samme arbeidsoppgavene for alle. På 9. trinn er det kun laget nivåddifferensiering i samfunnsfaget, og på 8. trinn kun i engelsk og samfunnsfaget. Vi har ikke snakket med lærerne om dette er spesielt for denne perioden, eller om differensieringen har foregått i samtaler med elevene underveis. Det som skiller nivåene fra hverandre der det er brukt, er antall oppgaver. Utgangspunktet er likt for alle, men «trapp» og «utfordring» får en til to ekstra oppgaver.

3.4 Aldersblanding

Under studietiden arbeider elevene ofte aldersblandet. Skolen ser *aldersblanding* som et viktig verktøy for tilpasset opplæring, fordi elevene kan lære av hverandre på tvers av klassetrinn. Ikke bare eldre som veiledere for de yngre, men også omvendt. Ønsket er at konstallasjonen elevene imellom i stor grad skal danne seg ut fra hvem som samarbeider best faglig. Det drives også *temabasert undervisning* flere uker i året. Mens arbeidsplanene er trinndelt, er temaene i den temabaserte undervisningen felles for alle. Aldersblandede grupper finnes også utenfor basen som i kroppsøving, og innenfor de ovennevnte praktisk rettede tiltak.

3.5 Oppsummering

Skolens intensjoner om tilpasset opplæring styres av tre klare mål; elevmedvirkning, bruk av arbeidsplaner og aldersblanding. Imidlertid opplever vi gjennom intervjuet med ledelsen noen uklarheter i hvordan disse intensjonene skal forstås og praktiseres. Elevmedvirkning er ikke

klart definert, men har på den ene siden å gjøre med elevens mulighet til å evaluere lærernes undervisning, og på den andre siden elevens mulighet til i noen grad å medvirke til hvordan arbeidsplanen skal gjennomføres. Imidlertid har ikke eleven noen medvirkning når planene uformes. Intensjonen for arbeidsplanene er at de skal være nivådelte, men de eksemplene vi har sett, er ikke det. Intensjonen om aldersblanding knyttes først og fremst til ulike organiseringsformer. Utover det stiller elevene fritt til om de vil arbeide med elever fra andre trinn. Med andre ord: Basene er aldersblandet, men inne på basene er det opp til elevene i hvilken grad de vil blande seg.

Det er viktig å påpeke at det vi her har referert til, er skolens *intensjoner* om tilpasset opplæring. Gjennom empirien vil vi belyse i hvilken grad intensjonene stemmer med elevenes, lærernes og foreldrenes oppfatning.

Skolen kan på mange måter sies å ha en vid forståelse av tilpasset opplæring i teorien. Den har en felles pedagogisk plattform, der inkludering og fellesskapstanken står sterkt, og der elevene gis muligheter til å delta i demokratiske prosesser. Skolen har et relativt variert tilbud, og tar hensyn til ulikheter. Den er, gjennom sin arkitektur, et ganske godt utgangspunkt for tilpasset opplæring slik vi ser det, med muligheter for ulike læringsarenaer, arbeidsmetoder og ulike tilbud. I forhold til studietid og arbeidsplaner bærer imidlertid opplæringen preg av å være individualisert. Oppgavene er i stor grad tilrettelagt som individuelle oppgaver, og det er opp til elevene selv om de vil arbeide sammen med noen eller alene. De temabaserte oppgavene vet vi ikke mye om, bortsett fra at de har preg av å være prosjektarbeid.

Tilrettelegging for god kontakt og dialog mellom lærer og elev anses som viktig for tilpasset opplæring ved skolen. Blant annet deler lærerne kantine med elevene, og lærerne er ofte å se i fellesarealene.

4 Metode

Ulike metodiske tilnærminger er benyttet i undersøkelsen; intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen (de kvantitative resultatene), er de data det vil legges størst vekt på. Intervjuer og observasjoner vil være et supplement til disse. Det er videre elevresultatene som danner det viktigste utgangspunktet for analysen. Intervjuene og spørreundersøkelsen ble gjennomført i løpet av mai og juni.

4.1 Intervju

Evalueringen ble innledet med 3 kvalitative semi-strukturerte intervjuer av to personer fra ledelsen, 3 lærere og 5 elever. Intervjuene danner et selvstendig datagrunnlag, men skal også bidra til å utvikle den kvantitative studien ved skolen. Utvalget av lærere og elever er gjort i samråd med skolen (tillitsvalgt når det gjaldt lærerne), og tar sikte på å representere variasjon i forhold til erfaringer med tilpasset opplæring. I intervjuet med de fem elevene var alle basene representert, alle tre trinn og begge kjønn. To av dem var elevrepresentanter.

4.2 Observasjon

En dag ble brukt til observasjon i skolen for å besiktige basene, spesialrommene og fellesarealene, samt for uformelle samtaler med elever og lærere. Vi observerte både mens *undervisning* pågikk og i friminuttene. Vi var også observatører ved *evalueringsmøtet* mellom elevrådet og lærerne 29.05.06.

4.3 Spørreundersøkelse

Det ble utviklet spørreskjema (se vedlegg) til elever, lærere og foreldre. Spørsmålene i skjemaene er utviklet med utgangspunkt i informasjon hentet fra intervjuene og observasjonene, og teori og begreper som knytter seg til fenomenet tilpasset opplæring.

De tre ulike spørreskjemaene ble lagt inn på skolens læringsplattform, It's learning. Skolen organiserte elevene i grupper og satte av tid for elevene til å svare. Av 334 elever svarte 230 på undersøkelsen. Den store elevundersøkelsen oppgis som litt grunnene til at så mange elever ikke svarte. Foreldrene måtte gå via en e-postlenke for å svare, og her fikk vi 15 svar på lukkede og åpne spørsmål. Av ca 25 lærere svarte 20 på undersøkelsen.

5 Elevegenskaper – et perspektiv på skolen

Under vår innledende observasjon i skolen fikk vi et positivt inntrykk av skolen med en god stemning, positive lærere og elever som uttrykker stor grad av tilfredshet med sin situasjon. Sammenlikner vi basene med klassesituasjonen er den ganske stor og mindre oversiktlig. Det er mange flere elever, mange inntrykk og mange muligheter, men også mange forstyrrende momenter. Det er god tilgang til teknologi og muligheter for mye sjølstendig arbeid blant elevene. Vi ble opptatt av å finne ut hvilken rolle elevers evne til selvregulering og strategisk læring spiller for deres læringsutbytte. Vi valgte derfor å belyse noen sider ved elevers evne til selvregulering og strategisk læring og studere sammenhengen mellom disse egenskapene på den ene sida, og hvordan de opplever skolens tilpasning på den andre. Vi valgte dette fordi

vi oppfatter at disse aspektene ved elevene kanskje er av særlig stor betydning i læringsomgivelser som skolen har. Vårt valg kan derfor ses som et perspektiv vi som forskere har valgt å legge på denne evalueringen. Vår tenkning tar utgangspunkt i teoretiske arbeider om mestringsforventning (Bandura, 1997) og selvregulering (Duncan & McKeachie, 2005, Pintrich, 2003, Weinstein et al., 2006), men prosjektets rammer setter begrensninger for hvor omfattende og hvor grundig vi har kunnet gå til verks her. For videre studier, se også: (Skaalvik & Skaalvik, 1998, Skaalvik & Skaalvik, 2005). Vi skal kort si litt om dette perspektivet og nevner kort modellen for strategisk læring som har vært ett av flere utgangspunkt for å utvikle spørreskjema, se Weinstein et. al 2006:30-40.

Denne modellen forsøker å beskrive forutsetninger for vellykket læring hos den enkelte elev og har fire hovedkomponenter, og vi anbefaler framstillingen til Weinstein et al.

For det første må elever ha kunnskaper og ferdigheter om læring. Det omfatter innsikt i seg selv som lærende, egne interesser, hva som kreves for å lære og innsikt i framgangsmåter for å nå læringsmål.

For det andre må elever være motivert for å lære (motivasjonskomponenten). Det handler om å sette seg mål, ha positive forventninger om å mestre eller nå målet (mestringsforventning), kunne årsaksforklare resultater av egen innsats og kunne mestre følelser som er viktig for egen motivasjon.

For det tredje framhever modellen evne til selvregulering. Dette handler om å planlegge tid og ha en mer systematisk tilnærming til hvordan en lærer. Det omfatter åtte ulike forhold der vi nevner bl.a. å sette seg mål, reflektere over oppgaven, velger strategier som er gode og vurderer resultatene av egen læring. Det er videre viktig å overvåke og mestre eget stressnivå og ha konsentrasjon om læring.

Den fjerde og siste komponenten omfatter læringens kontekst som består av de ressursene som er tilgjengelig for den lærende; lærerforventninger, læringsoppgavens krav og tidsbegrensninger og den sosiale konteksten og graden av sosial støtte.

En del av hensikten med å bringe dette perspektivet (elevegenskaper) inn, er å belyse spørsmålet: *hvilken betydning ulike sider av selvregulering har for læringsutbytte generelt og karakterer spesielt*. Videre bringer vi denne tenkningen inn for å kunne foreslå noen (blant flere) tiltak for å bidra til å utvikle skolens pedagogiske tilrettelegging på dette området. De utsagn (item) som vi tar inn i spørreundersøkelsen er uttrykk for en tilpasning mellom denne

modellen for strategisk læring, det vi observerte i innledningen ved skolen og rammene for prosjektet.

6 Om å måle begreper

6.1 Tilpasset opplæring

Som vist foran, er begrepet «tilpasset opplæring» uklart, samtidig som det omfatter mange ulike sider ved en skoles virksomhet. Evalueringsoppdraget setter imidlertid rammer som gjør at vårt begrepsmål for «tilpasset opplæring» i hovedsak må begrenses til å vurdere elevenes opplevelse av skolens tiltak. Mange interessante og perspektiverende analyser vil på denne måten ikke bli inkludert i studien.

Vi har likevel valgt å måle mange ulike sider ved begrepet «tilpasset opplæring» slik skolen framstår og vektlegger det. De enkelte aspekter ved tilpasset opplæring er belyst med flere utsagn for å ivareta krav til validitet og reliabilitet. Det innebærer at flere spørsmål summeres til en indeks. En slik summert variabel uttrykker den gjennomsnittlige opplevelsen eller vurderingen på de utsagn (item) som inngår. Vi skal kort gjennomgå de ulike sidene (aspektene) vi har valgt å belyse og tar utgangspunkt i elevskjemaet – se vedlegg. Tilpasset opplæring kan ses som en del av konteksten for læring i modellen for strategisk læring belyst over.

For det første belyser vi hvordan elever opplever tilpasset opplæring i skolen som helhet. Denne variabelen består av item 49, 51, 52 og 53 og er kalt tilpasset opplæring i tabellen. Disse belyser elevenes oppfatning av skolens tilpasning som helhet (49), i hvilken grad elever opplever at lærere tilpasser og støtter opplæring (51–52) og mulighetene for praktisk tilnærming til fagene. Itemene formuleres her på et mer overordnet nivå i forhold til de øvrige aspektene ved tilpasset opplæring nedenfor som er mer spesifikke.

For det andre belyses utsagn om arbeidsplanene gjennom item 13, 15, 16 og 18 i variabelen kalt «arbeidsplan nivå». Et sentralt aspekt ved arbeidsplanene er rangeringen av nivå på læringsoppgavene. Arbeidsplanene står særlig sentralt i skolens tilpasning av undervisningen, bl.a. i studietida som utgjør 25% av elevenes tid i skolen. Vi har lagt vekt på å belyse nivået i dem fordi elever stiller spørsmål ved det.

For det tredje spiller lærernes støtte i opplæringen en avgjørende rolle i all opplæring. Gjennom item 30, 31, 32 og 33 belyser vi ulike viktige sider ved lærerens støtte og

veiledning av elevene. Den åpne arkitekturen i basearealene og organiseringen av undervisningen setter spesielle krav til lærernes oppfølging.

For det fjerde har vi laget en variabel læringsutbytte (item 56–63) der elevene blir bedt om å vurdere eget læringsutbytte i de ulike fagene. Dette er jo selve målet for skolens virksomhet, sammen med de karakterer som gis.

For det femte har vi laget variable som spør om hvor godt elevene synes ulike arbeidsformer passer for dem (item 37–41). Vi oppfatter at måten arbeidet tilrettelegges på er svært sentralt for elevers læring i skolen. Å være komfortabel med arbeidsformene i skolen synes å være viktig for elevenes trivsel og læring.

For det sjette spør vi på tilsvarende vis hvor godt elever synes ulike vurderingsformer passer for dem. (item 81–87). Vurderingsformene er generelt viktige for elevenes utvikling, men spiller en særlig rolle når det gjelder å lykkes med å få de karakterene elevene ønsker.

En viktig del av tilpasset opplæring som skolen legger vekt på, er å la elevene medvirke i å utforme undervisningen. Vi ser dette som særlig betydningsfullt for at elevene skal få et fokus for sin læring som er tilpasset deres forutsetninger og interesser i større grad. Vi belyser (for det sjuende) dette gjennom to variable. Den ene (item 6–9) ser på i hvilket omfang elever deltar i å medvirke, mens den andre legger vekt på i hvilken grad eleven selv er aktiv i å medvirke (item 10–12).

Til avslutning har vi noen variable som belyser elevenes opplevelse av konteksten. Vi ser det som overordnet viktig for læring at elevene finner et sosialt miljø i skolen. For det åttende belyser vi dette aspektet ved skolen gjennom to utsagn om hvorvidt elevene føler seg inkludert og om de har venner i skolen (item 94–95).

For det niende ser vi på elevenes oppfatning av organiseringen av skolen (item 96–97). En del av den tilpasningen som skolen gjør handler om å legge til rette for enkel og god informasjonstilgang. En del elever har erfaringsmessig vanskelig for å orientere seg og får dermed tilleggsvansker i sin læring. Vi spør derfor to spørsmål som belyser elevers oppfatning av skolens organisering.

Vi ser (for det tiende) på aldersblanding og hvordan elever lærer av hverandre (item 42–43). Dette er et viktig aspekt som skiller skolen fra de fleste andre skolene i dette landet. Vi er imidlertid her opptatt av å avgrense vår vurdering av denne organiseringsformen i forhold til læring og har derfor laget to utsagn som belyser dette aspektet.

For det ellevte ser vi på hvordan elever opplever det fysiske arbeidsmiljøet ved skolen (item 88–91).

Innledningsvis gjør vi en kort vurdering av de bygningsmessige forholdene og forholdet mellom praktiske fag og teorifag (item 53 og 54).

6.2 Å måle elevenegenskaper

For det første belyser vi mestringsforventning gjennom en skala hentet fra Duncan og McKeachie 2005, men tilpasset lokale forhold. Skalaen belyser elevens tro på at de kan nå mål og utfordringer de setter seg, og er svært sentral når det gjelder motivasjonskomponenten i modellen for strategisk læring. Relevant litteratur som belyser aspekter ved elevenegenskaper er f.eks; (Pintrich, 2003), (Bandura, 1997).

For det andre belyser vi indre motivasjon (item 94–95). Vi oppfatter at mestringsforventning først og fremst er en viktig kilde til motivasjon, men at også motivasjon i noen grad kan stimulere mestringsforventning. Den inngår naturlig nok i motivasjonskomponenten i modellen for strategisk læring.

Fire andre skalaer belyser forhold som synes viktig for læringsutbytte til den enkelte elev. For det første gjelder dette «ansvar» som er forbundet med faktisk å gjennomføre det en har forventninger om og er motivert for (item 20–21). I disse to utsagnene forsøker vi å måle en overordnet komponent av kunnskaper og ferdigheter som oppsummeres i det å ta ansvar for egne læreprosesser. Vi har dessuten valgt denne formuleringen fordi «ansvar for egen læring» er et begrep som kobles nært til pedagogisk virksomhet i reformene på 90-tallet, som har vært virksomt fram til dato. Vi er imidlertid på det rene med at begrepet «å ta ansvar» også har elementer som berører andre sider ved modellen for strategisk læring.

De tre siste variablene berører selvreguleringskomponenten i modellen for strategisk læring. Her bruker vi for det andre begrepet konsentrasjon som er forbundet med evne til å holde læringsfokus i arbeidet uavhengig av indre og ytre forstyrrelser. For det tredje har vi laget en variabel vi har valgt å kalle impuls kontroll (item 64, 66, 69, 72, 73). Den er forbundet med evne til å kontrollere impulser som kan være til hinder for å utføre et arbeid og nå et læringsmål. Skalaen måler hvorvidt elever bruker mye energi på å mestre å komme i gang og gjennomføre skolearbeidet. Den fjerde og siste skalaen er forbundet med den innsats og utholdenhet som eleven viser i sitt skolearbeid (item 70, 71, 74). Vi har slik sett valgt å belyse

noen sider ved de fire komponentene i modellen for strategisk læring og selvregulering. I det videre omtaler vi disse variablene som «evegenskaper».

6.3 Litt om tolkningen av data

Grafiske diagrammer er lette å tolke, men tar i et så omfattende materiale mye plass. Vi velger derfor å presentere et tallmateriale og har laget en liten veiledning til lesningen av det.

Alle skalaer vi presenterer (med unntak av skalaen for karakterer) har sitt minimum på 1 og maksimum på 5. Det betyr at 3 er midtpunktet på skalaen. Vi presenterer elevenes gjennomsnittlige skåre på hver variabel. Som regel er høy verdi positivt for skolen eller eleven. Når lav verdi er positivt for skolen eller eleven, vil vi opplyse om det.

Gjennomsnittstallet kan knyttes til skalateksten for å presisere tolkningen noe. Men utover å knytte gjennomsnittstallet til skalatekster, er det vanskelig å gi en presis tolkning av et gjennomsnitt. Til hvert gjennomsnitt og hver gruppe presenteres et standardavvik. Dette er et mål for spredning i en gruppe. Jo høyere standardavviket er, desto større er spredningen gruppa. Store forskjeller i standardavvik på samme variabel mellom grupper betyr at den ene gruppa har langt større spredning enn den andre. I praksis vil det være gunstig/ønskelig med liten spredning og dermed lite standardavvik når en sammenlikner ulike grupper. Den absolutte størrelsen på standardavviket er lite tolkbart.

7 Empiriske resultater

7.1 Kort om de bygningsmessige rammebetingelsene

Vi tar som utgangspunkt at de nye bygningsmessige rammebetingelsene skal gjøre det mulig å skape optimale læringsbetingelser gjennom en fleksibel utnyttelse av arealene i basene. Her er et skjermet auditorium som egner seg godt for å formidle undervisning. Det åpne basearealet gir mulighet for gjennomgåelse av lærestoff i grupper, men er best egnet for mer elevaktive arbeidsformer. Våre observasjoner og samtaler med lærere om organisering av undervisning tyder på at de åpne basearealene i stor grad brukes til lærerstyrt undervisning – en form disse arealene ikke er spesielt godt egne til. Arealene brukes derfor ofte på måter som de er noe uegnet for, noe som trolig påvirker læringsutbyttet til en del elever som lett mister konsentrasjon og oppmerksomhet (intervju med elever). Det ene grupperommet er forbeholdt stillelesing og derfor ikke egnet til sosiale læringsaktiviteter som må foregå i form av etablert skjerming i basearealene. Dette kan være en god løsning, men det er noe betinget av det totale antallet elever i gruppa og omfanget av sosial deltakelse. Selv om det ligger vel til rette for mangfoldige læringsaktiviteter, synes arealene bare delvis å være optimale for de læringsaktivitetene som faktisk foregår der. Det ligger en del klare begrensninger i det bygningsmessige, men en må også vurdere den måten lærerne og skolen velger å bruke arealene på. Her vil vi ikke trekke noen entydige konklusjoner, men nøye oss med å si at skolen kanskje bør vurdere måten arealene utnyttes på, og eventuelt utvikle sin bruk i fellesarealene med noen skjermete grupper. Vi oppfatter at arealene for heimkunnskap og formingsfag er for små i forhold til behovet for utfoldelse og tilrettelegging (observasjon og samtaler med lærere og elever).

7.2 Forholdet mellom praktiske oppgaver og teorioppgaver

Vi starter gjennomgangen av de empiriske resultatene med å se kort på forholdet mellom praktiske fag og teorifag i skolen, fordi det vedrører overordnede spørsmål om skolens tilpasning. Vi har bedt elevene ta stilling til: Om de har gode muligheter for å velge praktiske arbeidsoppgaver (item 53), og om de ønsker flere praktiske arbeidsoppgaver enn det skolen kan framvise i dag (item 54). Gjennomsnitt for de to er henholdsvis 3.56 (std. 1.0) og 3.45 (std. .90) (min. 1 maks. 5) som reflekterer at et stort flertall uttrykker at de har gode muligheter (53) til å velge praktiske oppgaver, og at de ønsker seg flere (54) praktiske oppgaver. De to indikatorene samvarierer imidlertid bare $r = .22$. Dette kan tyde på at ønsket

om flere praktiske oppgaver kan gå utover de muligheter som elevene oppfatter at skolen har. Vi tolker dette som en indikasjon på at skolen i for stor grad vektlegger teoretisk arbeid. Dette kan reflektere to forhold. For det første en mer strukturell utfordring, at svært mange elever egentlig ønsker seg en litt annen mer praktisk orientert skole; jf. 18 % som sier seg helt enig i utsagnet om at de ønsker seg mer praktiske oppgaver. For det andre at elever ønsker seg mer praktiske innslag i fagene innenfor rammen av det skolen kan tilby. Det er grunn til å merke seg at det praktisk talt ikke er noen samvariasjon mellom ønske om mer praktiske arbeidsoppgaver og karakterer ($r = -.06$). Ønsket om mer praktiske innslag kommer derfor fra elevgrupper med ulike karakterer, noe vi ikke forventet. Vi tolker disse resultatene slik at skolen er bedre tilpasset elever som er mer fortrolig med teoretisk arbeid. Samtidig kan dette resultatet reflektere at skolen i stor grad vektlegger teoretisk kunnskap og teorifag, noe som får innflytelse på innstilling til elever som i liten grad lykkes i disse fagene. De knappe arealene for praktiske fag understreker at teorifag prioriteres. Skolen har imidlertid vært flink til å finne praktiske oppgaver til noen elever med spesielle behov.

7.3 Gutter og jenter og tilpasset opplæring

I tabell 1 er gjengitt resultater for gutters og jenters opplevelse av tilpasset opplæring.

Tabell 1. Totalt gjennomsnitt og forskjeller mellom gutter og jenter og tilpasset opplæring: min. 1 maks. 5. Tall er gjennomsnitt og standardavvik.

Variabel	Gutt	Jente	Totalt Gj.snitt.	Gutt std	Jente std
Tilpasset opplæring (49, 51, 52, 53).	3.21	3.31	3,26	.64	.74
Arbeidsplan plan nivå. (13, 15, 16, 18).	3.61	3,94**	3,78	.78	.85
Lærer støtte (30, 31, 32, 33).	3.03	2,94	2,98	.72	.77
Læringsutbytte (56–63)	3.29	3,44*	3,37	.58	.53
Arbeidsform godt tilpasset (37–41)	3.34	3,61**	3,48	.67	.60
Vurderingsform godt tilpasset (81–87)	3.43	3,65**	3,54	.66	.62
Elevmedvirkning omfang (6–9)	2.11	2,07	2,09	.71	.70
Elevmedvirkning elev aktiv (10–12)	2.63	2,77	2,70	.85	.87
Elever føler seg inkludert (94, 95)	3.90	4,36**	4,14	1.0	.87
Skolens organisering (96, 97)	3,01	3,09	3,05	.99	.91
Elevsamhandling faglig index (42- 43)	2,22	1,96	2,09	.91	.89
Arbeidsmiljø (88- 91)	3,28	3,60**	3,44	.74	.68

* signifikant forskjell mellom kjønn på 5%-nivået ** signifikant forskjell mellom kjønn på 1%-nivået.

Noen hovedinntrykk fra tabellen er: Det totale gjennomsnittet ligger litt i overkant av middeltallet (3) for de ulike skalaene når en ser bort fra elevmedvirkning og faglig samhandling mellom elever. Det er generelt små forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan de opplever tilpasning av opplæringen ved skolen. Det sosiale aspektet ved skolen (elever føler seg inkludert) gir høy skåre.

Tar en tabellen linje for linje viser «Tilpasset opplæring» på den ene sida en verdi over middeltallet 3, men det er betydelig rom for å utvikle tilpasningen til den enkelte.

Arbeidsplanenes nivådeling gir samlet en noe høyere skåre. Disse planene er på papiret tydelig nivådelte, og det er derfor ikke overraskende at de oppfattes slik. Jentene er noe mer tilfreds med nivået på arbeidsplanene enn guttene. Elevkommentarer som er gitt under samtaler i observasjon og intervju, tyder på at planene i en del tilfeller preges av mengdeøkning mer enn av egentlig nivåforskjeller.

Variabelen lærerstøtte måler hvorvidt læreren har tid, er oppsøkende i sin hjelp til elever, om elever får vite hvordan de kan forbedre seg, og hvorvidt elever opplever å få den støtte og hjelp de trenger. Dette er viktige aspekter ved lærerens virksomhet der skåren på omkring 3 viser at elevene er delt i sin oppfatning. Det ville nok være ønskelig at elever hadde hatt en tydeligere positiv overvekt i svarene. Mulige forklaringer på dette hentet fra intervjuer og observasjoner, er for det første ressursituasjonen. Det er mange elever på et begrenset areal og med tidvis (i studietida) få lærere til stede. Lærerens kompetanseprofil kan dessuten samsvare i større eller mindre grad med elevenes aktiviteter og gi varierende muligheter for å støtte elevene. For det andre varierer det hvor kontrollerende og hvor oppsøkende lærerne er. For det tredje varierer det hvilke behov elevene har for lærernes bidrag og aktive støtte til læring. For det fjerde varierer det mye i hvilken grad elever velger å søke hjelp. Det kan med andre ord ligge flere forklaringer til grunn for at elevene har svart som de har gjort.

De tre neste variablene omhandler hvor godt tilfreds elevene er med læringsutbyttet, hvor godt tilpasset de opplever at arbeidsformene er og hvor godt tilpasset vurderingsformene er. Nivået på disse variablene skiller seg ikke så mye fra hverandre og ligger på den positive siden av skalaen. Det er likevel betydelig rom for å skåre høyere for skolen som helhet. Det er systematiske forskjeller mellom gutter og jenter her. Forskjellene er relativt sikre (signifikante), men ikke veldig store. Kobler en dette til forskjellene i karakterer mellom jenter og gutter der jentenes gjennomsnitt er 3,02**, mens guttenes er 2,66, understrekes forskjellene ytterligere (NB: skala fra minimum 1 til maksimum 4). Dette gir grunn for å konkludere med at skolen er litt bedre tilpasset jentenes behov sammenliknet med guttenes.

Elevmedvirkning er her målt med to skalaer. Det er brukt de samme utsagnene i den ene skalaen som i flere andre studier. Her skårer skolen lavere enn f.eks. et gjennomsnitt av ungdomsskoler på landsbasis gjorde i 1997 (Solhaug, 2003, World Health Organization, 1997). Samtidig har skolen gjennomført viktige tiltak på området elevmedvirkning som gjelder elevrådets vurdering av læreres undervisning. Vi omtaler dette nedenfor. Når det gjelder den andre variabelen om elevene er aktivt med på å bestemme læringsmålene, er

skårene ganske lave. Det er ellers grunn til å merke seg at det ikke er noen forskjeller mellom jenter og gutter her.

Når det gjelder den faglige samhandlingen mellom eldre og yngre elever, har vi liten forskningsmessig erfaring med dette. Skårene ligger relativt lavt, noe som bekrefter inntrykket fra samtaler og intervju med elever om at samhandlingen er beskjeden. Samtidig er det elever med de laveste karakterene som samhandler mest med medelever. Skolen legger stor vekt på aldersblanding som en ressurs. Elevene understreker i samtaler under observasjon at de er glad for den miljømessige siden ved dette. Samtidig kan resultatene tyde på at skolen ikke har utnyttet det potensialet som ligger i at elever veileder hverandre, uansett alder.

Jenter og gutter synes å oppleve læringsmiljøet positivt, men jentene er likevel mer positive sammenliknet med guttene. Både når det gjelder å føle seg inkludert og når det gjelder arbeidsmiljø, skårer jentene noe høyere enn guttene. Dette bidrar til å understreke at sider ved skolen oppleves noe mer positivt av jentene enn av guttene.

Vi vil understreke at tilpasset opplæring ved skolen er her målt med mange variable, og vi har vært inne på mange av de vesentligste aspektene ved opplæringen. Variablene består dessuten av flere utsagn og holder en ganske høy grad av validitet og reliabilitet. Det er grunn til å understreke noen systematiske forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan de opplever sentrale sider ved skolens opplæring. Samtidig må ikke forskjellene overdrives. Det er også slik at forskjellene ikke nødvendigvis skyldes skolens tilpasning. Vi har ikke mulighet for å kontrollere for forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til sosial samhandling og væremåter på et mer generelt plan. Skolen må imidlertid forholde seg til disse forskjellene i sin tilrettelegging. Først og fremst bør den kanskje belyse nærmere hvordan gutter arbeider og lærer under skolens betingelser.

Samlet sett vurderer vi skårene på de enkelte variablene dit hen at det er betydelig rom for å utvikle skolens tilpasning eller annerledes strategi overfor elevene. Her kunne det vært av verdi å sammenlikne med andre skoler. Vi har imidlertid ikke et slikt sammenlikningsgrunnlag.

7.4 Elevegenskaper – forskjeller mellom kjønn

Nedenfor er gjengitt tabell over kjønnsforskjeller når det gjelder egenskaper ved elever som vi har valgt å måle (se over).

Tabell 2. Egenskaper ved elever og forskjeller mellom jenter og gutter. Tall er gjennomsnitt og standardavvik (i parentes).

Variabel	Totalt gjennomsnitt 243	Gutt N= 119	Jente N=124
Ansvar (20, 21)	3,4	3,3 (.78)	3,5* (88)
Konsentrasjon (22, 23)	3,2	3,2 (.83)	3,2 (1,1)
Mestringsforventning (77, 78, 79, 80)	3,7	3,5 (.77)	3,8* (.79)
Impulskontroll (64, 66, 69, 72, 73, 76)	2,95	3,0 (.75)	2,9 (.93)
Innsats/utholdenhet (70, 71, 74)	2,8	2,9 (.84)	2,7 (1,0)
Motivasjon (92,93)	2,85	2,8 (.94)	3,1* (.97)

*Sikker forskjell mellom gutter og jenter på 5 % -nivået.

Hovedinntrykket fra denne tabellen er at gutter og jenter for det meste er like på disse egenskapene. Det er tre mindre forskjeller. Jenter mener de selv er i stand til å ta litt mer ansvar for egen læring. De har litt høyere mestringsforventning, og de uttrykker litt større motivasjon. Resultatene her peker riktignok på noen forskjeller mellom jenter og gutter, men de er relativt små og kan trolig ikke forklare hvorfor gutter og jenter opplever skolens tilpasning forskjellig.

7.5 Forskjeller mellom klassetrinnene

Nedenfor er gjengitt tabell for hvordan de ulike klassetrinnene opplever skolens tilpasning av undervisning.

Tabell 3. Klassesertrinn variasjon i tilpasset opplæring: Tall er gjennomsnitt og standardavvik (i parentes). Signifikanstest av forskjeller er foretatt med 8. trinn som referansegruppe.

Variabel	8. trinn	9. trinn	10. trinn
Tilpasset opplæring (49, 51, 52, 53).	3,4 (.68)	3,2 (.64)	3,1* (.73)
Arbeidsplan plan nivå. (13, 15, 16, 18).	4,0 (.65)	3,7* (.80)	3,6* (.93)
Lærer støtte (30, 31, 32, 33).	3,2 (.70)	2,9** (.68)	2,9 (.81)
Læringsutbytte (56–63)	3,4 (.53)	3,5 (.54)	3,4 (.81)
Arbeidsform godt tilpasset (37–41)	3,6 (.56)	3,4 (.68)	3,5 (.61)
Vurderingsform godt tilpasset (81–87)	3,4 (.60)	3,5 (.63)	3,7* (.67)
Elevmedvirkning omfang (6–9)	2,1 (.71)	2,0 (.67)	2,2 (.71)
Elevmedvirkning elev aktiv (10–12)	2,8 (.81)	2,6 (.85)	2,8 (.89)
Elever føler seg inkludert (94–95)	4,3 (.86)	4,2 (.92)	3,9 (1.1)
Skolens organisering (96–97)	3,5 (.88)	3,0** (.87)	2,8** (.98)
Elevsamhandling faglig (42–43)	1,7 (.73)	2,3** (.97)	2,1 (.88)
Arbeidsmiljø (88–91)	3,4 (.62)	3,6 (.71)	3,3 (.78)

*signifikant forskjell i forhold til 8. trinn på 5 %-nivået.

** signifikant forskjell i forhold til 8. trinn på 1 %-nivået.

Et hovedinntrykk fra tabellen er at det ikke er veldig store forskjeller mellom de ulike trinnene. Det er rimelig siden skolen er organisert i baser der elever fra ulike trinn går sammen. En annen og mindre hovedtendens er at 10. trinn skårer gjennomgående det samme eller litt lavere på de fleste variablene. Et unntak er opplevelsen av tilpasset vurderingsform. Trolig har elevene tilpasset seg disse formene gjennom tre år. Legg imidlertid merke til at vi har målt dette på ett tidspunkt. Forskjellene mellom trinn kan derfor skyldes forskjeller mellom elevgrupper like mye som en utvikling. Et tredje forhold er at standardavviket er gjennomgående litt større på 10. trinn sammenliknet med de øvrige. Forskjellene er de fleste

steder svært små, men tendensen er der, noe som også kan spores i tallene for 9. trinn. Det innebærer at det er gjennomgående litt større forskjeller mellom elever i gruppa på 10. trinn sammenliknet med de øvrige trinnene.

Når det gjelder de enkelte resultatene, er 10. trinn gjennomgående litt mindre tilfreds med tilrettelegging av opplæringen ved skolen jf. «Tilpasset opplæring» tab 2. Det samme gjelder elevene på 10. trinns opplevelse av nivåforskjellene i arbeidsplanene. 10. trinn er derimot litt mer tilfreds med hvordan vurderingsformene passer for dem. Det ser ut til at elever på 9. og 10. trinn er litt mindre tilfreds med hvordan skolen fungerer organisatorisk. Elever i 10. trinn opplever skolens vurderingsformer noe mer positivt sammenliknet med elever på 8. trinn. Det er rimelig å anta at elever tilpasser seg og lærer å mestre skolens vurderingsformer. Det innebærer å mestre test angst så vel som Når det gjelder faglig samhandling mellom elever synes den å nå et høydepunkt på 9. trinn. Det er kanskje ikke så overraskende siden de kan bidra til 8. trinn faglig og søke støtte hos elever på 10. trinn. Elever på 10. trinn må kanskje i større grad søke støtte hos hverandre.

7.6 Variasjon i elevegenskaper mellom klassetrinn

Nedenfor er gjengitt tabell for variasjon i elevegenskaper mellom klassetrinn.

Tabell 4. Variasjon i elevegenskaper på klassetrinn – min 1 maks 5 aritmetisk gjennomsnitt 3.

Variabel	8. trinn N=60	9. trinn N=89	10. trinn N=94
Ansvar (20, 21)	3,6 (.82)	3,3* (.80)	3,3** (.86)
Konsentrasjon (22, 23)	3,5 (.87)	3,2* (.98)	2,9** (.99)
Mestringsforventning (77, 78, 79, 80)	3,7 (.66)	3,6 (.76)	3,7 (.89)
Impulskontroll*** (64, 66, 69, 72, 73, 76)	2,6 (.74)	2,9* (.75)	3,3** (.88)
Innsats/utholdenhet (70, 71, 74)	2,4 (.80)	2,7* (.79)	3,2** (.29)
Motivasjon (92, 93)	3,3 (1,0)	3,0 (.93)	2,8** (.90)

*signifikant forskjell i forhold til 8. trinn på 5 %-nivået. ** signifikant forskjell i forhold til 8. trinn på 1 %-nivået. *** Lav verdi positivt, god evne til å overstyre impuls.

Hovedinntrykket fra denne tabellen er at det er gjennomgående lite variasjon mellom klassetrinnene. Likevel vil vi peke på noen forskjeller. Elever på 10. trinn oppgir at det er litt

vanskeligere å ta ansvar og litt vanskeligere å konsentrere seg, sammenliknet med 8. trinn. Dette forsterkes av at de har litt vanskeligere for å overstyre egne impulser, men viser tross dette noe større utholdenhet sammenliknet med 8. trinn. Elever på 10. trinn viser også litt mindre motivasjon, mens mestringsforventning holder samme nivå på alle trinn. Dersom vi antar at forskjellene mellom klassetrinnene beskriver en utvikling (noe de strengt tatt ikke gjør fordi gruppene er ulike), kan resultatene her tyde på at elever har en noe negativ utvikling. 10. trinn skårer kun høyere og mer positivt for elevene på skala for innsats og utholdenhet. På de øvrige skalaene skårer de lavere eller mindre positivt for elevene. Vi har ikke mange holdepunkter for å forklare denne eventuelle trenden som det er stor grunn til å undersøke nærmere. Det er rimelig å forvente at elever skulle bli bedre til å ta ansvar, være mer konsentrert og få større tro på seg selv gjennom skolegangen.

7.7 Karaktergrupper og tilpasset opplæring

Nedenfor er gjengitt tabell for forholdet mellom karaktergrupper og tilpasset opplæring.

Tabell 5. Karaktergrupper sammenliknet. Tall er gjennomsnitt og standardavvik (i parentes). Test av forskjeller er foretatt med laveste karakternivå (under 3) som sammenlikningsgrunnlag. Karaktergruppene som her er opprettet er delt i 4, og tallene svarer derfor ikke helt til karakterene. Laveste skåre er 1 og høyeste er 4 der 2,5 blir aritmetisk gjennomsnitt.

Variabel	Under 3 N=13	Mellom 3 og 4 N=56	Mellom 4 og 5 N=129	Omkring 5 eller bedre N= 44
Tilpasset opplæring (49, 51, 52, 53).	2,7 (.72)	3,2 (.60)	3,2 * (.64)	3,5** (.82)
Arbeidsplan plan nivå. (13, 15, 16, 18).	3,2 (.96)	3,5 (.79)	3,8* (.75)	4,1** (.92)
Lærer støtte (30, 31, 32, 33).	2,7 (.96)	2,9 (.72)	3,0 (.65)	3,1 (.95)
Læringsutbytte (56–63)	2,8 (.57)	3,2 (.41)	3,3** (.52)	3,7 ** (.66)
Arbeidsform godt tilpasset (37–41)	3,2 (.78)	3,3 (.53)	3,5 (.60)	3,7 (.77)
Vurderingsform godt tilpasset (81–87)	2,8 (.87)	3,3 * (.59)	3,6 ** (.57)	3,8 ** (.68)
Elevmedvirkning omfang (6–9)	1,8 (.70)	2,0 (.70)	2,0 (.63)	2,4 ** (.82)
Elevmedvirkning elev aktiv (10–12)	1,9 (.82)	2,4 (.86)	2,7 ** (.77)	3,1 ** (.93)
Elever føler seg inkludert (94, 95)	3,3 (1,2)	3,9 (.99)	4,2** (.95)	4,3 ** (.90)
Skolens organisering (96, 97)	2,9 (.99)	3,0 (.98)	3,0 (.93)	3,2 ** (.96)
Elevsamhandling faglig index (42–43)	2,4 (.97)	2,2 (.93)	2,0 (.94)	1,8 (.65)
Arbeidsmiljø (88–91)	3,0 (.86)	3,4 ** (.75)	3,4** (.68)	3,6 ** (.74)

*signifikant på 5 %-nivået ** 1 %-nivået

Tabellen viser klare forskjeller der elever med gode karakterer skårer gjennomgående en god del høyere på så å si alle variable enn elever med laveste karakter. I de fleste tilfeller er forskjellene klare for alle grupper, men vi gjør oppmerksom på at elevgruppa med de laveste

karakterene er svært liten, $N=13$. De fordeler seg imidlertid relativt jevnt med de fleste elevene på henholdsvis 9. og 10. trinn. Det lave antallet gjør resultatet for denne gruppa usikkert. I den videre omtalen vil vi imidlertid gå ut fra at resultatet for gruppa er representativt, eller at resultatet for en større gruppe elever med disse karakterene ikke ligger langt fra dette. Vi tar derfor utgangspunkt i at denne gruppa har en slik lav skåre. Med tanke på å diskutere tiltak for å styrke tilpasset opplæring, mener vi det kan være fornuftig. I omtalen nedenfor framhever vi den gruppa med lavest og best resultat. Studerer en resultatene viser de en jevn stigning på de aller fleste variablene med forbedring av karakterer (samvariasjon).

Elever med de svakeste karakterene skårer lavest på alle indikatorene for tilpasset opplæring med unntak av variabelen faglig elevsamhandling. Forskjellene mellom hvordan de svakeste og de sterkeste elevene skårer, er betydelig. Dette er ett av hovedfunnene i evalueringsstudien, og vi vil derfor oppholde oss mest ved den i analysen.

Gruppa med de svakeste karakterene skårer lavt på variabler om tilpasset opplæring, lavt på hvordan de opplever nivået i arbeidsplanene og betydelig lavere enn de flinke elevene.

Når det gjelder lærerstøtte er forskjellene mindre, men tydelige. Det opplevde læringsutbyttet er, kanskje som forventet, betydelig lavere enn hos de flinke. Denne elevgruppa trives middels med arbeidsformene, men er litt mer ukomfortable med vurderingsformene. De skårer også lavest når det gjelder elevmedvirkning, men føler seg brukbart inkludert i skolen. De er litt mer utilfreds med skolen som organisasjon. Derimot skårer de høyest når det gjelder faglig samhandling mellom elever. Dette er positivt for skolens organisering med aldersblanding og for elevene. Når det gjelder opplevelsen av arbeidsmiljøet, skårer de også lavest.

Ser vi på de flinkeste elevene, skårer de gjennomgående ganske høyt på mange variable og høyest på nesten alle variable. Det er grunn til å merke seg at de er mest tilfreds med tilpasset opplæring og med arbeidsplanenes nivå. De skårer ikke mye høyere når det gjelder lærerstøtte enn de øvrige karaktergruppene, men likevel høyest. Samlet kan en konkludere med at elevenes opplevelse av *fordelingen* av støtten synes ganske god, men det er en ikke signifikant tendens til at elever med høye karakterer opplever sterkere støtte fra lærerne. Dersom en imidlertid ser på hvordan elever med de svakeste karakterene opplever skolen, tyder mye på at de kan ha behov for mer omfattende støtte fra sine lærere. Derimot synes det å være en del å gå på når det gjelder *nivået* på støtten. Denne elevgruppen skårer også høyest

når det gjelder opplevelsen av arbeids- og vurderingsformer. De medvirker mer i skolen, noe som trolig gjenspeiler elevenes ressurser. De føler seg mest inkludert sammenliknet med de andre karaktergruppene og opplever også skolens organisering og arbeidsmiljø mest positivt. Derimot deltar de litt mindre i faglig samhandling med andre elever.

Spørsmålet blir imidlertid hvordan en skal videre tolke disse resultatene? Karakterer innføres i 8. trinn og innebærer en rangering av elevene som de ikke tidligere har vært vant til. For elever med lave karakterer kan dette virke demotiverende og farge opplevelsen av skolesituasjonen. Vi berører her karakterenes rangerende effekt på elever. Men den motsatte sammenhengen der skolens tilpasning av undervisningen influerer på elevens generelle læringsutbytte, vil bli vektlagt i den videre behandling fordi skolen nettopp kan påvirke sin egen tilrettelegging.

Samtidig vil vi også peke på at det er forskjeller mellom elever. Realistisk sett vil alle skoler oppvise forskjeller langs disse variablene til tross for målet om en likeverdig tilpasset opplæring for alle. Det er derfor urimelig å forvente at elevene med varierende karakterer skal svare tilnærmet likt på disse utsagnene.

Ser vi resultatene her i lys av intervjuene med lærerne, velger vi å si at skolen lykkes i litt over *middels* grad med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev eller elevgruppe. Vi vektlegger her at gjennomsnittsskårene ligger litt over og i noen tilfeller litt under middelveien 3 på skalaene. Samtidig er det ingen som ligger svært høyt. Lærere, ledelse, elever og foreldre medgir dessuten at det er viktige mangler ved skolens tilrettelegging. Det innebærer at skolen har truffet en del tiltak (se foran) som virker brukbart for en del elever. Elever med høye karakterer kommer best ut, men heller ikke de gir på mange variable svært høye skårer. Det er derfor betydelig rom for forbedringer av skolens tilpasning av opplæring til den enkelte, til grupper av elever og til fordeling av ressurser.

Det er også slik at gruppa av elever som har svake karakterer trolig har ganske ulike behov for tilpasning. Det innebærer at skolen må gjøre videre undersøkelser før en utvikler tilbud til disse elevene.

7.8 Variasjon i elevenegenskaper mellom karaktergrupper

Nedenfor er gjengitt en tilsvarende tabell for forholdet mellom elever med ulike karakterer (karaktergrupper).

Tabell 6. Karakterer og elevenegenskaper.

Variabel	Karakter Under 3 N=13	Karakter Mellom 3 og 4 N=56	Karakter Mellom 4 og 5 N=129	Karakter Omkring 5 eller bedre N= 44
Ansvar (20, 21)	3,0 (.49)	3,2 (.73)	3,3 (.84)	4,0** (.81)
Konsentrasjon (22, 23)	3,0 (.74)	2,9 (.76)	3,2 (1,0)	3,7 ** (.92)
Mestringsforventning (77, 78, 79, 80)	2,7 (.95)	3,2 (.70)	3,7** (.64)	4,2** (.78)
Overstyring av impuls (64, 66, 69, 72, 73, 76)	3,0 (.87)	3,1 (.71)	3,1 (.79)	2,5** (1,0)
Innsats/utholdenhet (70, 71, 74)	2,9 (.95)	2,8 (.80)	2,96 (.89)	3,6** (1,0)
Motivasjon (92, 93)	2,4 (1,0)	2,7 (.85)	3,0 (.89)	3,7** (.97)

** Signifikant på 1%-nivået.

Tabellen har noen påfallende trekk som først og fremst viser seg hos de flinkeste elevenes høye skåre på flere variable. De tar i større grad ansvar for egen læresituasjon. De har lettere for å konsentrere seg. Ikke minst har de høyere mestringsforventning. Vi ser på dette som særlig viktig i læringssituasjonen. De klarer i større grad å overstyre egne impulser og viser betydelig større utholdenhet. Samlet sett har de også vesentlig større motivasjon. Den flinke gruppen av elever skiller seg klart ut i forhold til de øvrige elevene på disse variablene. Samtidig skårer elever med de svakeste karakterene lavest på de sentrale variablene om motivasjon og mestringsforventning. Dette tilsier at det er en forventet sammenheng mellom de målte elevenegenskapene og læringsutbyttet de har i skolen. Vi vil derfor studere denne samvariasjonen nærmere og starter med sammenhengen mellom ulike elevenegenskaper.

7.9 Samvariasjon mellom elevenegenskaper og aspekter ved tilpasset opplæring

Egenskaper ved elever som mestringsforventning, evne til å ta ansvar, konsentrere seg, ignorere forhold som forstyrrer arbeidet og skolemotivasjon, er alltid avgjørende for å lykkes i

skolen. Selv om tavleundervisning og forelesning er den dominerende undervisningsformen i skolen, er individuelt arbeid med fagene, inkludert gruppearbeid og prosjektarbeid, nesten like viktig. Det innebærer at elevers evne til å strukturere seg selv og sitt eget arbeid, er svært viktig for å kunne lykkes.

Nedenfor har vi satt opp noen sammenhenger mellom de ulike elegegenskapene målt med Pearsons r. Denne varierer mellom 0 og 1. Den praktiske tolkningen av slike sammenhenger er at det er egenskaper som i større eller mindre grad opptrer samtidig. Eks. Det er en sterk sammenheng mellom mestringsforventning og elevers innsats (.49**). Det betyr at elever som har høy forventning om å mestre, også har stor sannsynlighet for å vise stor innsats i det daglige arbeidet. Tallmessig ser vi på korrelasjoner over .40 som betydelige og mellom .30 og .40 som middels sterke sammenhenger, mens korrelasjoner mellom .15 og .30 ser vi på som svake til moderate sammenhenger.

Tabell 7. Sammenhenger mellom ulike egenskaper ved elever.

	Ansvar	Kon- sentrasjon	Mestrings- forventning	Impulskontroll	Innsats	Motivasjon
Konsentrasjon	.46**					
Mestrings- forventning	.40**	.20**				
Impulskontroll	-.29**	-.50**	-.09			
Innsats	.34**	.45**	.49**	-.37		
Motivasjon	.36**	.41**	.31**	-.47	.50**	
Inkludering	.29**	.14*	.42**	.028	.02	.20**

** Resultatene er signifikante på 1 %-nivået.

Vi starter med å kommentere mestringsforventning som er den mest sentrale variabelen. Den viser en sterk sammenheng med elevers evne til å ta ansvar og deres innsats i læringsarbeidet. Det er en middels sammenheng med motivasjon og en betydelig sammenheng med elevers opplevelse av å være inkludert. Det er derimot en liten sammenheng med elevers evne til å overstyre impulser. Resultatene bekrefter det som teorien påpeker, at forventning om å mestre er avgjørende for læringsprosesser.

Motivasjon viser en tilsvarende sterk sammenheng med alle egenskaper ved elever. I første rekke gjelder det konsentrasjonsevne, innsats og evne til å overstyre impulser, men også når

det gjelder evne til å konsentrere seg om skolearbeidet. Samlet ser vi på disse to variablene som de viktigste forklaringene på evne til å ta ansvar, til å konsentrere seg, til å yte en innsats og til å overstyre impulser (se Bandura 1997). Vi oppfatter derfor at å stimulere mestringsforventning og motivasjon vil ha positiv effekt på de øvrige elevegenskapene.

Spørsmålet blir nå hvordan egenskaper ved elever henger sammen med opplevelser av aspekter ved tilpasset opplæring og hvordan en skal tolke disse sammenhengene.

Tabell 8. Sammenheng mellom elevegenskaper og opplevelser av tilpasset opplæring.

Variabel	Ansvar	Konsen- trasjon	Mestrings- forventning	Overstyr- impuls	Innsats	Motivasjon
Tilpasset opplæring (49,51,52,53).	.37*	.27**	.35**	-.18**	.39**	.36**
Arbeidsplan plan nivå. (13,15,16,18).	.40**	.36**	.36**	-.09	.33**	.37**
Lærerstøtte (30,31,32,33).	.28**	.23**	.27**	-.08	.29**	.29**
Læringsutbytte (56-63)	.38**	.30**	.41**	-.10	.37**	.40**
Arbeidsform godt tilpasset (37-41)	.36**	.19**	.42**	.008	.33**	.28**
Vurderingsform godt tilpasset (81-87)	.28**	.15*	.47**	-.05	.36**	.29**
Elevmedvirkning omfang (6-9)	.12	.16*	.14*	.013	.12	.13*
Elevmedvirkning elev aktiv (10-12)	.20**	.11	.26*	-.09	.27**	.30*
Elever føler seg inkludert (94,95)	.29**	.14*	.43**	.028	.21**	.21**
Skolens organisering (96,97)	.33**	.33**	.14*	-.24**	.26**	.39**
Elevsamhandling faglig index (42-43)	-.40	.06	-.07	.00	.07	.05
Arbeidsmiljø	.32**	.21**	.26**	-.03	.36*	.29**

** Resultatene er signifikante på 1 %-nivået.

Vi starter med resultatene for mestringsforventning som viser tydelige sammenhenger med hvordan elever opplever tilpasset opplæring. Elever med høy mestringsforventning opplever at skolens opplæring er bedre tilpasset deres behov. Dette viser seg gjennom samvariasjon med «tilpasset opplæring», «arbeidsplan nivå» og særlig opplevelse av «arbeidsform» og «vurderingsform». Dette resultatet forsterkes av den betydelige sammenhengen mellom mestringsforventning og opplevd læringsutbytte. Det er også en sterk sammenheng med hvordan elever føler seg inkludert i skolen. Det er videre en middels sammenheng mellom mestringsforventning og elevers medvirkning i opplæringen.

Samlet viser denne variabelen de kanskje sterkeste og viktigste sammenhengene med tilpasset opplæring. Resultatet om sammenheng er ikke overraskende og bekrefter det som tidligere er sagt om betydningen av mestringsforventning som variabel i opplæringen. Det er på en side selvnynnende at elever med større mestringsforventning lykkes i høyere grad i skolen og vil, som en konsekvens av dette få en mer positiv opplevelse av skolen. På en annen side sett ligger det også her noen muligheter. Å fokusere på mestring hos elever har mange fordeler og kan gi effekter både direkte på elevers læring, men også indirekte på motivasjon og på sosiale gevinster.

Motivasjon oppviser det samme tydelige mønsteret som mestringsforventning, til tross for at deres innbyrdes sammenheng bare er middels sterk. Sammenhengene mellom motivasjon og «tilpasset opplæring», «arbeidsplan nivå» og «læringsutbytte» er på samme nivå som mestringsforventning. Det er imidlertid en middels sammenheng med opplevelse av hvordan arbeidsplaner er tilpasset elevenes behov. Høyt motiverte elever er også mer aktive i medvirkningsprosesser. De har en positiv opplevelse av skolen som organisasjon og arbeidsmiljøet der.

Det er ikke overraskende at mestringsforventning og motivasjon oppviser liknende empiriske mønstre. Begge variable er forbundet med overveielser som elever gjør om noe som skal komme, og den energien som utvikler handling. Selv om fenomenene har et nært slektskap, er de likevel forskjellige og må antas å påvirke hverandre. I Banduras tenkning om forholdet mellom mestringsforventning og motivasjon peker han på at mennesker generelt og elever spesielt har stor mulighet til å motivere seg selv gjennom de overveielser som de gjør om det de skal foreta seg (*forethought*).

Tre andre variable synes å spille en viktig rolle i elevenes læring og hvordan de opplever tilpasset opplæring ved skolen. Det er variablene «ansvar, konsentrasjon og innsats».

Variablene der elevene understreker evne til å ta ansvar og yte en innsats, viser mye av det samme mønstret i sin samvariasjon med aspekter ved tilpasset opplæring. Korrelasjonene ligger mellom middels og høye når det gjelder «tilpasset opplæring», «opplevelse av arbeidsplan», «opplevelse av arbeids- og vurderingsformer» og «læringsutbytte». Det er videre middels korrelasjoner med elevmedvirkning og opplevelse av skolen som organisasjon. Evne til å ta «ansvar» spiller en viktig rolle for å medvirke i prosesser i skolen, mens konsentrasjon her synes å spille en mindre rolle. «Innsats» spiller en viktig rolle for opplevelsen av arbeidsmiljøet og skolen som organisasjon.

Variabelen impuls kontroll viser generelt liten sammenheng med alle aspekter ved tilpasset opplæring. Dette er noe overraskende, men det betyr at variablene ikke synes å spille en sterk rolle med de indikatorene vi har valgt ut. Vi vil imidlertid understreke at variabelen kan vise viktige sammenhenger og resultater med andre indikatorer.

Når det gjelder den faglige samhandlingen mellom elever, er det bare én av egenskapene ved elever som viser en klar sammenheng. Jo mer elever selv er i stand til å ta *ansvar*, desto mindre synes den faglige samhandlingen mellom elever å være. Overraskende nok er det ingen av de øvrige indikatorene for elevenegenskaper som spiller en viktig rolle for elevens faglige samhandling i skolen.

En kort oppsummering av resultatene så langt viser at det er betydelig sammenheng mellom egenskapene ved elever og hvordan de opplever skolens tilpasning av undervisningen til deres behov på ulike områder. Skolen kan se på denne sammenhengen på prinsipielt to måter. Ved å stimulere elevens evne til selvregulering og deres tro på egne evner til å nå mål de setter seg, kan de gi elever muligheter til å nå bedre resultater i opplæringen. Dette kan en se på som elevrettede tiltak. Den andre måten er å se på hvordan skolens organisering fungerer godt for visse grupper av elever med bestemte egenskaper, men ikke så godt for elever med andre egenskaper. I dette perspektivet retter skolen blikket mot seg selv og hvordan den kan endre sider ved sin organisering slik at elevenes ulike egenskaper blir mindre avgjørende for deres utbytte av opplæringen.

7.10 Elevenegenskaper, tilpasset opplæring og læringsresultater

I vår studie ser vi elevenes læringsresultat som resultat av to forhold. Det ene er skolens tilrettelegging for læring i de enkelte fagene; noe vi forsøker å måle med våre skalaer om tilpasset opplæring. Det andre er egenskaper ved elever, der vi i denne studien har valgt å legge vekt på egenskaper ved elever som belyser noen sider ved deres evne til strategisk

læring og selvregulering, se avsnitt 5. (Det er naturligvis en rekke andre forhold ved både elever og skole som er av stor betydning for læring, som ikke er inkludert i denne studien). Læringsresultatet er for det første målt med hvordan elever subjektivt opplever læringsutbyttet i alle skolens fag. Vi har laget en sumskåre (skala) av dette som varierer mellom min. 1 og maks. 5 (som de andre). Den andre er en skala over karakterer der vi har gruppert elevene i 4 basert på deres anslag over hvor de fleste av deres karakterer ligger. Til avslutning vil vi legge fram noen tall for samvariasjon mellom de to skalaene for læringsresultater på den ene sida og skalaer for tilpasset opplæring og elevegenskaper på den andre.

Tabell 9. Sammenheng mellom læringsresultater og tilpasset opplæring (Pearsons r)

Variabel	Karakter	Lærings- utbytte
Tilpasset opplæring (49, 51, 52, 53).	.24**	.56**
Arbeidsplan plan nivå. (13, 15, 16, 18).	.27**	.57**
Lærer støtte (30, 31, 32, 33).	.14*	.46**
Arbeidsform godt tilpasset (37–41)	.18**	.40**
Vurderingsform godt tilpasset (81–87)	.32**	.46**
Elevmedvirkning omfang (6–9)	.21**	.19**
Elevmedvirkning elev aktiv (10–12)	.32**	.35**
Elever føler seg inkludert (94, 95)	.19**	.31**
Skolens organisering (96, 97)	.08	.39**
Elevsamhandling faglig index (42–43)	-.17**	.08
Arbeidsmiljø (88–91)	.14*	.50**

Innledningsvis vil vi bemerke at samvariasjon mellom opplevd læringsutbytte og karakterer er $r=.33$. Dette tilsier at det er svært stor forskjell mellom det at elever rapporterer om god læring

og de karakterer de får. Andre analyser (faktoranalyse) vi har foretatt, viser at karakterer har en betydelig felles faktor med skolens teorifag (Solhaug & Fosse, 2007). Dette tilsier for det første at karakterene i stor grad reflekterer kunnskaper og ferdigheter i teori. For det andre indikerer de relativt lave korrelasjonene mellom opplevd læring og karakterer at mange sider ved elevenes læringsopplevelse ikke reflekteres i karakterene.

Det mest påfallende med denne tabellen er at læringsomgivelsenes (skolens tilpassete opplæring) samvariasjon med karakterene synes å være ganske beskjedne, sett i forhold til opplevd læringsutbytte i de enkelte fagene. Vår tolkning av dette er at skolens tilpasning av sin opplæring er av avgjørende viktighet for læring, men av langt mindre betydning for elevenes karakterer. Ser en på enkeltresultatene i forhold til karakterer, er det naturlig at elevenes opplevelse av vurderingsformene synes å være aller viktigst². For øvrig synes elevmedvirkning å være viktig sammen med opplevelse av arbeidsplaner, arbeidsformer og tilpasset opplæring. Den negative sammenhengen med faglig samhandling med elever viser at elever med lave karakterer samhandler mest med andre elever. Elever med høye karakterer ser i større grad ut til å løse de faglige utfordringene på en sjølstendig måte. Lærer støtte ser også ut til å ha en svak sammenheng med elevenes karakternivå.

Når det gjelder opplevd læringsutbytte, spiller skolens tilrettelegging en avgjørende rolle der de fleste aspektene synes på hver sin måte å ha stor betydning for elevenes læring. Det er likevel verd å merke seg at den faglige samhandlinga mellom elever ikke er spesielt betydningsfull for hvordan elever opplever læring i de ulike fagene. I intervjuene framkom at det i liten grad er lagt opp til spesielle læringsforløp som involverer elever fra ulike alderstrinn. Vi har imidlertid tro på at elever både kan få utfordringer og lære av hverandre gjennom en mer bevisst utnyttelse av alderstrinn. Både elever med høye og lavere karakterer vil kunne få utfordringer i denne forbindelsen.

De empiriske funnene når det gjelder læringsresultater kan synes motstridende, men reflekterer at opplevd læring er ganske forskjellig fra karakterer som et målt læringsresultat. Nedenfor ser vi egenskaper ved elever i sammenheng med de ulike aspektene ved læringsutbytte. Men vi vil understreke følgende: Den klare sammenhengen mellom skolens

² Vi vil i en artikkel redegjøre nærmere for forholdet mellom de enkelte variablene gjennom analyse ved hjelp av multippel regresjon (Solhaug & Fosse, 2007).

tilrettelegging av undervisning og elevers læringsutbytte medfører trolig at elever som opplever at skolens undervisning i mindre grad passer for dem, også får et lavere læringsutbytte. Forskjellene i læringsutbytte og karakterer som er resultatet av skolens virksomhet, står i fare for å øke forskjellene mellom elever som allerede finnes i utgangspunktet. Det er vårt inntrykk at store elevgrupper kan gjøre det mer krevende å følge opp den enkelte elev. Vi vil understreke at det trengs nærmere studier av forholdet mellom kontaktlærerordningen og faglærerne, før en kan peke på mer konkrete tiltak for oppfølging. Nedenfor utdyper vi sammenhengene mellom elevenegenskaper og ulike læringsresultater.

Tabell 10. Sammenheng mellom elevenegenskaper og læringsresultater.

Tall er Pearsons r

Variabel	Karakter	Læringsutbytte
Ansvar (20, 21)	.28**	.38**
Konsentrasjon (22, 23)	.25**	.30**
Mestringsforventning (77,78,79,80)	.48**	.42**
Impulskontroll (64, 66, 69, 72, 73, 76)	-.17**	-.10
Innsats/utholdenhet (70, 71, 74)	.40**	.36**
Motivasjon (92,93)	.34**	.40**

** Signifikant på 1 %-nivået.

Vi ser av tabellen at alle egenskapene synes vesentlige for læringsutbytte. Den sterkeste sammenhengen viser mestringsforventning og motivasjon. Innsats og utholdenhet er også vesentlig i likhet med ansvar og konsentrasjon. Impulskontroll viser de svakeste sammenhengene, dvs. jo bedre læringsresultat, desto bedre impulskontroll. Jf: (Duckworth & Seligman, 2005). De sterke sammenhengene som elevenegenskapene har med både karakterer og læringsutbytte, er viktige argumenter for å legge stor vekt på å styrke elevers mestringsforventning og evne til selvregulering i arbeidet med tilpasset opplæring.

7.11 Kort om faglig samhandling mellom elever

Vi vil kort peke på noen mønstre i det å søke hjelp hos andre elever og lærere belyst i item 34, 35, og 36. Resultatene er gjengitt under:

Tabell 11. Faglig samhandling mellom elever

Item	Gjennomsnitt	Std.	Korr med karakterer
34 Jeg får ofte støtte og hjelp i fagene av medelever	3,14	.96	.14*
35 Jeg får ofte støtte og hjelp av eldre elever	2,41	1.0	-.18**
36 Jeg må som regel oppsøke læreren for å få hjelp	3,42	1.0	.04

Tabellen antyder at elever søker i størst grad faglig samhandling med jevnaldrende der gjennomsnittet er langt høyere enn «eldre elever». Det er også en betydelig variasjon mellom elevene i hvordan de søker hjelp. Det er grunn til å merke seg samvariasjonen mellom karakterer. Den positive samvariasjonen .14 mellom item 34 og karakterer viser at elever med gode karakterer samhandler noe oftere med medelever. Derimot viser den negative samvariasjonen mellom item 35 og karakterer at elever med dårligere karakterer samhandler oftere med eldre elever. Det er ellers ingen samvariasjon mellom karakterer og hjelp fra lærer. Mulige forklaringer på dette mønsteret er at å søke hjelp innebærer å eksponere sin usikkerhet. Dette kan være lettere å gjøre overfor eldre elever enn overfor jevnaldrende. Det er ellers tydelig at den faglige samhandlingen er gunstig med tanke på elevenes læring.

7.12 Kort om «basisgrupper» og oppfølging av elevene

Dette er et viktig punkt som vi har litt lite data om. Vi vil likevel legge fram vår inntrykk. Elever gir i intervjuer uttrykk for at svært mye er opp til dem selv i arbeidet ved skolen. Det handler i stor grad om å ta ansvar og at oppfølgingen av elevene er varierende. Fra intervjuene og samtaler med elever får vi inntrykk av at lærernes tilbakemeldinger til elevene er varierende. I intervjuer har vi spurt om basisgruppene og kontaktlærernes funksjon når det gjelder faglig og personlig oppfølging. Svarene er noe uklare, men vi får et inntrykk av at basisgruppene som en enhet, er preget av informasjon og administrasjon – tradisjonelle klassestyrersaker. Det er videre konferansetimer med foreldre og elever, men elever synes å ha en oppfatning av at konferansetimene primært er for foreldrenes skyld. Det nevnes som et særskilt problem at mange elever har kontaktlærer som de ikke selv kjenner som lærer. Faglærere gir mange gode tilbakemeldinger, men også denne opplever elever som ganske varierende. Lærere medgir også i intervjuer at det i for liten grad er et system for oppfølging

av den enkelte elev. Skolen har dessuten et viktig kurstilbud til elever som har spesielle behov, men som ikke fungerer tilstrekkelig systematisk (Lærerintervju).

Vårt inntrykk er derfor at det er for liten systematisk oversikt over elevenes faglige situasjon, og oppfølging av deres faglige arbeid og personlige utvikling. Spesielt har vi hatt vanskeligheter med å finne om det er rutiner for vurdering, faglig veiledning og utvikling. Vi oppfatter at en slik oversikt over elevenes faglige og personlige situasjon må være utgangspunktet for tilrettelegging av undervisning. Å etablere/tydeliggjøre et slikt system for mer systematisk oppfølging bør bli ett av de viktigste tiltakene. Hvorvidt dette skal knyttes til kontaktlærer og basisgruppene overlater vi til skolen å drøfte, men vi oppfatter at kontaktlærerne er/blir sentrale i et slikt oppfølgingsystem.

8 Lærernes opplevelser av skolen og deres tilrettelegging

Innledningsvis vil vi understreke at lærerne er de mest sentrale i skolens tilrettelegging av opplæringen for elevene. Vårt møte med kollegiet ved skolen ga også et svært positivt inntrykk der vi vil framheve flere forhold på bakgrunn av intervju, uformelle samtaler, observasjon i baser og i møte med elevtillitsvalgte.

Lærerne vi har møtt har vært positive, imøtekommende og interesserte. De har vist stor profesjonalitet i undervisning og samtale med elever. De har vært åpne i møte med oss som evaluatører. De har opptrådt profesjonelt i forhold til å bli evaluert av elever. Vi har ikke hatt tilgang til og vurdert lærernes utdanningsfaglige forutsetninger for undervisning, men overlater denne delen til skolen.

Selv om vårt materiale er begrenset, mener vi at kollegiet ved skolen har svært gode forutsetninger for å løse skolens primæroppgaver og utfordringer på en god måte. Vi skal nedenfor gå gjennom noe av materialet vi har samlet inn fra lærerne.

8.1 Lærere om tilpasset opplæring

Ved svært mange skoler er debatten mellom ressurser og graden av tilpasset opplæring svært tydelig, og denne skolen er ikke noe unntak. Noen læreres kommentarer om tilpasset opplæring på punkt 9 er ganske tydelige.

- 1– Tilpasset opplæring er bra teoretisk på et stykke papir, men i praksis møter kollegiet store utfordringer, spesielt i forhold til gruppestørrelser (antall elever pr. lærer) som i de fleste tilfeller er mellom 30 – 35 elever.

- 2– Oppgaver og arbeidsplaner tilpasses etter beste evne, men store elevgrupper og lærertetthet gjør at tilpasset opplæring ikke kan utføres i praksis.
- 3– Tilpasset opplæring er en illusjon i forhold til ressursituasjonen vi har i dag.

Disse lærerkommentarene reflekteres inn i svarene på spørsmål 8 i spørreskjemaet der lærerne i gjennomsnitt er moderat kritiske til påstanden om at en er spesielt flink til å tilpasse opplæringen til den enkelte ved skolen (gjennomsnitt 2,88 – min. 1 maks. 5, Ingen lærere var helt enig i påstanden). Dette understrekes av en klar påstand fra en av lærerne.

- 4: Pr i dag drives det ikke systematisk tilpasset opplæring på skolen, dette må i større grad settes i system.

Vi oppfatter at dette utsagnet setter saken noe på spissen, men samsvarer med det som er påpekt under 7.12. Men lærernes svar når det gjelder tilpasning av opplæringen til elever med vansker (15) og til elever med gode ressurser (16) der gjennomsnitt er 2,6 for begge utsagn, er relativt lavt. Det viser at lærerne opplever å ikke oppfylle disse elevgruppens særlige behov i tilstrekkelig grad, noe som kan ligge under i lærernes spissformulering.

Likevel vil vi si at skolen har et fundament i sin tilpassete opplæring gjennom bruk av arbeidsplaner med ulike nivåer. Dette er et tilbud til alle elever, og vi er derfor ikke fullt ut enig med lærer 4. Men dersom læreren har tenkt at arbeidsplanene har en del mangler og begrensninger, og at de ikke er tilstrekkelige som tiltak til å gjennomføre tilpasset opplæring, gir vi vedkommende vår støtte.

Sammen med disse utsagnene understreker lærerne at både de individuelle og de sosiale aspektene ved opplæringen må ivaretas i skolens tilpasning til den enkelte elev. Vi tolker det slik at lærerne understreker ansvaret for å ivareta hele eleven i opplæringen, og at de ikke plasserer seg entydig i en individuell eller mer sosialt orientert oppfatning av tilpasset opplæring.

Om det generelle synet på «tilpasset opplæring» synes det å være to forhold som er særlig framhevet av lærerne. Det ene er utfordringer knyttet til gruppestørrelse og lærertetthet og det andre er utsagn som peker mot organisering og systematisering av tilpasning av opplæringen i skolen.

Vi skal først kommentere gruppestørrelse og lærertetthet og viser til det som ble sagt i 7.1.

Våre observasjoner i basearealene (og vi har samlet 35 års lærererfaring) etterlot liten tvil om at basene er sårbare dersom en utfordrer rammene for elevtallet. Det gjelder særlig den åpne

basen der en bare har mulighet for å bruke ett lite stille-rom som avlastning eller differensiering i forhold til grupper av elever. Lærer 5 skriver:

- 5: Det kan til tider være vanskelig p.g.a. store grupper og romsituasjonen. Jeg synes likevel at jeg er flink til å se den enkelte elev, og prøver å følge opp tilretteleggingen.

Dersom kommunen velger å utfordre grensene for et anbefalt elevtall i disse basene, øker raskt støynivå og momenter som utfordrer elevers og læreres konsentrasjon. Vi supplerer denne informasjonen med gjennomsnitt på item 18–21.

Tabell 12. Læreres opplevelse av skolens rammebetingelser for tilpasset opplæring.

	Gjennomsnitt	Std.
18. Ved gjør de fysiske omgivelsene det enkelt å drive tilpasset opplæring.	2,46	1,1
19.skole er mest orientert mot læring av teoretisk kunnskap.	3,29	1,2
20. Det er vanskelig å drive tilpasset opplæring i spesialrommene (K&H, musikk, heimkunnskap, kroppsøving med mer) ved skolen.	3,29	1,3
21. Antallet lærere som er til stede under studietiden (arbeid med arbeidsplan) er for få til å gi en forsvarlig tilpasset opplæring	3,63	1,1

Ser en på item 18, innebærer en lav skåre (under middelveien på 3) at flertallet av lærerne er i noen grad uenig i påstanden. Det tilsier at de opplever det som ganske utfordrende å tilpasse undervisningen innenfor de fysiske rammene. Hovedtyngden av lærerne mener at skolen prioriterer teoretisk kunnskap (19). De gir moderat støtte til påstanden om at det er vanskelig å tilpasse undervisningen i spesialrommene, og de understreker tydelig at det er for få lærere til stede i studietimene. Det siste resultatet vil vi framheve. Vi har litt for lite materiale om opplevelse av studietida, men tror at mange elever ikke får det utbyttet av denne tiden som det er rimelig å forvente. Vi bygger dette på observasjoner og på det faktum at det er relativt få lærere tilstede i denne tida. Det innebærer at elevenes evne til å være konsentrerte og selvstendige utfordres ganske sterkt.

Vi vil understreke at det er ganske stor spredning i svarene, og oppfatningene blant lærerne er derfor langt fra entydige. Bildet som avtegner seg i disse svarene synes å være at undervisningslokalene har mange muligheter, men det oppleves også å være en del begrensninger knyttet til dem.

Vi tror at lokalene er sårbare for elevtallet i dem. Lærerne oppgir at de i noen grad forstyrres av andre lærere og elever i basen (gjennomsnitt forstyrres av lærere $31 = 2,5$ og elever $32 = 3,0$). Dette er ikke veldig høyt, antallet elever tatt i betraktning, men samtidig understrekes at lydnivået skaper utfordringer. I læringsprosesser er alminnelig samtale viktig, men selv dette kan være problematisk med svært mange elever til stede. Dette kan i noen grad presse fram mer individuelt arbeid med arbeidsplan som kan foregå stille. I lys av dette spør vi om sosiale læringsaktiviteter fortrennes? Dersom en skal utnytte skolens fortrinn med åpen organisering med god tilgang til teknologi og aldersblanding, synes det viktig å kunne bruke sosiale læringsaktiviteter! Vi mener derfor at skolen bør se på muligheter for å bruke sitt areale slik at det kan gi tilfredsstillende rom og skjerming for slike aktiviteter.

8.2 Elevmedvirkning og vurdering

For å beskrive elevmedvirkning har vi laget en sumskåre av itemene 34–38. En slik sumskåre uttrykker gjennomsnitt på variablene. Gjennomsnittet for denne sumskåren når det gjelder elevmedvirkning er 2,5 (min. 1 maks. 5). Det er helt i tråd med det elevene oppgir, og det er slik sett stort samsvar i elevenes og lærernes svar på dette.

I intervju spurte vi lærere om hvordan de oppfattet sammenhengen mellom elevmedvirkning, arbeidsplaner og tilpasset opplæring. Svarene var noe uklare omkring den teoretiske og praktiske sammenhengen mellom disse forholdene. Elevmedvirkning kan derfor bli oppfattet som noe som kommer i tillegg til og ikke en integrert del av en undervisnings praksis. Vi vil imidlertid peke på at teori om selvregulering gir et viktig inntak til å forstå elevmedvirkning som ledd i å sette mål for egen læring. Dette kan være et argument for å studere undervisning for selvregulering og strategisk læring nærmere.

Vi vil foreløpig peke på at skolen gjør viktige framganger når det gjelder å trekke elevrådet med i å utvikle skolen, men den alminnelige elevs deltakelse er beskjedent og under gjennomsnittet for den landsomfattende WHO-studien i 1997. Lærernes positive holdning til elevmedvirkning bør imidlertid gi grunnlag for at dette kan utvikles i skolen.

Den neste sumskåren tar opp hvorvidt lærerne tilpasser vurderingsformene og er en sum av itemene 39–43. Gjennomsnitt for denne skåren er 3,2 (std. .45) som trolig verken er spesielt høyt eller lavt. De fleste elever vil få den samme prøven basert på at det skal settes karakterer som er sammenliknbare og rangerbare.

8.3 Læringsutbytte

Ser en på lærerkommentarene på dette punktet spriker de noe mer enn vanlig, noe som illustreres her.

- 5– Mange kunne kommet lenger i forhold til læring og læringsutbytte. Når det gjelder de som strever, faller disse ofte ut, uten at man klarer å hente dem inn igjen, fordi rammefaktorene ikke er tilstede.
- 6– Elevene er positive og engasjerte, og jeg mener at de har et godt læringsutbytte ut fra det jeg har erfart.
- 7– Det viser seg at elevene lærer det samme her som ved en tradisjonell skole...

Gjennomsnitt for lærernes skåre på item om læringsutbytte er 3,42 (standardavvik .06). Vi oppfatter på bakgrunn av dette at det er rimelig samsvar med det elevene svarer. På den ene sida er det mye positiv læring i skolen, på den andre er det rom for å styrke mange elevers arbeid og læring.

Vi oppfatter imidlertid at det er grunn til å se nærmere på bakgrunnen for så sprikende uttalelser blant lærerne. Det kan tyde på at lærerne oppfatter elevenes læringsutbytte på en svært ulik måte. På mange måter bekrefter dette opplysningene om at lærerne finner det utfordrende å tilpasse opplæringen i skolen. Kanskje gjenspeiler det også at lærerrollen innenfor denne typen skoler får et delvis nytt innhold, som riktignok er spennende og utfordrende, men som mange lærere trenger tid å lære seg.

8.4 Om lærere og ledelse

Stort sett gir ledelsen et veldig godt og positivt inntrykk som interessert, reflektert, åpent støttende og positivt både overfor elever, lærere, foreldre og oss som evaluatører. De gir lærerne stor pedagogisk frihet innenfor skolens rammer. Ledelsen virker kompetent på mange områder, og gjør mye for å imøtekomme læreres og elevers behov. Vi vil i kommentarene nedenfor være opptatt av hvordan skolen kan utvikles, og setter forsøksvis fingeren på noen forhold.

Vi stiller et spørsmål (item 29) om «i hvilken grad ledelsen legger til rette for tilpasset opplæring». Gjennomsnitt for svarene her er 2,83 (Std. .76) som er lavere enn midtpunktet på skalaen (i noen grad). Dette er riktignok kun ett spørsmål, men likevel en indikator på at kollegiet nok oppfatter at ledelsen kan utvikle dette punktet. I kommentarene fra lærerne framheves lite direkte kritiske merknader, men det kommer likevel fram viktige forhold:

- 8– Ved å gi styrking til store grupper har vi nå større mulighet til å tilpasse. Ved å parallellegge studietid vil også kursvirksomhet være enklere å få til. Positiv utvikling.
- 9– Ledelsen gjør det de kan ut i fra ressurser. Som sagt begrenser mulighetene seg pga. fysiske forhold og ro til å arbeide i små grupper.
- 10– Ledelsen viser aktiv deltakelse i å oppfylle lovens krav om tilpasset opplæring, særlig mht IOP.
- 11– Ledelsen bør ha mer styring, ta beslutninger, bl.a. ved sykdom og fravær, vite hva som skjer, sette inn vikarer, og ikke overlate til lærerne å finne løsninger for undervisningen. Dagene blir uforutsigbare, og gode undervisningsopplegg smuldrer opp.
- 12– Ledelsen gir oss veldig frie muligheter. Dette er positivt fordi vi kan sette egne ideer ut i livet. Men det er samtidig vanskelig å ha forholdsvis lite føringer, man blir ikke bevisst nok på egen innsats.
- 13– Jeg mener at vi mangler en helhetstenking i forhold til bruk av ressurser. Timene vi har til rådighet blir i alt for stor grad brukt som salderingspost for å få lærernes fag og timefordeling til å gå opp.

De signalene som gis til oss i disse utsagnene kombinert med intervjuer av lærer og tillitsvalgt er på den ene sida at ledelsen er positiv, åpen, lyttende og støttende. På den andre sida har trolig skolen en del å hente når det gjelder sin organisering, tilrettelegging og systematisk *ledelse* av opplæringen. Vi har på dette punktet ikke så store mengder data, men har oppfattet noen signaler som vi vil nevne.

A: Sammenhengen mellom tilpasset opplæring, arbeidsplaner og elevmedvirkning. Dette er et fundament i skolens arbeid, men sammenhengen, både teoretisk og praktisk, men lærerne synes å ha en uklar oppfatning av forholdet.

B: Det er en svært varierende praksis mellom lærerne når det gjelder tilbakemelding til elevene. Noen lærere setter klarere grenser for sitt eget arbeid, mens andre strekker seg lengre enn fornuftig og kan virke litt grenseløse. Vi stiller spørsmål om ikke lærerne bør ha en noe mer samordnet praksis i sine ytelser overfor elevene.

C: Vi observerte elever som er «i drift» i basene. Lærerne og skolene har ikke noe klart svar på hvilke tiltak eller hvordan en mer systematisk kan arbeide for å hjelpe disse.

D: Vi kom inn i en «dabatt» om bruken av It's-learning versus et annet dataprogram («Outlook») som basis i opplæringen. Vi har ikke gått mye inn i dette, men dersom dette er riktig referert for oss, stiller vi oss noe undrende til debatten fordi det dreier seg om to helt ulike programmer. Det synes dessuten å være en svært varierende praksis når det gjelder å bruke It's-learning som læringsplattform.

E: Vi får et inntrykk av at det er svært lett å initiere nye «spennende» prosjekter, men at det er mindre grad av systematisk prioritering, evaluering og videreføring av prosjektene.

Og kanskje viktigst av alt:

F: Vi oppfatter at det bare delvis er klare rutiner og gjennomførte praksiser når det gjelder registrering og tilbakemelding av elevens faglige og personlige utvikling.

I vår liste over anbefalinger vil vi derfor foreslå noen organisatoriske tiltak for å styrke ledelsen av skolen. Samlet oppfatter vi at lærerne tegner et bilde av tilpasset opplæring ved skolen som i svært stor grad samsvarer med det hovedinntrykket som elevundersøkelsen gir. Dette er gunstig fordi det er mindre uenighet om virkelighetsbeskrivelsene. Samtidig gir det resultatene større tyngde og konklusjonene større grad av sikkerhet.

9 Foreldres tilbakemeldinger

De økonomiske rammene har ikke gitt anledning til omfattende datamengde fra foreldre. I alt 13 foreldre har svart av i alt 30 som ble invitert.

Svarene fra foreldrene samsvarer imidlertid ganske godt med det som elever og lærere har svart. I item 10 kommenterer foreldrene påstanden: «Ved skolen er de flinke til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev» – gjennomsnitt er 2,83 (Std .86). Resultatet reflekterer at de er noe mer kritiske enn elevene og lærerne. Går en til foreldrekommentarene finner vi blant annet disse:

- F 1– Forskjell fra lærer til lærer, men hovedoppfatningen er at veldig mye blir veldig gjennomsnittlig. Liten evne til å gi ekstra utfordringer utover standard pensum.
- F 2– Det er helt opptil den enkelte lærer. Som tidligere svart er noen flinke, men hos andre virker det som det er et ork å ha elever som trenger mye tilpasset opplæring, og vi ser lite til det. Det virker som det er opptil den enkelte lærer hvor mye de legger i det....
- F 3– Det tok alt for lang tid å lage en tilpasset plan. Nesten fem måneder. Arbeidsplaner for hver 14.dag ble ikke utarbeidet fra faglærere. Det er for enkelt å si at eleven bare skal gjøre grunnmur når det ikke er vurdert hvor eleven egentlig står.....

Foreldrene gir flere kommentarer som er relevante under elevmedvirkning. Skolen bør her være særlig oppmerksom på *variasjonen* i foreldrenes opplevelse av skolens tilpasning. Det må være et mål at denne variasjonen skal oppleves av foreldre som mindre avhengig av læreren.

Gjennomsnittet for foreldrenes skåre når det gjelder «i hvilken grad har du inntrykk av at din sønn/datter medvirker til å bestemme læringsmål som passer for dem?» 2,39 (std. .93) Dette er relativt lavt, men bygger også på foreldrenes inntrykk som er ganske distansert. Vi vil si at resultatet samsvarer med elevenes og lærernes svar på dette område. Foreldrenes kommentarer er mer interessante.

- F 4– Har hørt et par tilfeller der hun har snakket spesielt med lærer om dette.
- F 5– Vi føler ikke at vår sønn har hatt mulighet til å påvirke læringsmål i nevneverdig grad.
- F 6– På grunn av manglende interesse fra vår sønn, og liten oppfølging fra dette skolesystemet blir det verken tatt initiativ til læringsmål fra elev eller lærere. Det hjelper lite hva vi foreldre ønsker oss.
- F 7– Mitt inntrykk er at hun fikk veldig god anledning til å påvirke sin hverdag i skolen, men at hun av forskjellige grunner selv forholdt seg passiv til det meste av skolearbeidet. Skolen lette virkelig etter muligheter for henne.
- F 8– Hun opplever ikke dette selv. Sier at alle målene som står på planene er de samme for alle på trinnet.

Det er få foreldre som uttaler seg, men til tross for dette er det stor variasjon i kommentarene. Flere foreldre understreker at Tilpasset opplæring er veldig læreravhengig. Dette er naturligvis en subjektiv opplevelse, men trolig også en kjerne av sannhet. Det er naturligvis et problem at den kan bli for avhengig av den enkelte lærers innsats, noe vi synes skolen bør drøfte. Dette peker igjen tilbake til skolen som organisasjon og institusjon.

Foreldrene er generelt mer positive til arbeidsplanene som organisatorisk tilrettelegging. Gjennomsnitt er 3,3 (std 1,4) Men, det er betydelig spredning i svarene (høyt standardavvik) som indikerer betydelige forskjeller mellom foreldrenes oppfatninger.

- F 9_ De kan velge hvilket nivå de vil jobbe på. Men kan de da velge seg vekk fra utfordringer de burde...?

- F 10: Vi synes kanskje at elevene burde motiveres mer til av og til å velge høyere vanskelighetsgrad, og at det ikke alltid er «greit» å velge minste motstands vei.... Vår sønn har nok valgt det letteste oftere enn han behøver – for enkelhets skyld.
- F 11: Det blir i altfor liten grad gjort, og vår datters tilpassede arbeidsplaner kommer alltid etter de andre planene. Det gjør det vanskelig for oss å følge opp.
- F 12: Bra. Spørsmålet er om elevene kan «surfe» safe igjennom eller om de blir fulgt opp og bedt om å ta utfordringer hvis den enkelte lærer i et fag ser at eleven bør kunne klare vanskeligere oppgaver? Det bør etter min mening være sånn, ellers blir det for en.....

Kommentarene til foreldrene er sentrert om utfordringer, selv om de er positive til arbeidsplanene som et fundament i undervisningen. I noen grad er dette også erkjent av lærerne, men det rører jo generelt ved elevenes motivasjon og innsats i skolen. Vi tolker det slik at foreldrenes tilbakemeldinger stemmer godt overens med det inntrykket som lærere og elever gir på området tilpasset opplæring. På den ene sida foregår mye god opplæring, men skolen makter i for liten grad å skape utfordringer og tilpasse opplæringen til mange elever. Vi har et item om hvordan foreldrene opplever å kommunisere med skolen. I item 12 svarer foreldrene på: «Dersom jeg ønsker, synes jeg det er greit å snakke med skolen om å tilpasse opplæringen til min sønn/datter.» Gjennomsnitt for variabelen er 4,3 med std. på .70, noe som må sies å være tilfredsstillende for skolen. Til tross for dette er det noe variasjon i foreldrekomentarene.

- F 13– Kommunikasjon med kontaktlærer og elev to ganger per år. Problemer har blitt løst.
- F 14– Vi har dårlig erfaring med kontaktlærer – og mener hun omtrent ikke er tilstedeværende i kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Hun sender ut de mailer rektor ber om – men det tar veldig lang tid å få svar på mailer vi sender.
- F 15– Den tiden min datter gikk på skolen hadde vi en god kommunikasjon og jeg følte virkelig at de gjorde det de kunne for at hun skulle få tilpasset undervisningen.
- F 16– Helt ok. Mail er en grei måte å få kontakt på. Kjekt med månedsbrev for å få vite litt utenom å gå på It's learning. Ungdommer er jo som kjent ikke de flinkeste til å informere....ikke alle i alle fall!

Det tegnes et overveiende positivt inntrykk av kommunikasjonen med skolen og tilpasset opplæring, men det er likevel ikke entydig.

10 Oppsummering og konklusjoner

Innledningsvis opplever vi at elever, lærere og foreldre overveiende tegner et *samstemt* bilde av tilpasset opplæring, arbeidsplaner og elevmedvirkning ved skolen. Til tross for dette er det variasjoner internt i gruppene som er ganske stor. Relativ samstemmighet er i seg selv en god ting, fordi relevante grupper (lærere, elever og foreldre) i *hovedsak* er enige om hvordan virkeligheten skal beskrives. En slik relativ enighet forhindrer naturligvis ikke at det rår en rekke ulike oppfatninger om forskjellige forhold som en trenger å avklare.

10.1 Hovedkonklusjoner

Endringer i opplæringslova har skapt nye fleksible rammebetingelser for kommuner som skolen må forholde seg til:

- Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør (Kunnskapsdepartementet, 1998:§ 8.2.).

Ved skolen er det med utgangspunkt i denne bestemmelsen mulig å ha en gruppe på 36 elever på ett trinn uten at det utløser «krav» om mer lærerressurser. Vi er dessuten overrasket over at kommunen velger å «spare» grupperom og ha såpass knappe arealer til praktiske ferdigheter. Vi oppfatter at det ligger en klar «kostnadseffektivisering» av skolen her.

Resultatene i denne studien viser at skolen i langt høyere grad er tilpasset elever med gode karakterer. Fordi det er en klar sammenheng mellom tilpasning og karakterer/læring i skolen, bidrar trolig skolen til at de utdanningsmessige forskjellene mellom elever blir større enn de var i utgangspunktet. Resultatene peker derfor i retning av at tilbudet ikke gir likeverdige utdanningsmuligheter for ulike grupper av elever. Læreplanen indikerer at målet med tilpasset opplæring nettopp kan være likeverdighet, men er uklar når det gjelder hvordan likeverdigheten skal forstås, se ellers: (Solhaug & Fosse, 2008)

Vi vil også understreke at skolen skårer høyt på elevenes trivsel, svært lavt når det gjelder mobbing, og høyt når det gjelder at elever føler seg inkludert, jf. denne studien og resultater fra elevundersøkelsen. Vi har dessuten møtt en ledelse og et kollegium som i høy grad *ønsker* å imøtekomme og se alle elever.

Den første hovedkonklusjonen vår er derfor at skolen presterer *middels* bra når det gjelder tilpasset opplæring. Med «middels» mener vi at det er ganske stor variasjon i hvordan elever opplever tilpasning, og at det er klare forskjeller mellom grupper av elever – forskjeller som

vi mener burde vært mindre, og gjennomsnittsskåren noe høyere. Vi har også pekt på at det er uklare rutiner for registrering og *systematisk* faglig og personlig oppfølging av elevene.

Dette er klart i det omfattende elevmaterialet, men også lærere og foreldre peker på positive forhold så vel som mangler og mål som ikke nås med skolens tilpasning. På den ene sida drives det mye god opplæring ved skolen, men den har en rekke utfordringer når det gjelder å tilpasse opplæringen til den enkelte, eller grupper av elever. Særlig vil vi framheve hovedresultatene fra vår elevundersøkelse der elever med gode resultater (karakterer) skårer høyest på nesten samtlige indikatorer for tilpasset opplæring ved skolen.

Vi vil nyansere denne konklusjonen med å framheve at skolen har gjort mye for å finne ulike tilpassete arbeidsoppgaver for en del elever og viser en svært positiv holdning til dette arbeidet.

Den andre hovedkonklusjonen er at arbeidsplanene som elevene benytter, er en hjørnestein i opplæringen som har mange positive sider. Skolen har slik sett et fundament her, men den er ikke tilstrekkelig til å fylle mange elevers behov og bør utvikles både når det gjelder oppgavens nivå, men kanskje enda mer når det gjelder utfordringenes art.

Den tredje hovedkonklusjonen er at for få elever synes å *medvirke* i å utforme opplæringen totalt sett, og medvirkningen synes i for liten grad å være målrettet. Imidlertid har skolen nådd langt når det gjelder elevrådets engasjement i opplæringen, og lærernes gode holdninger til dialog med elevene om undervisning. Dette gir godt grunnlag for videre arbeid med elevmedvirkning.

Den fjerde hovedkonklusjonen er at aldersblanding er positivt for skolen og viktig for en del elever, men at den faglige samhandlingen er beskjeden og noe tilfeldig. På en måte er det tilfeldig også naturlig fordi elever selv velger samarbeid i studietida. Likevel savner vi at det er en mer systematisk bruk av aldersblanding som del av undervisningen og kanskje særlig som utfordring for elever.

Den femte hovedkonklusjonen er at det er for lite praktiske innslag i teoretiske fag og sparsomme muligheter for praktisk utfoldelse i spesialrommene. Vi tror skolen har mye å hente på å utvikle arbeidsplaner med større grad av praktiske oppgaver blandet med teori.

Den sjette hovedkonklusjonen er at skolen har en svært positiv, åpen og på mange måter kompetent ledelse og kollegium. Dette er et godt utgangspunkt for det videre arbeidet. Det er imidlertid en del klare meldinger fra kollegiet her om press på lærerressursene og store

grupper, som vi har stor forståelse for. I et åpent skolelandskap som ved denne skolen vil trolig de aller fleste ressurssterke elevene klare seg godt. Andre elevgrupper med konsentrasjonsvansker, mindre grad av utholdenhet eller lav mestringsforventning kan være langt mer sårbare. Vi oppfatter at lærerne ser dette, men føler seg for lite i stand til å imøtekomme mange elevers behov. Gapet mellom opplevde forventninger om oppfølging og faktiske ressurser kan bli vanskelig å leve med over tid. Et positivt kollegium må derfor ivaretas når det gjelder skoleutvikling. Vi tillater oss å konkludere med at lærerne kan bli mer *systematiske*, *samarbeidende* og *samstemte* når det gjelder å utvikle skolen pedagogisk, samarbeid med foreldre og følge opp elever faglig.

En sjuende konklusjon er at skolen organisatorisk synes å ha en del «løse tråder». Vi har for lite systematiske data om dette, men intervjuer, ytringer fra lærerne og samtaler synes å peke på behov for noe mer systematisk ledelse. I dette legger vi at initiativ prioriteres, planlegges, følges opp, evalueres og videreføres. Det synes også å være en noe varierende praksis når det gjelder It's-learning. I en skole der det er mange impulser for elevene kan It's-learning fungere svært godt som organiserende verktøy for skolehverdagen. Skolen synes ikke å ha utnyttet dette potensialet. På disse områdene oppfatter vi at det trengs noen beslutninger og ledelse.

En åttende konklusjon av studien er forbundet med sammenhengen mellom de elevenegenskapene som er målt i studien og hvordan elever opplever skolens tilpassete opplæring. Særlig spiller mestringsforventning og motivasjon en viktig rolle, men også øvrige egenskaper som innsats og ta ansvar er viktig. Det er behov for at skolen arbeider mer systematisk med å utvikle elevenes evne til sjølstendig arbeid og bli mer selvregulerte i sin læring.

En niende konklusjon er at foreldre opplever for stor variasjon i samhandlingen med skolen. Denne variasjonen bør bli mindre.

11 Anbefalinger

Vi har i et innledende sammendrag listet opp noen konkrete anbefalinger. Skolen må selv ha en prosess på dette. Vi forsøker å være ganske konkrete, men ser at det er behov for videre analyse og drøftelser i kollegiet som legger begrensninger på hvor konkrete vi bør være.

11.1 Lærertetthet/ressurser

En studie som dette må gjøre en vurdering av tilgjengelige ressurser. Vi vil bare kort understreke at begrepet «pedagogisk forsvarlig eller fleksibel gruppestørrelse» raskt kan bli ganske smertefullt her ved skolen, dersom en ikke setter en del klare rammer for elevtall. Vi vil foreslå som ett av tiltakene at en slik rammebetingelse framforhandles mellom kommunen og evt. Med medvirkning av lærerorganisasjonene. Dersom kommunen får behov for å utvide elevtallet, vil det trolig være en bedre løsning for alle parter å opprette en tradisjonell «klasse» på et trinn enn å presse inn for mange elever i skolens arealer. Vi tror at den bygningsmessige innsparingen av grupperom ved skolen kan vise seg å være veldig uheldig for muligheten for å legge til rette undervisningen. På den andre sida bør skolen utrede hva som kan gjøres for (med små midler) å bruke litt av fellesarealene til en eller flere avlastningsgrupper.

Ressurstilgangen ved og organiseringen (plasseringen) av teknologi ved skolen synes ellers god i lokaler som virker ok. Vi vil imidlertid peke på at bruk av teknologien på en god måte forutsetter utstrakte sosiale læringsaktiviteter (at elever arbeider to eller flere sammen).

Samarbeid skaper mye samtale, men lokalene er følsomme for at mange snakker sammen.

Det blir lett for mye lyd! Vi observerte at de tekniske løsningene for nettet er noe ustabil; noe som er ganske demotiverende for brukerne.

11.2 Skolen

Utviklingen i skolen kan ta mange retninger. Fra en rapport som denne vil vi anbefale en fase med analyse og diskusjon, deretter en fase med å lage plan og forslag til konkrete gjennomførbare tiltak, deretter en ny evaluering av om tiltakene fungerte og ny korrigeret plan for videreføring av nye tiltak. «Selv den lengste reisen begynner alltid med det første skrittet.»

11.2.1 Om videre analyse

Den første hovedkonklusjonen peker på at skolen presterer middels når det gjelder tilpasset opplæring, og at det er forskjeller mellom elever med ulike karakterer. På mange måter reiser et slikt resultat en rekke spørsmål som det i denne studien er vanskelig å svare på. Hva kjennetegner mer detaljert elever som er mindre tilfreds med skolens tilrettelegging? Har disse elevene noen felles trekk, og hvilke interesser og særskilte behov har de i opplæringssammenheng? Det er også grunn til å peke på elever som burde søke større utfordringer. Skolen bør analysere hvilke behov disse elevene har.

Med disse og flere spørsmål vil vi antyde at skolen bør studere nærmere tilpasning i opplæringen og forsøke å se noen elever/elevgrupper med behov som ikke blir godt nok ivaretatt, eller som ikke finner seg godt til rette med skolens undervisning. Det er dessuten behov for å analysere bruk av studietiden. Vi har i for liten grad kartlagt hvordan elever arbeider i denne, men har klart inntrykk av at en del forskjeller mellom elever kommer til uttrykk her.

Å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev blir ofte en overmannende tanke for en lærer og trolig urealistisk og heller ikke ønskelig. Skolen skal også ivareta elevenes samarbeid i et kollektiv som innebærer at de må tilpasse seg et større fellesskap. Det kan være viktig at skolen ser på grupper av elever og forsøker å finne gode tiltak for grupper med liknende behov, eller som representerer liknende utfordringer i opplæringen. Vi har for eksempel pekt på at elever med lavere grad av selvregulering og som er mindre strategiske i sin læring, kommer dårligere ut når det gjelder læringsutbytte.

11.2.2 Plan for tiltak

Vi mener at skolen bør utvikle en plan for tiltak på ulike områder der ledelsen og grupper av lærere får klare oppgaver og mål. Til planen knyttes en faseplan som forteller om når de enkelte arbeidene skal være avsluttet. Det er avgjørende viktig at planen konkretiseres, og at den er realistisk. Planer legges for at målene skal nås – ikke for å oppfylle et mål i seg sjøl.

Mer konkret vil vi foreslå at skolen utvikler bedre rutiner for å registrere og følge opp elever både faglig og personlig. En god og systematisk registrering (som ikke nødvendigvis må bli veldig omfattende) er et avgjørende utgangspunkt for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Vi oppfatter at kontaktlærerne må være de som samler og systematiserer informasjonen. Systemet for registrering kan legges til rette på ITL og lette arbeidet for lærerne.

Videre vil vi foreslå at arbeidsplanene utvikles gjennom elevenes medvirkning. Det er tydelig at mange opplever planene og materialet knyttet til dem som for lite variert. Vi vil foreslå at enkeltpersoner eller faggruppene ved skolen utvikler eller samler materiale som kan brukes i ulike fag i TPO. Arbeidsoppgavene bør sikre en variasjon i arbeidsform, i taksonomisk nivå, på interesseområder og kanskje med større grad av praktiske innslag. Materialet kvalitetssikres av kollegiet, samles og gjøres tilgjengelig for alle gjennom It's-learning. Det er viktig at det er ulike vanskegrader på forskjellige områder av fagene og ulike ferdighetskrav.

Arbeidsplanene kan også forbedres ved at det i større grad utvikles individuelle planer i samarbeid med eleven, der kompetansemålene brytes ned i delmål, og der eleven vurderes (og vurderer seg selv) i forhold til egen måloppnåelse, og i samarbeid med lærer utvikler nye mål. Mens delmålene først og fremst har fokus på elevens utvikling og læring i sammenligning med seg selv, og må kommenteres deretter, vurderes kompetansemål ut fra en felles norm. Dersom det utarbeides en større tilgjengelig og systematisert «ressursbank» i form av oppgaver, utfordringer m.m. i viktige fag på nett, vil det være langt mindre arbeidskrevende å utvikle flere individuelle planer.

Videre foreslår vi større fokus på mestring som et mer adekvat mål enn karakterer, og at elever bør sette seg mål i forhold til egen utvikling. Dette gir større grunnlag for positive tilbakemeldinger til elever. Vi ser dette som et viktig tiltak fordi elevintervjuene røper at karakterene er svært framtreddende for deres opplevelse av å lykkes. Å finne gode strategier for hvordan en kan utvikle denne type arbeidsplaner, må være et felles arbeid for lærere og ledelse. Kollegiet kan utarbeide noen standarder, og i fellesskap bryte ned kompetansemål og utvikle vurderingsformer som kan samles i en database og brukes som utgangspunkt når veiledning og vurdering skal gis. (Se (Dale & Wærness, 2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*, for nærmere beskrivelser av denne type tenkning. De kommer også med en rapport der dette utvikles mer i detalj)

Elevmedvirkning er et noe utydelig og rundt begrep i skolen. Vi foreslår at dette knyttes nærmere til to forhold – elevens medbestemmelse i å ta hand om (mestre) sin egen læring (planlegge og sette seg mål), og det demokratiske aspektet ved at elever, deltar i dialog om læring der hans livsverden og kunnskapsfelt blir mer representert (innenfor rammene av læreplanene). På denne måten integreres elevmedvirkning i elevenes læringsprosesser og utvikling av egen selvregulerte læring.

Aldersblanding bør etter vårt syn utvikles mer systematisk. Det ligger utfordringer i å veilede andre samtidig som det ligger mye læring (sosialt og faglig) i å arbeide med andre enn jevnaldringer. Skolen bør utnytte mulighetene som ligger i et rollebytte der ikke bare «flinke» elever blir veiledere, men der skolen utnytter ressurser hos så mange elever som mulig.

Skolen bør fullføre sin organisering av arbeidet på It's-learning. Vi ser It's-learning som den naturlige organisatoriske rammen om pedagogisk virksomhet i skolen.³ Erfaring fra egen forskning viser at elever er svært tilfreds med dette som organiserende verktøy. Men, det forutsetter at alle lærere bruker det og på tilnærmet samme vis, slik at elevene kan stole på at der finner de alt. Det ligger mye viktig tilrettelegging i dette fordi mange elever bruker mye tid og energi på å orientere seg og rett og slett finne ting.

11.2.3 Langsiktige tiltak

I lys av denne studien bør skolen vurdere om det skal arbeides mer systematisk med elevers strategiske læring og selvregulering. Mange av tiltakene vi punktvis antyder nedenfor passer godt inn i skolens arbeid, men må ikke forveksles med læringsstiler, se: (Weinstein et al., 2006). Vi tror at en del elevgrupper i dag kan ha stor nytte av det, men det forutsetter at skolen og kollegiet engasjerer seg som helhet.

- Det gjelder å studere tenkningen omkring modellen for strategisk læring.
- Stimulere elevers strategiske læring og selvregulering mer systematisk.
- Tilpasse elevmedvirkning til elevenes sjølstendige tenkning om læring, så vel som demokratisk deltakelse i prosesser
- Utnytte mulighetene i aldersblanding med å gi utfordringer (roller og faglige) på de ulike trinn som elever kan strekke seg etter.
- Utvikle en kultur for å søke hjelp hos andre elever.
- Utnytte skolens gode tilgang og organisering av teknologi til å skape kreative oppgaver og utfordringer for elever.
- Bruke praktiske oppgaver og skolens nærmiljø mer systematisk i tilpasset opplæring.
- Bli bedre organisert, mer samstemt og systematiske i utviklingen av skolen, i oppfølging av elever og samarbeid med foreldre.

³ Vi har oppfattet at det er en debatt om ulike programmer i skolen, men velger å ikke kommentere dette videre. Ledelsen bør avklare det og ta en beslutning som så lærerne forholder seg til. Vi anbefaler It's-learning.

11.2.4 De praktiske tiltakene for elever

Vi synes skolen viser stor vilje og fantasi til å finne løsninger for elever med behov for praktisk tilrettelegging. Vi vil oppmuntre skolen til å utvikle denne siden i sitt arbeid.

Elevenes arbeid med praktiske tiltak innenfor kantine, resepsjon, bibliotek og ulikt teknisk arbeid, bør organiseres og systemiseres som en del av læreplanens mål. Det bør utarbeides en arbeidsplan i samarbeid med eleven der det praktiske arbeidet kan inngå i kompetansemålenes delmål, og der evaluering skjer med utgangspunkt i hvilken grad eleven har nådd delmålene.

12 Avslutning

En studie som denne reiser minst like mange spørsmål som den besvarer. Skolen som her er beskrevet, er en del av en trend i norsk skoleutvikling der en søker fleksible gruppestørrelser og romløsninger med god tilgang til teknologi. Vi har møtt ledelse, lærere og elever som har tatt utfordringene med stor entusiasme. Likevel reiser resultatene her viktige spørsmål om ulike elevers læringsutbytte. Dette blir aktuelt i lys av læreplanens og politiske målsettinger om en likeverdig opplæring for alle. Funnene i denne lille studien tyder på at skolen ikke fullt ut gir et likeverdig opplæringstilbud, men at noen grupper av elever har fordel av skolens organisering og tilrettelegging framfor andre. Dersom en antar at dette er riktig, vil en skolepolitisk trend med å utvikle denne typen skoler og opplæringstilbud reise betydelige utfordringer for lærere og skoleledelse med hensyn til å skape likeverdighet i opplæringen. Vi ser dette som en av grunnene til at studien er viktig og bør ha interesse utover denne aktuelle skolen. Vi belyser problemstillingen om likeverdighet i opplæringen i en artikkel (Solhaug & Fosse, 2008).

Et annet spørsmål vi reiser er i hvilken grad skolens tilpasning av opplæring eller egenskaper ved elever (som er målt i denne studien) kan forklare variasjon i læringsresultater. Dette belyses i artikkelen (Solhaug & Fosse, 2007). Vi kommer her fram til at sentrale sider ved skolens tilrettelegging er av stor betydning for elevenes opplevde læringsresultater, mens mestringsforventning og motivasjon som elevens egenskaper, er av noe mindre betydning. Når det gjelder å forklare variasjon i karakterer, er høy mestringsforventning av stor betydning, mens skolens tilrettelegging er av relativt mindre betydning. Vi belyser dessuten forskjeller mellom opplevd læringsutbytte og karakterer. Vi viser ellers til artiklene.

Litteratur

- Bachman, K.E. & Haug, P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. (Volda, Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda).
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy the Exercise of Control*. (New York, W.H.Freeman and company.).
- Birkemo, A. (2002) *Læringsmiljø og utvikling* (Oslo, Unipub Skriftserier).
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle - blikk for den enkelte* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006) *Vurdering og læring i en elevaktiv skole* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. (2005) Self-discipline Outdoes IQ Prediction Academic Performance in Adolescents, *Psychological Science* 16, 16 (939-944).
- Duncan, T.G. & McKeachie, W.J. (2005) The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, *Educational Psychologist*, 40 (2), pp. 117-128.
- Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Kunnskapsdepartementet (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet).
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Midlertidig utgave Kunnskapsdepartementet).
- Markussen, E. (2000) Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole, hjelper det? (Oslo, FAFO).
- Myhre, R. (1980) *Innføring i pedagogikk. 2 .Skole- og undervisningsteori* (Oslo, Fabritius).
- Nordahl, T. (2005) Læringsmiljø og Pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.(Oslo NOVA).
- Pintrich, P.R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), pp. 667-686.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1998) *Selvoppfatning motivasjon og læringsmiljø* Tano).
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005) *Selvoppfatning motivasjon og læring* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Solhaug, T. (2003) Utdanning til demokratisk medborgerskap. *Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo Unipub*).
- Solhaug, T. & Fosse, B.O. (2007) Tilpasset opplæring i en aldersblandet åpen ungdomsskole. Om forholdet mellom individuelle og institusjonelle variable som forklaringer på læringsresultater. *NERA 2007 Nordic Educational Research Association: Nordic Perspectives of Lifelong Learning in the New Europe – comparative considerations of the educational space University of Turku, March 15-17*, (Turku, Finland)

- Solhaug, T. & Fosse, B.O. (2008) Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en aldersblandet åpen ungdomsskole - en case studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Antatt for publisering.
- Solstad, K.J. (2004) Einskapskolen - likeverd og mangfold under same tak?, in: K.J. Solstad & T.O. Engen (red) *En likeverdig skole for alle. Om enhet og mangfold i grunnskolen* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006) Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning, i: E. Elstad & A. Turmo (red) *Læringsstrategier Søkelys på lærerens praksis* (Oslo, Universitetsforlaget).
- World Health Organization (1997) Helsevaner blant skolelever. En WHO-undersøkelse i 28 land. - SpørreskjemaUniveristetet i Bergen -HEMIL - Senteret).
- Øzerk, K. (2006) *Opplæringsteori og læreplanforståelse* - (Opplandske bokforlag - Revidert utgave).

Tabelliste

Tabell 1.	Totalt gjennomsnitt og forskjeller mellom gutter og jenter og tilpasset opplæring:	24
Tabell 2.	Egenskaper ved elever og forskjeller mellom jenter og gutter.	27
Tabell 3.	Klassetrinn variasjon i tilpasset opplæring:	28
Tabell 4.	Variasjon i elevenskaper på klassetrinn.	29
Tabell 5.	Karaktergrupper sammenliknet.	31
Tabell 6.	Karakterer og elevenskaper.	34
Tabell 7.	Sammenhenger mellom ulike egenskaper ved elever.	35
Tabell 8.	Sammenheng mellom elevenskaper og opplevelser av tilpasset opplæring.	36
Tabell 9.	Sammenheng mellom læringsresultater og tilpasset opplæring (Pearsons r)	39
Tabell 10.	Sammenheng mellom elevenskaper og læringsresultater.	41
Tabell 11.	Faglig samhandling mellom elever	42
Tabell 12.	Læreres opplevelse av skolens rammebetingelser for tilpasset opplæring.	45

Vedlegg

Spørreskjema – elever

Ungdomsskolen ønsker å vurdere hvor godt skolen klarer å tilpasse opplæringen til deg som elev. Skolen ønsker også å belyse hvordan elevmedvirkning fungerer og hvordan du som elev opplever ulike sider ved skolearbeidet. Vi håper at du vil hjelpe oss med å forbedre skolen ved å svare på spørreskjemaet nedenfor.

nr						
		Gutt 1	Jente 2			
1.	Er du gutt eller jente?					
		8.trinn 1	9. trinn 2	10.trinn 3		
2.	Hvilket trinn går du på?					
		A.base 1	B.base 2	C.base 3	D.base 4	
3.	Hvilken base er du på?					
		3 – eller lavere 1	Mello m 3 og 4 2	Mello m 4 og 5 3	Omkrin g 5 eller høyere 4	
4.	Velg et intervall som de fleste karakterene dine ligger					
	Antall bøker	0-50	50-100	100- 200	200- 400	Flere enn 400
5.	Omtrent hvor mange bøker har dere hjemme?					
	Vi vil nå spørre deg litt om elevmedvirkning	Nesten aldri 1	Ganske sjelden 2	En del ganger 3	Ganske ofte 4	Veldig ofte 5
6.	Hvor ofte er du med på å bestemme hva dere skal arbeide med i timene (for eksempel hva dere skal lære om eller hvordan dere skal arbeide)?					
7.	Hvor ofte er du med på å vurdere din egen innsats i undervisningen?					
8.	Hvor ofte er du med og planlegger undervisningen?					

9.	Hvor ofte er du med på å utforme arbeidsplanen din?					
	I hvilken grad synes du utsagnene nedenfor stemmer for din del?	Stemmer nesten aldri 1	Stemmer oftest ikke 2	Stemmer en del ganger 3	Stemmer ganske ofte 4	Stemmer veldig ofte 5
10.	Jeg er aktivt med på å bestemme læringsmål som er best for meg.					
11.	Jeg er aktivt med på å bestemme arbeidsoppgaver som passer for meg.					
12.	Jeg er aktivt med på å bestemme vurderingsformer som passer for meg.					
	Nå ønsker vi å få din oppfatning av arbeidsplaner – i hvilken grad er du enig eller uenig i disse utsagnene?	Helt uenig 1	Delvis uenig 2	Både enig og uenig 3	Delvis enig 4	Helt enig 5
13.	Jeg liker godt å følge arbeidsplanen i studietida?					
14.	Det blir ofte for mye arbeid med arbeidsplaner					
15.	Arbeidsplanene er en god måte å gi elever oppgaver med ulik vanskelighetsgrad					
16.	Jeg synes nivået på arbeidsoppgavene passer meg godt					
17.	Jeg synes arbeidsoppgavene i arbeidsplanene er for lite varierte					
18.	I arbeidsplanene er det alltid oppgaver som utfordrer meg					
19.	I arbeidsplanene er oppgavene ofte for vanskelige for meg					
	Hvordan opplever du å ta ansvar og konsentrere deg?					
20.	Jeg føler at jeg må ta altfor mye ansvar for egen læring					
21.	Jeg klarer godt å ta ansvar for å lære med så stor frihet som jeg har her på skolen					
22.	Jeg har som regel lett for å konsentrere meg om arbeid på skolen					

23.	Jeg har ofte vanskelig for å konsentrere meg om arbeid på skolen					
24.	Det er vanskelig å konsentrere seg fordi det er mye uro omkring meg					
	I hvilken grad bruker dere disse ulike arbeidsformene?	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
		1	2	3	4	5
25.	Tavleundervisning/forelesning					
26.	Individuelt arbeid med fagene					
27.	Gruppearbeid					
28.	Praktisk arbeid med fagene					
29.	Temaundervisning/prosjektarbeid					
	Hvordan bidrar lærer og elever med hjelp og veiledning?	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
		1	2	3	4	5
30.	Lærerne har som regel god tid til å hjelpe meg					
31.	Læreren kommer som regel rundt og spør om vi trenger hjelp					
32.	Jeg får som regel vite hvordan jeg kan forbedre meg					
33.	Jeg får som regel den støtte og hjelp jeg trenger av læreren					
34.	Jeg får ofte støtte og hjelp i fagene av medelever					
35.	Jeg får ofte støtte og hjelp av eldre elever					
36.	Jeg må som regel oppsøkelæreren for å få hjelp					
	Hvor godt synes du disse arbeidsformene passer for deg?	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
		1	2	3	4	5
37.	Tavleundervisning/forelesning					
38.	Individuelt arbeid med fagene					
39.	Gruppearbeid					
40.	Praktisk arbeid med fagene					

41.	Temaundervisning/prosjektarbeid					
42.	Hvor ofte oppsøker du elever fra andre klassetrinn for å få hjelp til arbeidsoppgaver?					
43.	Hvor ofte blir du oppsøkt av elever fra andre klassetrinn som trenger hjelp i faglige spørsmål?					
	Nå vil vi spørre deg om hvordan du oppfatter tilpasset opplæring ved ...skole:	Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
		1	2	3	4	5
44.	Tilpasset opplæring betyr at elevene skal jobbe med arbeidsplaner på ulike nivåer (grunnmur, trapp, utfordring), slik at en kan velge det nivået som passer den enkelte.					
45.	Tilpasset opplæring betyr at vi lærer best ved å jobbe alene med arbeidsplaner som er tilpasset den enkelte					
46.	Tilpasset opplæring betyr at jeg kan søke andre arbeidsoppgaver enn det som står på timeplanen					
47.	Tilpasset opplæring betyr at vi lærer best når vi arbeider i felleskap og kan lære av hverandre					
48.	Tilpasset opplæring handler om at vi elever skal bli flinke sosialt					
49.	Ved skolen er de spesielt flinke til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev					
50.	Skolen kan gjøre mye mer for å tilpasse opplæringen til den enkelte.					
51.	Lærerne ved skolen er flinke til å finne måter å lære på som passer for meg.					
52.	Lærerne gir meg god støtte og veiledning underveis.					
53.	Jeg har gode muligheter til å velge praktiske framgangsmåter i arbeid med emner i arbeidsplanene. (For eksempel, tegne, konstruere, forme, lage power-point presentasjoner)					
54.	Jeg ønsker meg flere praktiske arbeidsoppgaver i skolen enn det er i dag					
55.	IKT er et viktig verktøy i tilpasset opplæring					

	Læringsutbytte: Lærer du så mye som forventet i de følgende fagene?	I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
56.	Norsk					
57.	engelsk					
58.	Matematikk					
59.	Samfunnsfag					
60.	Naturfag					
61.	Kunst og handverksfag					
62.	Heimkunnskap					
63.	Kroppsøving					
	Nå vil vi gjerne spørre deg litt omkring arbeidet på skolen	Slett ikke typisk for meg 1	Lite typisk for meg 2	Noe typisk for meg 3	Ganske typisk for meg 4	Svært typisk for meg 5
64.	Jeg har lett for å utsette ting					
65.	Jeg jobber best under press før eksamen					
66.	Når jeg har en tidsfrist for et skolearbeid, må jeg presse meg selv til å starte arbeidet med oppgaven					
67.	Dersom læreren er kritisk til det jeg gjør, tar det lang tid før jeg kommer i gang igjen med oppgaven.					
68.	Dersom medelever er kritisk til det jeg gjør, tar det lang tid før jeg kommer i gang igjen med oppgaven.					
69.	Når jeg holder på med kjedelig skolearbeid som jeg må gjøre, bruker jeg veldig mye krefter på fullføre.					
70.	Selv om skolearbeidet er kjedelig, går det greit å fullføre arbeidet.					
71.	Når jeg skal arbeide med en vanskelig oppgave, har jeg oftest ingen problemer med å komme i gang					
72.	Når vi arbeider sjølstendig i studietimene, hender det ofte at gjør noe annet enn det ”jeg skal.”					
73.	Jeg har ofte vanskelig for å få satt meg ned og					

	komme i gang med arbeidet på skolen					
	Innsats - utholdenhet	Slett ikke typisk for meg 1	Lite typisk for meg 2	Noe typisk for meg 3	Ganske typisk for meg 4	Svært typisk for meg 5
74.	På skolen gjør jeg hele tida mitt beste					
75.	Selv om lærestoffet er vanskelig arbeider jeg så godt jeg kan					
76.	På skolen prøver jeg ofte å få tida til å gå med å gjøre andre ting enn det jeg skal					
77.	Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig kan jeg klare det					
78.	Hvis jeg bestemmer meg for ikke å få dårlig karakter, kan jeg virkelig klare det					
79.	Jeg er sikker på at jeg kan forstå de vanskeligste delene av det vi skal lære					
80.	Jeg er sikker på at jeg kan lære det lærestoffet som blir undervist					
	Vurdering	Passer svært dårlig 1	Passer ganske dårlig 2	Passer i noen grad 3	Passer ganske godt 4	Passer svært godt 5
	Hvor godt passer de ulike vurderingsformene for deg som elev?					
81.	Skriftlige prøver					
82.	Annet skriftlig hjemmearbeid					
83.	Muntlig prøver					
84.	Muntlig framføring					
85.	Framføring ved bruk av data					
86.	Praktiske øvelser					
87.	Mappevurdering					
	Arbeidsmiljøet: Hvor tilfreds er du med arbeidsmiljøet på skolen	Svært lite tilfreds 1	Lite tilfreds 2	Noe tilfreds 3	Ganske godt tilfreds 4	Svært godt tilfreds 5
88.	Basen du er på					

89.	Heimkunnskaps avdelingen					
90.	Formings avdelingen					
91.	Forholdene for kroppsøving					
	Motivasjon	Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
		1	2	3	4	5
92.	Jeg er godt motivert for arbeidet på skolen					
93.	Jeg gleder meg oftest over skolearbeidet					
	Inkludering					
94.	Her på skolen føler jeg meg sjelden eller aldri ”utenfor”					
95.	Jeg har som regel noen å være sammen med her på skolen					
	Organisering					
96.	Lærerne og skolen er godt organisert					
97.	Jeg får alltid den informasjon jeg trenger om det som skal skje					

Spørreskjema – lærere

nr		K	M			
1.	Er du mann eller kvinne?					
		A	B	C	D	
2.	Hvilken base arbeider du på?					
	Spørsmål om tilpasset opplæring ved ...skole	Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
		1	2	3	4	5
3.	Tilpasset opplæring betyr at elever skal jobbe med arbeidsplaner på ulike nivåer (grunnmur, trapp, utfordring), slik at de kan velge det nivået som passer den enkelte.					
4.	Tilpasset opplæring betyr at elever lærer best ved å jobbe alene med arbeidsplaner som er tilpasset den enkelte					
5.	Tilpasset opplæring betyr at elever kan søke andre arbeidsoppgaver enn det som står på timeplanen					
6.	Tilpasset opplæring betyr at elever lærer best når de arbeider i felleskap og kan lære av hverandre					
7.	Tilpasset opplæring handler om at elever skal bli flinke sosialt					
8.	Ved skolen er vi spesielt flinke til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev					
9.						
	Nedenfor kan du kommentere temaet om tilpasset opplæring (3-8)					
Her:						
	I hvilken grad tilpasser du opplæringen når dere	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad

	har disse arbeidsformene:	1	2	3	4	5
10.	Tavleundervisning/forelesning					
11.	Individuelt arbeid med fagene					
12.	Gruppearbeid					
13.	Praktisk arbeid med fagene					
14.	Prosjektarbeid					
		I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
		1	2	3	4	5
	I hvilken grad får du undervist og veiledet den enkelte elev som har:					
15.	Spesielle behov eller lærevansker					
16.	Behov for ekstra utfordringer					
17.						
	Nedenfor kan du kommentere disse spørsmålene (14-15)					
	Her:					
		Helt uenig	Delvis uenig	Både enig og uenig	Delvis enig	Helt enig
		1	2	3	4	5
18.	Ved skolen gjør de fysiske omgivelsene det enkelt å drive tilpasset opplæring.					
19.	Skolen er mest orientert mot læring av teoretisk kunnskap.					
20.	Det er vanskelig å drive tilpasset opplæring i spesialrommene (KH, musikk, heimkunnskap, kroppsøving med mer) ved skolen.					
21.	Antallet lærere som er til stede under studietiden (arbeid med arbeidsplan) er for få til å gi en forsvarlig tilpasset opplæring					
22.	Når jeg/vi planlegger undervisning tar jeg/vi først og					

	fremst utgangspunkt i enkeltelevers læringspotensial.					
23.	Når jeg/vi planlegger undervisning tar jeg/vi først og fremst utgangspunkt i fag og metode.					
24.	Når jeg/vi planlegger undervisning tar jeg/vi først og fremst utgangspunkt læreplanen.					
	Hvor tilfreds er du med mulighetene til å drive tilpasset opplæring i:	Svært lite tilfreds 1	Lite tilfreds 2	Noe tilfreds 3	Ganske godt tilfreds 4	Svært godt tilfreds 5
25.	Basen du er på					
26.	Heimkunnskapsavdelingen					
27.	Formingsavdelingen					
28.	Kroppsøving					
		I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
29.	I hvilken grad legger ledelsen til rette for tilpasset opplæring					
	Under kan du kommentere ledelsens organisering for tilpasset opplæring					
30.	Her:					
	I hvilken grad forstyrres du i undervisningen på basen av	I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
31.	Andre lærere					
32.	Elever					
	Elevmedvirkning					
		I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
33.	Mine elever deltar i utformingen av arbeidsplanen					
	I hvilken grad er elevene jeg har det faglige ansvaret for aktivt med på å:					

34.	-sette læringsmål for fagene					
35.	-bestemme metode for læring (ulike veier å nå til målet)					
36.	-velge en praktisk tilnærming for å nå læringsmål.					
37.	-vurdere sin egen innsats					
38.	-bestemme vurderingsform					
	Vurdering					
	I hvilken grad tilpasser du disse vurderingsformene til den enkelte elev?	I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
39.	Skriftlige prøver					
40.	Annet skriftlig hjemmearbeid					
41.	Muntlig prøver					
42.	Muntlig framføring					
	Læringsutbytte					
43.	Totalt sett. Er du tilfreds med alle elevenes læringsutbytte?					
44.						
Kommenter her:						
45.	Er du tilfreds med måten IKT fungerer i forhold til tilpasset opplæring?					
Kommenter her:						

Spørreskjema – foreldre

Skolen ønsker å evaluere tilpasset opplæring ved ... skole. Vi ønsker i den forbindelse at du svarer på disse spørsmålene og gir noen få utfyllende kommentarer. De svarene du avgir er konfidensielle og vil bli anonymisert i en rapport til skolen med sikte på å forbedre tilpasset opplæring.

nr						
		Gutt 1	Jente 2			
1.	Mitt barn er.					
		8.trinn 1	9. trinn 2	10.trinn 3		
2.	Hvilket trinn går barnet på?					
		A.base 1	B.base 2	C.base 3	D.base 4	
3.	Hvilken base går barnet på?					
		I svært liten grad 1	I liten grad 2	I noen grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
4.	Vil du si at ditt barn trenger spesiell hjelp og støtte i skolen?					
5.	Vil du si at ditt barn trenger spesielle utfordringer i skolen?					
	Vi vil nå spørre deg litt om elevmedvirkning	Nesten aldri 1	Ganske sjelden 2	En del ganger 3	Ganske ofte 4	Veldig ofte 5
6.	I hvilken grad har du inntrykk av at din sønn/datter medvirker til å bestemme læringsmål som passer for dem?					
	Nedenfor kan du kommentere dette spørsmålet nærmere -					
7.	Her:					
		Nesten aldri 1	Ganske sjelden 2	En del ganger 3	Ganske ofte 4	Veldig ofte 5
8.	I hvilken grad har du inntrykk av at din sønn/datter medvirker til å bestemme måten ditt barn vurderes faglig ved skolen?					

	Nedenfor kan du kommentere dette spørsmålet					
9.	Her:					
	Nå vil vi spørre om tilpasset opplæring	Helt uenig 1	Delvis uenig 2	Både enig og uenig 3	Delvis enig 4	Helt enig 5
10.	Ved ... skole er de flinke til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev					
	Nedenfor kan du gi en fri kommentar til dette spørsmålet?					
11.	Her					
		Helt uenig 1	Delvis uenig 2	Både enig og uenig 3	Delvis enig 4	Helt enig 5
12.	Dersom jeg ønsker synes jeg det er greit å snakke med skolen om å tilpasse opplæringen til min sønn/datter.					
	Kommenter kommunikasjonen du har med skolen nedenfor					
13.	Kommenter dette her:					
		Helt uenig 1	Delvis uenig 2	Både enig og uenig 3	Delvis enig 4	Helt enig 5
14.	Som forelder synes jeg arbeidsplanene er en god måte å tilpasse opplæringen til den enkelte elev på?					
	Kommenter dette nedenfor:					
15.	Her:					
16.	Her kan du fritt kommentere noe du mener er viktig for å forbedre tilpasset opplæring ved skole.					

--	--



Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Dept. of Teacher Education and School Development

Faculty of Education

University of Oslo

P.O.Box 1099 Blindern

0317 Oslo

Norway

www.ils.uio.no

ISSN 1503-8076

ISBN 978-82-90904-85-9