



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Linda Johansen
Tilpasset opplæring

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2011

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

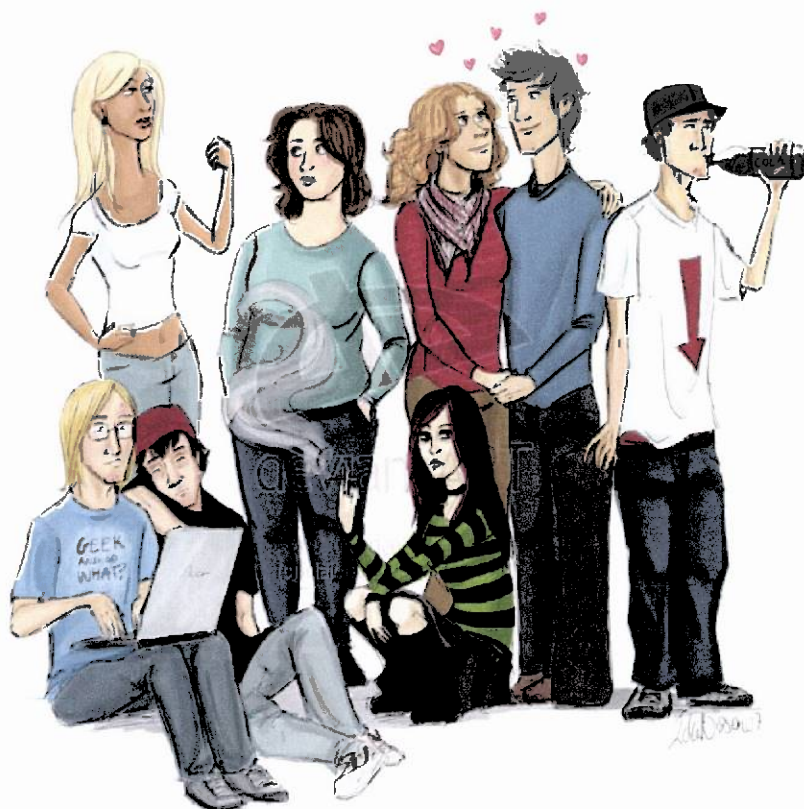
Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Tilpasset opplæring

Linda Johansen

PPU, skoleåret 2010/2011



Bildet "Teenagers" av Ida Jorsing er hentet fra nettsiden til Ski kommune.

Innhold

1. Innledning	3
2. Hoveddel	4
2.1 Hva er tilpasset opplæring.....	4
2.2 Individuelle forskjeller.....	6
2.3 Differensiert undervisning.....	14
2.4 Drøfting.....	18
3. Avslutning	20

1. Innledning

I denne oppgaven tar jeg for meg tilpasset opplæring som hovedtema. Dette er fordi at man ofte møter denne utfordringen som pedagog, både i skolen og på private ballettskoler. I forbindelse med dette temaet ønsker jeg å gå nærmere inn på elevenes individuelle forskjeller under læring og hvordan jeg som pedagog kan imøtekomme disse forskjellene.

Problemstillingen min er derfor:

Hvordan kan jeg som lærer i dans tilrettelegge undervisningen min slik at den er tilpasset alle elevene i en gruppe?

Jeg valgte denne problemstillingen fordi jeg ofte har opplevd å måtte tilpasse undervisningen min til grupper med store individuelle forskjeller. Det kan være både store og små ulikheter mellom elevene og det kan være krevende som lærer å skulle legge til rette for en felles undervisning som er tilpasset alle. Å tilrettelegge undervisningen er derfor vesentlig for å kunne gi hver elev de riktige utfordringene i forhold til hvor de er i utviklingen. Jeg har ved flere anledninger og på ulike nivåer fått mulighet til å prøve ut dette. En av anledningene var i praksisen min som jeg hadde på en videregående skole, der Kunnskapsløftet - 06 og Opplæringsloven stiller krav til tilpasset opplæring i skolen. De andre mulighetene har jeg hatt på private ballettskoler. Her stilles det ingen krav, men jeg har likevel prøvd å tilrettelegge undervisningen ut i fra eget ønske om å gi alle elevene en god tilpasset opplæring. Utfordringen ligger i å finne en balansegang mellom felles undervisning og individuell tilpassning. Denne oppgaven har jeg valgt å avgrense til dans i videregående skole fordi opplæringsloven og Kunnskapsløftet - 06 stiller krav om tilpasset opplæring i skolen og det er kun i videregående man finner dans som fag. Videre har jeg valgt å fokusere på tilpasset opplæring sett fra en elevside, og fra en skole- og lærerside, slik at man kan se temaet i fra to ulike kanter. Først i oppgaven vil jeg nevne noe om hva tilpasset opplæring er, sett i sammenheng med ulike teoretiske syn på læring. Videre skal jeg fortelle om begrepet læringsstil som er hver enkelts læringsforutsetninger, og hvordan dette er med på å påvirke deres opplæring. Deretter vil jeg ta for meg hvilke grep skolen og lærerne gjør for å tilpasse undervisningen ved bruk av ulike differensieringstiltak. Til slutt vil jeg drøfte mine synspunkter og erfaringer i lys av problemstillingen.

2. Hoveddel

2.1 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring bygger på et prinsipp om at undervisningen skal tilpasses egenskaper og forutsetninger hos hver enkelt elev slik det står i opplæringsloven: § 1-3. *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (Lovdata, 2011). Prinsippet har eksistert i de norske læreplanene siden 1939, og ble til å begynne med brukt i forbindelse med elever som hadde spesielle behov. Det var først med Mønsterplanen av 1974 at tilpasset opplæring ble tilrettelagt alle: *"den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger"* (Imsen, 2005, s. 342). Undervisningen skal tilrettelegges både for de svake og de flinke elevene, men det er ofte de svake som kommer best ut av en slik tilpasset opplæring. Dette kommer av vår omsorg for de svake i samfunnet og jeg tror det også er et ønske om å heve de til et nivå som er nærmere de andre i elevgruppen. Tilpasset opplæring skal gjelde for alle, og derfor er det like viktig at man også tilrettelegger for de flinke. Selv om de flinke elevene ofte klarer seg i form av å lære og å forstå undervisningsmateriale, må de likevel få en tilpasset opplæring slik at de har noe å strekke seg etter så læring ikke blir kjedelig. Man må tilrettelegge for at alle elevene får utfordringer som er i samsvar med deres kunnskap og evner slik at man på den måten motiverer for læring (Imsen, 1999 og Imsen, 2005 og Lovdata). Et eksempel på en teori som omhandler motivasjon for læring, finner man i psykologen Jean Piaget (1896-1980) sin teori om *akkomodasjon*. Teorien går ut på at det skjer en forandring i elevenes oppfatning av noe. I følge hans likevektsprinsipp må det skje en kognitiv "ubalanse" for at eleven skal merke at det er noe som ikke stemmer med det han eller hun allerede kan. Eleven får derfor noe den lurer på og et ønske om å finne ut av det. Samtidig er det gjeldende at eleven klarer å knytte den nye informasjonen til sin allerede viten om det skal skje en akkomodasjon. Altså, når man trigger elevens aktuelle evner vil det oppstå en motivasjon for læring. Undervisningen skal derfor være "litt" vanskelig for at elevene skal få interesse for faget. Utfordringer i skolehverdagen er viktig for å holde motivasjonen oppe (Imsen, 2005 og Lyngsnes & Rismark, 2009).

De etterfølgende lærerplanene etter M74 har beholdt prinsippet om tilpasset opplæring. Formuleringene har blitt noe forandret med planene, men innholdet er det samme. Å tilpasse undervisningen handler ikke bare om å individualisere opplæringen, men også om å tilrettelegge undervisningen i et fellesskap. Alle mennesker er sosiale individer som utvikler seg i samspill med omverdenen, og vi er derfor avhengig av å ha noen å kommunisere med. Fellesskap er derfor med på å styrke elevenes utvikling. Det står i Kunnskapsløftet - 06: *"Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine"* (Utdanningsdirektoratet, 2010). Med dette menes det at elevene skal ha en felles undervisning, samtidig som det skal være tilrettelagt for hver enkelt. Tilpasset opplæring og fellesskap blir derfor to motpoler som man må møte på midten. Utfordringen ligger i at læreplanen har lagt opp til at alle elever skal kunne føle mestring med det innenfor samme lærestoffet, noe som er dårlig tilrettelagt for tilpasset opplæring ettersom elevene har ulike egenskaper og forutsetninger for læring (Imsen, 1999, Imsen, 2005 og Utdanningsdirektoratet). I dans jobber man ofte i et fellesskap, men samtidig individuelt. En undervisningstime består som regel av ulike øvelser som skal gjøres i fellesskap. I øvelsene vil innholdet være det samme for alle elevene, men hver enkelt elev vil arbeide og få korreksjoner ut i fra sine evner og forutsetninger. De gangene det blir delt i mindre grupper vil de kunne få oppgaver som å se på hverandre og gi tilbakemeldinger hvor de skal veilede sine medelever. Slik vil de kunne dele sin kunnskap og lære av hverandre. På denne måten vil de hele tiden jobbe i et fellesskap, både individuelt og i samspill med andre innenfor det samme innholdet. Samhandling er noe som står sentralt i teorien om *den nærmeste utviklingssonen* av psykologen Lev Vygotsky (1896-1934). Denne sonen finner man mellom det eleven allerede kan og det eleven skal lære. Elevens aktuelle utviklingsnivå må utfordres i samhandling med en som kan mer, om det skal skje en læring. Gjennom spørsmål, demonstrasjon og forklaringer med en som har mer viten, vil eleven tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap i faget. Altså, eleven lærer i samhandling med andre. Det betyr at man som pedagog må veilede elevene fra der de er i utviklingen. Samhandling kan også skje i samarbeid elevene i mellom, der dyktige medelever deler sin kunnskap med de andre. De svake elevene vil derfor dra nytte av de flinke. Ved å jobbe i et fellesskap vil man derfor kunne utveksle erfaringer og kunnskap med hverandre (Imsen, 2005 og Lyngsnes & Rismark, 2009).

For at alle elevene skal få utfordringer i forhold til hvor de er i utviklingen må man variere undervisningen. Det står i Kunnskapsløftet - 06: "Skolen og lærebedrifta skal fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar" (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette tror jeg er essensielt for at man skal kunne imøtekomme alle elevenes forskjellige ferdighetsnivå. Likevel er det mange pedagoger som legger opp undervisningen til det gjennomsnittlige nivået i gruppene. Dette gjør de muligens fordi de tror at dette vil gagne de fleste, men fallgruven er at både de svake og de flinke elevene kan miste interessen for faget om undervisningen enten blir for lett eller for vanskelig. Varierte arbeidsmetoder i undervisningen kan derfor være med på å tilrettelegge for flere elever og samtidig gi ulike måter å formidle faget på (Elevsiden, Imsen 1999 og Utdanningsdirektoratet). En løsning på dette kan være å gi individuelle oppgaver for å imøtekomme alle. En slik individualisering kan sies å være et mål som handler om at undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger. Individualiseringen er tilpasset individuelle elevenes individuelle evner, for eksempel elevenes språk, væremåte, verdier og kulturelle bakgrunn. Utviklingen av den helhetlige konteksten i en læringsprosess henger sammen med sosiologene Peter Berger (1929) og Thomas Luckmann (1927) sin teori om *primær - og sekundærsosialisering*. Primærsosialisering er det eleven blir påvirket av i sine tidlige leveår og er med på å forme dens personlighet og grunnleggende ferdigheter. Ferdigheter og kunnskaper eleven opplever i senere tid og i ulike sektorer i samfunnet er sekundærsosialisering. Altså, primærsosialisering er det grunnleggende, mens sekundærsosialisering er det man legger til. For at eleven skal lære noe må det derfor vær en sammenheng med noe eleven allerede kan fra tidligere. Det er essensielt at man tilrettelegger undervisningen for hver enkelt, slik at alle kan få utfordringer som er i samsvar med hvor de er i utviklingen. De ulike teoretiske synene på læring, som nevnt over, forteller oss hvordan elevene lærer best, men ikke hvordan man tilpasser dette til hver enkelt. Det finnes derfor ikke noe klart svar på hvordan man kan tilpasse seg alle, men teoriene kan hjelpe oss i å se hver enkelt. Til syvende og sist er det oss som lærer som medmenneske gjennom å vise forståelse og omsorg for andre som kan sørge for at tilpasset opplæring kan bli gjennomført (Imsen, 1999 og Imsen, 2005).

2.2 Individuelle forskjeller

For å vite hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge undervisningen for elevene må man vite noe om deres individuelle forskjeller og på hvilken måte dette er med å påvirke deres læring. Man må rett og slett vite hver enkelt individs elevforutsetning. Alle elevene vi møter i undervisning er forskjellige med ulike personlighetstrekk. Noen er kreative, noen

logiske og noen rutinerte. Det er også forskjell på hvor raskt eller seint man lærer. Elevene har derfor ulike egenskaper som påvirker hvordan de lærer best. Dette kalles *læringsstil*. Begrepet er individuelt rettet og sier noe om hvert enkelt individ sine personlige læringspreferanser. En preferanse er ikke noe man selv velger. Det er de ulike personlighetstrekkene som definerer hvilke preferanser hver enkelt har. Når de preferansene man har blir tilfredsstilt, vil man som enkeltindivid lære best og mest effektivt (Imsen, 2005 og Teachertalk - Lærerprat).

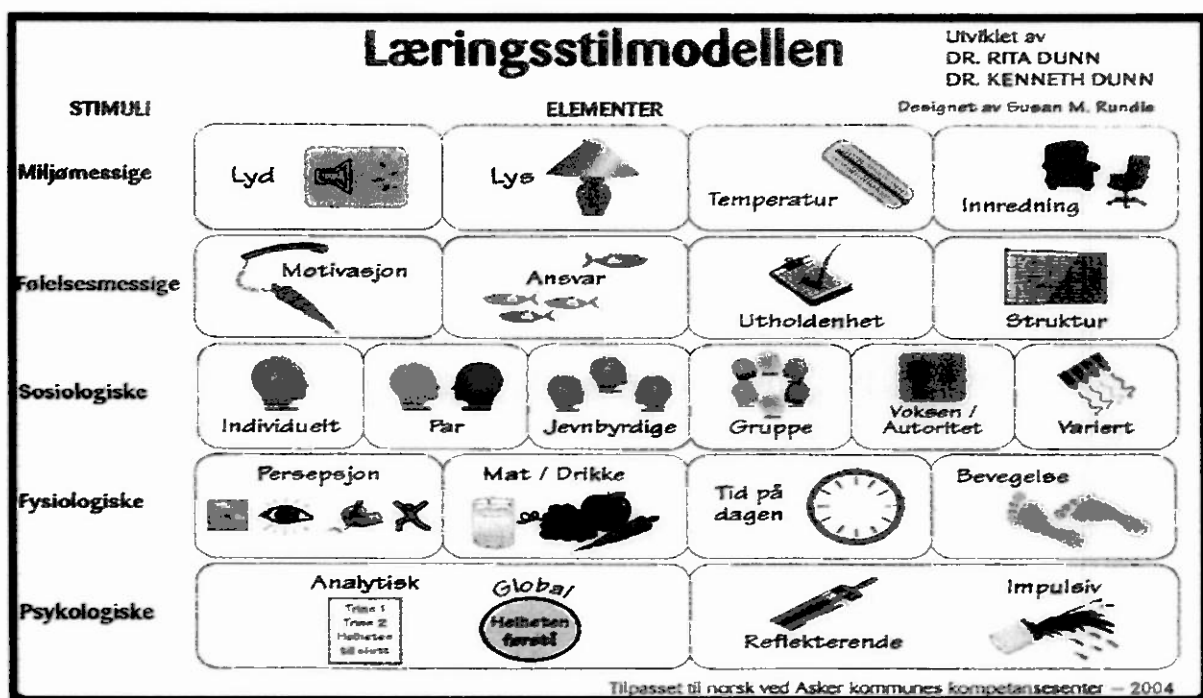
Definisjonen på læringsstil er i følge Duun og Duun: "*Læringsstil er et biologisk og utviklingsmessig sett av personlige egenskaper som gjør identiske instruksjoner effektive for noen elever og ineffektive for andre*" (Jensen, 2004, s. 22 / oversatt til norsk av Levanger kommune, 2006). Med dette kan man si at tilpasset opplæring også må ta læringsstil i betraktning for at undervisningen skal være lærerik for alle. Elevene lærer best når de får arbeide innenfor sin læringsstil, der de kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter ut i fra sine forutsetninger og preferanser. Å arbeide i sin læringsstil er spesielt viktig ved innlæring av nytt stoff. Dette er for å være sikker på at alle får med seg de mest grunnleggende prinsippene, for faller man av i opplæringsfasen vil dette føre til problemer i det videre læringsforløpet. Om elevene arbeider med lærestoff som ikke er tilrettelagt sin læringsstil må oppgavene inneholde noe de allerede kan fra før, hvis ikke kan det føre til mangler og hull i opplæringen (Jensen, 2004 og Levanger kommune).

Ekteparet Rita og Kenneth Duun sin læringsstilmodell ble utviklet på 1970-tallet, og bygger på en oppfatning om at elevene lærer best når de får tilpasset opplæringen til sine individuelle læringspreferanser. Modellen er en av de mest kjente teoriene og tar utgangspunkt i fem teoretiske grunnantakelser:

1. De fleste individer kan lære.
2. Ulike typer læringsmiljø, materiell og oppgaver responderer til ulike sansepreferanser.
3. Alle har sterke sider, men ulike mennesker har svært forskjellige sterke sider.
4. De forskjellige elevene foretrekker ulike undervisningsmåter som kan måles med høy grad av reliabilitet.
5. Når det responderes i forhold til hver enkelt elevs preferanser med hensyn til læringsmiljø, materiell og oppgaver, oppnår eleven statistisk høyere resultat, og de skårer mest positivt på holdningsundersøkelser.

(Jensen, 2004, s. 23)

En oppsummering av disse grunnantakelsene er at tilpasset opplæring er helt gjeldene for at elevene skal kunne oppnå best mulig resultater. Duun og Duun sin læringsstilmodell inneholder 20 preferanse-elementer som er fordelt på fem stimuligrupper. Et eksempel på et slikt element er hvilken tid på dagen eleven lærer best. Dette elementet finner man i den fysiologiske stimuligruppen. Ekteparet sier at det er vanlig å ha preferanser til mellom 6 og 14 elementer, og at det er sammensetningen av disse preferansene som bestemmer hver enkelt sin læringsstil. Hvilke og hvor mange elementer som har betydning for læringsprosessen varierer fra elev til elev. Å identifisere hvilke elementer som passer for hver enkelt kan være til god nytte for læreren og skolen i arbeidet med å tilpasse opplæringen på en best mulig måte for elevene. Identifiseringen vil også være til nytte i andre sammenhenger, som i hjemmet og til eget bruk. En persons læringsstil består av biologiske faktorer og utviklingsmessige forhold. Den vil derfor variere i forhold til kjønn, prestasjonsnivå, kultur og alder, noe som betyr at den kan forandre seg over tid (Jensen, 2004 og Imsen, 2005).



Modellen er hentet fra Jensen, 2004, s. 24

Den første stimuligruppen heter *miljømessige stimuli*. Elementene i denne gruppen er lyd, lys, temperatur og innredning. Det handler rett og slett om hvordan eleven liker å ha det rundt seg når den lærer. En undervisningstime i dans foregår som regel i et studio der innredning allerede er forutbestemt. De mest vanlige innredningene er som regel barre, stereoanlegg, dansematter og speil som eventuelt har et forheng som man kan trekke for. I enkelte øvelser

vil det være mulighet for å bruke matter eller annet underlag for variasjon. Når det gjelder lyd, lys og temperatur er det flere tilpassningsmuligheter. Man pleier som regel å danse til musikk i lyset, men man kan gi ulike oppgaver uten musikk eller dempe lyset når man gjør ulike kombinasjoner for å variere. I forhold til temperaturen har jeg lært at det er fint når det er varmt i studio, slik at kroppen og musklene blir varme. Underveis i undervisningen kan det etter hvert bli tett luft og det kommer da ofte ønsker fra flere av elevene om bedre gjennomlufting av studio. Alternativene er å skru på ventilasjonen på fullt eller åpne vinduer og dører. Miljømessig stimuli tror jeg ikke påvirker de elevene som danser i noe stor grad, da tradisjonene for hvordan man har det i et dansestudio har vært det samme i en årrekke (Jensen, 2004).

Følelsmessige stimuli er den andre stimuligruppen, og har motivasjon, ansvar, utholdenhet og struktur som elementer. Alle disse elementene er i samspill med hverandre, og påvirker oss i ulik grad for hvordan vi løser forskjellige problemer og læringsaktiviteter. Et eksempel på dette kan være at en selvstendig elev er utholdene ved å ta ansvar for å gjøre ferdig sine oppgaver i tide. Det første elementet er motivasjon, og går ut på om eleven er indre eller ytre motivert for læringen. Kort sagt handler indre motivasjon om den naturlige interessen og motiveringen for læring som holder aktiviteten i gang. Altså, eleven synes aktiviteten eller handlingen er motiverende i seg selv. Når drivkreftene ikke har en direkte sammenheng med aktiviteten kalles det ytre motivasjon. Her kan man se at motivasjonen forårsakes av en belønning i en eller annen form som et resultat av en handling. Er eleven indre motivert har den en glede og interesse for faget, mens karakterer er en typisk ytre motivasjon. I dans kan man se dette ved at de indre motiverte elevene brenner for dansen og yter sitt maksimale i dansetimen for å bli så dyktig som mulig. De ytre motiverte derimot danser fordi det er "in" i tiden og oppnår derfor sosial status eller, som nevnt over, for å få gode karakterer. Elevene har ulik grad av utholdenhet når det kommer til evnen til å kunne utføre oppgaver i tide. De med god utholdenhet disponerer tiden sin godt og kan ofte arbeide med flere oppgaver samtidig. Elever med dårlig utholdenhet bruker lang tid på å gjennomføre oppgavene som blir tildelt, og blir sjelden ferdig. Her må man som pedagog veilede eleven i riktig retning, ved for eksempel å begrense omfanget av oppgavene. La oss ta et eksempel på dette i dans, der elevene skal lære seg en felles kombinasjon som de skal vise for hverandre. Noen lærer seg kombinasjonen raskt og kan gå i dybden av materialet, mens andre trenger lengre tid på å lære seg trinnene og rekker ikke å bli ferdig til visningen. Jeg tror at mange av elevene som ikke rekker å bli ferdig i tide kan synes at dette er flaut og vil komme med ulike unnskyldninger

om hvorfor de ikke rakk å lære seg materialet. Det kan derfor være en løsning å gi elevene en mulighet til å gjøre en kortere versjon av kombinasjonen om de ønsker, slik at alle har en sjanse til å føle at de behersker dansen. Dette kan være med på å skape en god sirkel videre, der eleven vil føle mestring ved at han eller hun klarte å gjennomføre noe, som igjen gir en god følelse for seg selv og ved at de rundt ser at du får det til. Alle ønsker anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Psykologen Abraham Maslow (1908-1970) har dette som en kategori i sitt behovshierarki. Som menneske har man et behov for å kunne mestre noe, utrette noe, bli verdsatt av andre og få en god følelse for seg selv. Man vil gjerne prestere og mestre noe, slik at man får verdig oppmerksomhet fra andre. Det handler rett og slett om et behov for å mestre noe. Ved at man mestrer noe vil man føle styrke og tillit til sine egne krefter, slik at man får en positiv selvoppfatning. Å kunne gi elevene følelse av selvverd og mestring har mye å si for elevenes motivasjon videre i arbeid. Det er akkurat derfor det er så viktig med tilpasset opplæring, slik at man kan tilrettelegge for hver enkelts ulike veier inn til mestring (Imsen, 2005). Elevene har ulik grad av selvstendighet, noe man finner i elementet ansvar.

Selvstendige elever foretrekker å gjøre egne valg i læringsprosessen, som å velge hvilke oppgaver de ønsker å gjøre og hvordan disse skal utføres. Elever som ikke er selvstendige liker best å arbeide ut i fra konkrete mål og forutsigbare resultater. Ansvar går derfor ut på å tilrettelegge for egen læring. Selvstendighet og ansvar for egen læring er et humanistisk syn som brukes mye i dagens skole. Humanismen sier at menneskene er et aktivt vesen, som selv velger og bestemmer over sine handlinger (Imsen, 2005). Tanken er god for de elevene som kan ta selvstendige valg, men kan ha uheldig utfall for elever som ikke er nok ansvarsbevisste. En måte å løse dette på er å gi disse elevene en struktur for hvordan de kan arbeide. Struktur er det siste elementet i denne gruppen, og handler om hvor godt eleven organiserer ulike oppgaver og læringsaktiviteter. Noen elever legger opp sine egne planer for hvordan de ønsker å utføre forskjellige oppgaver, mens andre har behov for å bli fortalt hvordan de skal komme frem til sluttresultatet. Disse elevene trenger, med andre ord, støtte i undervisningen. Psykologen, Jerome Bruner (1915), har en teori på dette som han kaller "scaffolding", eller oversatt til norsk: "støttende læringsstillas". Teorien er en videreføring av Vygotsky sin teori om "den nærmeste utviklingssonen", og handler om å støtte eleven i dens læring. Begrepet stillas er hentet fra byggfaget, der stillas brukes for å kunne klatre høyere og utføre arbeid som man ikke når til uten støtte. I en læringssammenheng vil en kompetent person fungere som et stillas for eleven, der den vil gi støtte og hjelp i elevens vei frem til målet. Denne støtten fjernes gradvis etter hvert som eleven greier seg selv. For å vise til et eksempel i dans kan man ta utgangspunkt i at en elev skal lære seg å ta en pïorvette. Fra før kan eleven å stå i retire

balanse, som er forløperen til pioruetten. Dette vil være elevens nærmeste utviklingszone og er utgangspunktet for videre læring. For å støtte eleven videre i utviklingen vil man som pedagog for eksempel spørre ledende spørsmål som "er det kroppen eller hodet som går først når vi gjør pioruetten?" eller hinte om at det kan være lurt å finne seg et punkt å se på når man snurrer. Det gjelder altså å være i aktiv samtale med eleven, der han eller hun selv finner svarene (Jensen, 2004, Imsen, 2005 og Lyngsnes & Rismark, 2009).

Sosiologisk stimuli har elementene individuelt, par, jevnbyrdige, grupper, voksen/autoritet og variert. Dette er den tredje stimuligruppen, og handler om hvordan elevene foretrekker sin arbeidsprosess. Noen arbeider mest produktivt når de sitter alene, mens andre liker å samarbeide i par eller grupper. Det er mange fordeler ved å kunne samarbeide med noen. "To hoder tenker bedre enn ett" er det et ordtak som sier, og med det kan man si at et samarbeid med to eller flere vil føre til større og bedre resultater enn om man hadde arbeidet alene. Samarbeid oppleves i de fleste tilfeller som inspirerende og morsomt, noe som skaper lyst til å samarbeide igjen. Om et samarbeid ikke skulle fungere vil det ha motsatt virkning. En form for samarbeid er å arbeide i grupper, der flere sammen arbeider mot et felles mål. Siden Normalplanene av 1939 har gruppearbeid stått sentralt i den norske skole, og brukes som en metode for å utvikle samhold, respekt og felles ansvar for hvordan et godt fellesskap skal fungere. Norske undersøkelser viser til at det både er positive og negative erfaringer rundt gruppearbeid, men at de vellykkede gruppeprosessene gir positive resultater både faglig, personlig og sosialt (Stensaasen og Sletta, 1998). De negative utfallene kan komme hvis man bruker gruppearbeid ved innlæring av nytt stoff, der denne metoden vil være effektiv for noen og ineffektiv for andre. Som nevnt tidligere er det viktig at elevene får jobbe ut i fra hvordan de lærer best ved innføring av noe de ikke kan fra før, da det muligens kan være elever som foretrekker å arbeide alene. For at ulike gruppearbeid skal fungerer er det viktig at prosessen er i samarbeid med en lærer som kan styre og veilede elevene. I dans er det helt vesentlig å arbeide som gruppe ettersom man gjennom hele undervisningen må forholde seg til hverandre. Når elevene arbeider med oppgaver er det ulikt om de foretrekker varierte eller konkrete arbeidsmåter. I en undervisningstime i dans vil det som regel gi øvelser som man gjentar i samme rekkefølge over flere uker, men man har mulighet til å variere disse øvelsene med å gi ulike samarbeidsoppgaver eller ulike fokus. Et eksempel på en samarbeidsoppgave i dans kan være å la elevene arbeide i par der de skal hjelpe hverandre med å utføre planlagte bevegelser rett. Denne måten å jobbe på brukte jeg en del under praksisen min. For meg virket det som om elevene likte å være aktive og være en større del av timen, men jeg måtte ha andre

oppgaver klar for de som ble raskt ferdige, slik at jeg fortsatt holdt driven i undervisningen (Jensen, 2004 og Stensaasen & Sletta, 1998).

Gruppe fire heter *fysiologiske stimuli* og omhandler elevenes sanser og behov. Elementene man finner i denne gruppen er persepsjon, mat og drikke, tid på dagen og bevegelse. Alle elever har ulike tider på dagen de arbeider bedre enn ellers, der noen arbeider best om morgenen, noen om dagen og noen på kvelden, og en videregående skole kunne tilfredsstille alle. En skoledag varer fra ca. 8 om morgenen til 4 på ettermiddagen, og for de som foretrekker å arbeide på kvelden vil private ballettskoler være en mulighet. Det er forskjellige vaner på hvor godt elever klarer å konsentrere seg med eller uten mat. For å dra dette til undervisning i dans, så vil det ikke være store muligheter for mat eller annet snacks i studio. En undervisningstime går kontinuerlig og man vil kun rekke å ta små drikkepauser mellom øvelsene. Er det flere timer etter hverandre vil man kunne ta lengre pauser, slik at elevene kan få i seg den næringen de trenger. Elementet bevegelse kommer til sin rett i danseundervisningen ettersom all dans i undervisningen er aktive bevegelser, og det er ikke mulig å lære seg å danse uten å utøve faget. Avlastningene får de eksempelvis ved å hente drikkeflasken eller tøye på ulike muskler. Når elevene er i en læringsprosess bruker de ulike sansesapparater. Noen lærer best ved å se, noen ved å lytte, noen ved å berøre eller ved å bruke kroppen aktivt. Disse måtene å lære på kan deles inn i fire sansepreferanser:

Audiive elever: Definisjonen på å være auditiv er at den husker nesten alt av det som har blitt diskutert eller hørt i løpet av 40-45 minutters tid, da de kan gjenskape det fortalte i ettertid. Disse elevene lærer derfor best ved å lytte, både gjennom tale, CD og opptak. De passer godt til å arbeide i par eller grupper, men liker dårlig å bruke blyant og papir.

Visuelle elever: Elever som er visuelle kan huske det de har lest og skrevet lenge etterpå, og lærer best gjennom å se. De bruker fantasien og sine indre bilder til å memorere. Disse elevene er opptatt av nøyaktighet og arbeider best alene. Skriftlige oppgaver og lyse rom er det de foretrekker, og misliker støy og muntlige forelesninger.

Taktile elever: Disse elevene lærer best når de arbeider med hendene. Når de utfører noe taktilt, som for eksempel å skrive, vil de huske hva de har skrevet i etterkant. Taktile elever arbeider best i samarbeid med andre, og lærer gjennom å ta notater og pusle med ting, som kan være å bygge ulike modeller.

Kinestetiske elever: De elevene som er kinestetiske liker å være aktive, og lærer best gjennom bevegelse og erfaring. Elever som er kinestetiske bygger sin læring på følelser og fysiske aktiviteter, og sees ofte på som et problem i skolen fordi de ikke klarer å sitte stille. De bruker lang tid på å lære noe, men når det først er lært kan de det.

I en undervisningstime i dans synes jeg at man imøtekommer alle disse kategoriene på en eller annen måte. Når elevene skal lære nye øvelser vil man som pedagog begynne med å forklare og vise hvordan øvelsene skal utføres. Denne måten å undervise på vil passe både for de visuelle og auditive, da man eksempelvis forklarer med ord hvordan trinnene skal gjøres og viser med kroppen hvordan det skal se ut. For noen auditive elever kan det være vanskelig å lære om det auditive og visuelle blir gjennomgått samtidig. En løsning på dette kan være å dele opp innføringen av øvelsene, der man først viser slik at elevene lære trinnene, for så og forklare uten bevegelser hva, hvordan og hvorfor man bør fokusere på de ulike prinsippene i øvelsene. Når elevene begynner å kunne øvelsene vil man tilrettelegge for de taktile. Før eller etter enkelte øvelser kan man legge opp til samarbeid, der de i par hjelper hverandre med å finne de riktige posisjonene i øvelsene og hvordan disse skal utføres. Når det gjelder de kinestetiske vil hele undervisningen inneholde aktivitet og bevegelse, noe som vil tilfredsstille deres behov nesten hele timen igjennom (Jensen, 2004 og Trondheim kommune).

Den siste og femte stimuligruppen heter *psykologiske stimuli*. I denne gruppen finner man de to elementene analytisk eller global og reflekterende eller impulsiv. Elementet analytisk eller global handler om hvordan elevene liker å få presentert læringsstoffet, der noen foretrekker å lære stoffet trinn for trinn og andre i en helhetlig tilnærming. Elevene som er analytiske lærer best ved å arbeide med ulike detaljer i en systematisk rekkefølge før det settes sammen til en helhet. Denne metoden er deduktiv. Det vil si at elevene får tildelt teori i form av regler og prinsipper først, og når de kan teorien anvender de den i praksis. Disse elevene er som regel passive og formes etter fasiten. Når elevene foretrekker å få stoffet presentert i en helhet, for deretter å koble det til detaljer, er de global. Metoden er induktiv, og går ut på at elevene får utføre stoffet i praksis før de etterpå kommer frem til ulike prinsipper og regler. Disse elevene er aktive og finner gjerne ut av ting på egen hånd. Mange elever kan lære ved å bruke begge disse metodene, men det kommer helt an på situasjon og emne. Å være reflekterende eller impulsiv handler om hvor raskt man responderer i ulike situasjoner. Noe er kjappe med å dra konklusjoner og bruker kort tid på sine beslutninger, mens andre bruker lang tid på å tenke igjennom ulike alternativer før de tar en avgjørelse. Elever som er impulsive er kjappe med å planlegge hvordan de ønsker å gjøre ting og er raskt i gang med de oppgavene de får tildelt.

Måten de lærer best på er ved å feile og korrigere seg selv, ved å komme med konstruktive løsninger. De reflekterende elevene foretrekker å kunne den grunnleggende teorien for oppgavene før de begynner, og vil helst unngå å feile (Jensen, 2004, Solerød, 2008, Imsen, 2005 og Skolepsykologer).

2.3 Differensiert undervisning

Etter å ha sett på hva tilpasset opplæring er og ulike læringsforutsetninger, vil jeg nå se på hva man som lærer og skole kan gjøre for å tilrettelegge undervisningen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teorien om differensiering, som beskriver ulike former for tiltak i skolen og undervisningen. *Differensiering* kommer fra det latinske ordet *differentia*, og betyr "forskjell". Begrepet defineres som forskjellsbehandling av elever, i en positiv forstand, og sikter til prinsippet om tilpasset opplæring. I skolen har alle elevene rett på en undervisning som er i samsvar med deres forutsetninger, og det er derfor pedagogen og skolens ansvar å legge til rette for at alle får en undervisning som passer deres aktuelle utviklingsnivå. Differensiering er utgangspunktet for tilpasset opplæring, og deles inn i to grupper: organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering (Imsen, 2005 og Imsen, 1999).

Organisatorisk differensiering går ut på at man deler elevene inn i forskjellige grupper ut i fra interesser, nivå eller evner. Et vanlig tiltak i dans er å dele inn etter alder og nivå. De fleste private ballettskoler driver skolene etter alder når de er små og etter nivå når de er eldre, der ferdighetene avgjør hvilket nivå man er på. For dans i videregående vil det ikke være like lett å gjennomføre nivådeling. Elevene er gjennom hele skoleløpet delt inn etter alder, og skulle dele inn skoleklassene etter nivå ville derfor bydd på flere praktiske problemer, som for eksempel å samkjøre tre ulike timeplaner og de ulike kompetansemål trinnene har. Et tilfelle av nivådeling i dans på videregående jeg har hørt om, ble ikke særlig godt tatt imot av verken elever eller de foresatte. Det utspant seg både sjalusi og frustrasjon, og i stedet for å konsentrere seg om lære, lå i stedet fokuset på hvilket nivå man fikk danse på og hvem som gikk i hvilken gruppe. Andre tiltak i organisatorisk differensiering kan være kursplandeling, studieretninger eller valgfag. Man finner organisatorisk differensiering, som sagt, både i dag og langt tilbake i tid. På 1960-tallet, når skolegangen ble utvidet fra 7 til 9 år, ble det større skille mellom de flinke og svake elevene ettersom skillet ble større jo eldre de ble. Dette var noe de forsøkte å rette på når de la inn linjedeling og etter hvert kursplaner i de teoretiske fagene. Denne delingen gikk ut på at de flinke og svake ble delt inn i grupper etter nivå, der eksempelvis de flinke fikk de beste forutsetningene for videre utdanning. Disse inndelingene

førte også til at skoleklassene måtte undervises i ulike klasserom og mye av fellesskapet og tilhørigheten til en klasse ble borte. Gruppedelingen fikk etter hvert reaksjon fra elever og foresatte. De svake elevene ønsket på lik linje med de flinke i klassen å ha de samme mulighetene. I dag kan man finne det i form av studieretninger. På videregående går dette ut på at man kan velge ulike linjer, som for eksempel danselinja, studiespesialisering eller elektrofag. Elevene velger ofte utdanningen sin ut ifra sine evner og ambisjoner, og hva som interesserer dem. De elevene som velger studiespesialisering blir gjerne sett på som noe ressurssterke, mens de som velger danselinja kan bli oppfattet som de litt svake, fordi dans er så "lett". Det kan derfor forekomme skjult nivådeling mellom studieretningene, som betyr at det blir et skille mellom de flinke og svake klassene. Likevel har det ikke helt rot med virkeligheten. Valg av skole er frivillig, og alle kan søke den studieretningen de ønsker. Inntakene går på karakterer, som betyr at flinke elever kan gå dans og svake elever studiespesialisering, alt etter hvor høy snittkarakterene er der man søker. Derfor er det ikke studieretningene som utgjør den største forskjellen mellom de svake og flinke elevene, men derimot karakterer. Den skjulte nivådelingen, som for meg egentlig ikke synes å være så skjult, ligger i hvilken skole elevene går på. De flinke elevene søker seg til de beste skolene med høyest snitt, de svake til de litt mindre populære skolene med krav om lavere snitt. Jeg tror at så lenge man har karakterer vil det alltid være et skille, men dette er noe jeg ikke prioriterer å gå nærmere inn på i denne oppgaven. Forskjellen i organisatorisk differensiering på 1960-tallet og i dag synes jeg gir utslag i om det er pålagt eller frivillig. Dette mener jeg gjør en stor forskjell for hvordan elevene oppfatter hverandre og seg selv. Er det pålagt vil gruppene deles inn etter hvordan noen utenforstående ser på elevene, der de flinke er i en gruppe og de svake i en annen. Dette skillet vil også oppfattes av elevene. De flinke vil se på de i den svake gruppen som "tapere", og denne innstillingen vil også de svake elevene få: jeg er en taper! Er valget frivillig vil det ikke bli like store skiller, og elevene vil få mulighet til å bygge en egen forestilling om seg selv (Imsen, 1999 og Elevsiden).

Etter Mønsterplanen av 74 ble alle kursplanene tatt vekk, og dette førte til at skolene underviste elevene samlet, uansett nivå. Det har videre vært en lang prosess for å utvikle og finne de beste differeringsløsningene. Mange ulike løsninger har blitt utprøvd, som blant annet storklasser, fleksible timeplaner og basisgrupper. Etter hvert ble det satt fokus på at det ikke bare stod opp til lærer som enkeltperson å kunne gjennomføre tilpasset undervisning. Skole, elever og foresatte måtte også delta, slik at man kunne jobbe kollektivt for å få tilpasset opplæringen for hver enkelt elev best mulig. For skolen stiltes det krav om materielle

læringsmidler, for elevene var det å ha et godt klassemiljø og et likeverdig syn på sine medelever og for foreldrene var det å måtte stille opp for sine barn med å tilrettelegge for deres behov hjemme. Dette tiltaket ser jeg i sammenheng med prinsippet om enhetsskole. Sosiale forskjeller skulle utjevnes og det ble satt fokus på likeverd og fellesskap i samfunnet. Denne løsningen er også den som brukes mye i dagens skole. For å tilrettelegge opplæringen for en felles undervisning brukes pedagogiske differensiering. Det betyr at man skal legge til rette for at alle elever kan delta i samme undervisning i sin skoleklasse. Man må derfor tilrettelegge for ulike aktiviteter som kan tilpasses elevenes egenskaper innen for klassens rom. Tiltak til pedagogisk differensiering kan være valg av alternative oppgaver, ulike krav til arbeidsmengde, ulike krav til fordypning, gruppearbeid og tempodifferensiering. I en skoleklasse er det mange ulike individer som har forskjellige læringsstiler. Det er derfor viktig å ha flere alternative løsninger på hvordan man kan jobbe i et fellesskap med det samme lærestoffet. Man kan for eksempel dele inn elevene i grupper der de får utdelt oppgaver som er tilrettelagt det nivået de forskjellige gruppene er på. I noen fag kan det også være åpnet for at eleven selv kan velge hvilke oppgaver den ønsker å løse og på hvilken måte han eller hun ønsker å løse den. Det kan varieres om elevene skal jobbe alene med oppgaver eller om det skal gjøres som gruppearbeid. Kravet er at det må dekke det læreren setter som minstekrav. Ved å bruke en slik arbeidsmåte kan læreren stille ulike krav til elevene ved å variere vanskelighetsgraden og arbeidsmengden i oppgavene. Et eksempel på dette i dans kan være at man gir individuelle korreksjoner i øvelsene, der man gir tilbakemelding ut i fra deres aktuelle utviklingsnivå. Dette var en metode jeg brukte mye under min praksistid. Jeg ga alle elevene de samme øvelsene og materialet, men gikk rundt til hver og enkelt i timen og ga individuelle tilbakemeldinger. Slik fikk jeg tilpasset opplæringen ut i fra elevens nærmeste utviklingssone. Jeg fikk mulighet til å se hver enkelt elev ved at jeg brukte denne metoden, og dette var noe jeg fikk en følelse av at de satt pris på. I en skoleklasse bruker elevene ulikt tempo på hvor fort de lærer noe nytt i de ulike fagene de har. Noen bruker lang tid, andre liten tid. Det er derfor hensiktsmessig å la hver elev jobbe i sitt eget tempo frem til et felles mål. Slik har elevene i samarbeid med lærer mulighet til å avgjøre hvor raskt man skal jobbe frem til målet. Dette kalles tempodifferensiering. På 1970-tallet ble dette mye brukt, og da i form av ulike ferdiglagde undervisningspakker. Dette kunne erstatte mye av lærerens jobb ettersom det var mange ulike læringsmateriale for undervisningen, som lydopptak, informasjonstekster og video. Slik ble opplæringen variert og man kunne velge de pakkene som passet best for sitt læringstempo. Ideen er jo fin i grunn, men for meg virker det som om denne undervisningen blir individualisert og derfor en motpol for prinsippet som fellesskap. Fellesskap er viktig for

trivsel, slik at alle føler tilhørighet til noe. Pakkeundervisningen ble aldri noe suksess blant nordmennene, men å jobbe i eget tempo er noe man fortsatt bruker i skolen i dag. Når man bruker den tiden man trenger for å lære nytt stoff, noe jeg tror skjer automatisk uten og egentlig planlegge tiden, vil det være forskjellig hvor mye man rekker igjennom. Dette gir utslag i hvor stor måloppnåelse man får: lærer man raskt kan man fordype seg i faget og få gode resultater, men lærer man sakte er det ikke sikkert man rekker igjennom alt og resultatene vil bli dårlige. Likevel tror jeg dette er en god løsning, ettersom de svake elevene får tid til å forstå det grunnleggende før de fordyper seg videre i emner eller fag. Som nevnt tidligere i oppgaven så må elevene lære ut i fra noe den allerede kan om den skal lære noe. I samarbeid med lærer kan man lære seg å disponere tiden riktig slik at man har vært i gjennom det mest elementære før man for eksempel skal begynne på neste emne eller et høyere nivå som krever at man må kunne det grunnleggende lærestoffet (Imsen, 1999 og Elevsiden).

Man bruker også differensieringstiltak for å variere lærestoffet, som går på det faglige innholdet. Disse tiltakene kan være å gi ulike fag, ulike emner innen fag, ulikt antall oppgaver på samme nivå og ulikt nivå og vanskegrad innen samme emne. Et av disse tiltakene kalles kvalitativ differensiering. En beskrivelse av dette er at elevene jobber med forskjellig lærestoff som er tilpasset sitt nivå. For å kunne jobbe med dette i en samlet klass med felles fag kan det gis ulike emner innen hvert fag der elevene kan velge hvilke emner de har lyst til å arbeide med. Her har eleven selv mulighet til å velge noe som interesserer seg. Slik kan man også legge til rette for at vanskelighetsgraden på arbeidet er tilpasset eleven. Er man en elev som tar ting fort kan man fordype seg grundig i emnet de har valgt og velge flere emner. De som trenger litt lengre tid kan velge færre emner og heller jobbe grundig med de emnene de har valgt. I dans kan dette gjøres ved å la elevene selv få velge hva de ønsker å fokusere på av de ulike tekniske elementene. Noen vil velge å arbeide kun med senter, mens andre som tar ting kjappere og derfor har kommet lengre i utviklingen vil fokusere på flere ting som senter, turn out og formidling samtidig. En annen form for tiltak er kvantitativ differensiering. Tiltaket går ut på at man varierer hvor mange oppgaver og omfanget av disse oppgavene til ulike elevgrupper. Dette kan forklares med at de flinke elevene får tildelt ekstraoppgaver med de samme utfordringene i et fag mens de venter på at de svake elevene skal komme etter. Slik kan alle elevene fortsette til neste emne sammen. Denne måten å løse ulikhetene i klassen på er noe uheldig. Mens de svake elevene jobber med å komme seg i gjennom emnet vil de flinke elevene stagnere ved at de jobber med de samme utfordringene over lengre tid. Det vil si at de flinke elevene ikke vil få tilpasset opplæring i forhold til sine evner og egenskaper.

For å løse dette kunne man gitt de flinke elevene større utfordringer slik at de også ville fått en utvikling innenfor de ulike emnene. I dans har man hele tiden noe å jobbe med og noe å strekke seg mot, men det er ofte at det blir mye repetisjon av de samme trinnene. For at de flinke elevene skal ha noe ekstra å strekke seg etter kan man legge inn triple pirouetter i stedet for doble eller utfordrende armbevegelser i øvelser der armene egentlig skal holdes i 2. posisjon (Imsen, 1999 og Elevsiden).

Differensieringene kan brukes både alene og om hverandre, alt etter hva som egner seg best. Hvordan man velger å sette de sammen kommer helt an på lærer, skole og hvordan de ulike gruppene er. Hvis man bruker differensieringsformene bevisst tror jeg at en sammensetning vil være det beste for elevene med tanke på at man da kan ta i bruk alle midler for å tilrettelegge best mulig. Differensieringstiltakene har ikke noe garanti for at undervisningen er godt nok lagt til rette, men det vil likevel påvirke elevene i større eller mindre grad. Dette vil jeg si meg enig i. Det er mye som kreves for at undervisningen skal tilrettelegges hver enkelt. For å kunne tilpasse undervisningen så godt som mulig må man, som nevnt tidligere, vite noe om elevenes læringsforutsetninger. Om man ikke er klar over hver enkelt behov kan man komme ut for at man ikke tilpasser vanskelighetsgraden bra nok til elevene. Et eksempel på dette kan være at en sterk elev i dans jobber med ulike måter å ta grand battement på, men egentlig trenger han eller hun vanskeligere oppgaver for å tilfredsstille sin utvikling og utforskning. Dette kan for eksempel gjøres ved å bruke kvantitativ differensiering (Elevsiden og Imsen, 1999).

2.4 Drøfting

Jeg har i min utdanning og praksis i dans på videregående opplevd at det er flere ulike individuelle forskjeller blant elevene. Den største forskjellen for meg er elevenes ulike danseferdigheter og læringsforutsetninger. Som kjent, tar dans i videregående inn halvparten av elevene på ferdigheter og resterende halvparten på karakterer. Det blir derfor store skiller innad i klassene, der noen elever har danset lenge, mens andre eksempelvis aldri har tatt en dansetime før. De elevene som aldri har danset vil trenge elementær trening, mens de som har danset lenge vil trenge utfordringer. Det var dette som førte meg til valg av problemstilling. Hvordan kan man som pedagog imøtekomme disse forskjellene og samtidig ha en felles undervisning? Som vi ser tidligere i oppgaven vil man lære best om man får tilpasset opplæringen ut i fra sine preferanser og ferdighetsnivå. Det vil si at man må tilrettelegge for hver enkelt om elevene skal lære noe. Ved at man bygger på kunnskap ut i fra noen de

allerede kan, vil det kunne føre til en snøballeffekt hvor positive hendelser, som mestring og økt selvverd fører til motivasjon for videre læring. Det er derfor viktig at man som lærer vet noe om elevenes læringsforutsetninger, og hvordan man kan differensiere undervisningen slik at man kan legge til rette for dette. Å ha kunnskap om de ulike elevenes læringsstil er også viktig for å kunne gi en best mulig tilpasset undervisning. Det ville vært optimalt å kunne tilfredstille de ulike preferansene for læringsmiljø hos hver enkelt elev ettersom det ville øke ferdighetene hos han eller henne. Men vil man noen gang få nok kunnskap om hver enkelt elevs læringsforutsetning og læringsstil, og i så fall, vil man noen gang ha mulighet til å gjennomføre slik individualisering i en felles undervisning? Jeg tror at man til en viss grad kan oppnå dette, men en fullstendig og perfekt gjennomførsel av en slik individualisering vil være tilnærmet umulig på grunn av en generell mangel på ressurser og tid.

I dagens fellesskole brukes pedagogisk differensiering. Som jeg nevnte tidligere handler det om at skolen og læreren skal legge til rette for at alle får en tilpasset undervisning i sin skoleklasse. Å jobbe i et fellesskap er et ønske om å gi alle de samme mulighetene, der alle mennesker er like mye verdt. I skolen er det derfor fokus på både å tilpasse undervisningen for hver enkelt, at man skal jobbe sammen i et fellesskap og at alle skal føle mestring innenfor det samme lærestoffet. Det sier seg selv at dette er en utfordring. Det kan være store forskjeller på de flinke og svake i en klasse og hva hver enkelt trenger av tilpasninger. Som lærer må man derfor finne en balansegang i timen der man får presentert lærestoffet, samtidig som man finner ulike løsninger for hvordan man kan tilpasse undervisningen for hver enkelt. Men ville ikke hver elev fått en bedre tilpasset undervisning om de hadde vært delt inn i grupper etter nivå eller interesser? Hvis man ser tilbake i oppgaven så kan man lese at organisatorisk differensiering handler om at man deler inn elevene etter nivå, interesse eller evner. Om man for eksempel deler inn etter ferdighetsnivå i dans vil man som lærer kunne tilrettelegge for en mer homogen gruppe, der elevene har mye av de samme forutsetningene og behov for omtrent de samme utfordringene. Det laveste nivået vil da ha øvelser som er basert på elementær prinsipper, mens det høyeste nivået vil jobbe med langt mer krevende bevegelser og kombinasjoner. De ulike gruppene vil derfor få ulike utfordringer og krav, som står i samsvar med hvor de er i utviklingen. Ved at de får noe som er tilrettelagt for deres nivå, vil det kunne være med på å øke mestringsfølelsen og motivasjonen innad i gruppene. Ulempen med at man deler inn etter nivå, er at det kan oppstå en elite og tapere blant elevene. En elev på VG3 som må danse på det laveste nivået vil bli sett på som dårlig, og kan da miste

motivasjonen for videre læring. Er det en elev på VG2 som danser på det høyeste nivået vil han eller hun bli sett på som flink, og får selvtillit og motivasjon til å bli enda bedre.

Man kan se at det både er fordeler og ulemper med å gruppere elevene, og man må som lærer tilrettelegge for ulike læringsforutsetninger uansett hvordan man deler, da det ikke er en regel at alle på en eksempelvis nivågruppe har de samme læringsforutsetningene. Jeg tror derfor at det beste alternativet er å ha variasjon i undervisningen slik at man kan imøtekomme elevene på forskjellige måter. Det er mange ulike behov og man kan ikke satse på å møte alle disse ønskene gjennom én måte å undervise på. Som jeg har nevnt tidligere kan man gjennom variasjon gi ulike måter å formidle faget på, der de ulike måtene vil påvirke elevene i større eller mindre grad, men det er ingen garanti for at dette vil imøtekomme alle. Jeg har også noen betenkeligheter med å variere undervisningen, ettersom det muligens kan redusere den totale læringsmengden. Som nevnt tidligere i oppgaven tror jeg ikke det finnes noe klart svar på hvordan man kan tilpasse seg alle, men mye handler om å være et medmenneske som viser forståelse og omsorg for elevene som videre kan sørge for at dette kommer ut i praksis.

3. Avslutning

Hvordan kan jeg som lærer i dans tilrettelegge undervisningen min slik at den er tilpasset alle elevene i en gruppe?

Tilpasset opplæring er noe som er vesentlig for å lære best mulig. Hvis hver enkelt elev får jobbe i sin læringspreferanse vil det være med på å skape mestring og selvværd for elevene. Dette vil igjen føre til et ønske om å lære mer, og det vil dermed føre til en god sirkel for læring. Videre må vi som lærere og skole være med på å tilrettelegge for dette gjennom å differensiere undervisningen. Hvilke tiltak man velger å gjøre kommer helt an på skole, lærer og gruppe, men felles for alle er Opplæringsloven og Kunnskapsløftet - 06. Min mening er at den beste løsningen i dag er å variere undervisningen på ulike måter. Men som nevnt tidligere, man har ingen garanti på at undervisningen blir tilpasset alle. Det finnes heller ikke noe klart svar på hvordan man skal kunne tilpasse undervisning for alle, og man må derfor som lærer og medmenneske sørge for at dette blir gjennomført i praksis.

Kilder

- Elevsiden.no (2004). *...pedagogisk-psykologiske råd på internett*. Hentet fra: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521> (01.05.11, kl. 16:13)
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (1999). *Lærerens verden*. Tano Aschehoug.
- Jensen, Ruth (2004). *Å mestre mangfoldet*. N. W. Damm & Søn.
- Levanger kommune (2006). *Tilpasset opplæring - læringsstrategier og læringsstiler*. Hentet fra: http://gamle.levanger.kommune.no/tjenestetorg/skole/kvalitetsplan/1_tilpasset_opplering_061106.pdf (13.05.11, kl. 13:49)
- Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2009). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringsloven (2011). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 1.3*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3> (21.05.11, kl. 15:31)
- Skolepsykologer (2010). *Læringsmiljø som fremmer opplæringsbetingelser for elever med oppmerksomhetssvikt*. Hentet fra: <http://www.skolepsykologer.no/L%C3%A6ring%20uten%20annonse.pdf> (16.05.11, kl. 18:49)
- Solerød, Erling (2008). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensaasen, Svein & Sletta, Olav (1998). *Gruppeprosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teachertalk – Lærerprat (2007). *Hvordan motivere for læringsarbeidet?* Hentet fra: <http://teachertalk.no/2007/07/laringsstiler-hva-er-na-det/> (13.05.11, kl. 12:28)
- Teenagers* [bilde] (09.12.2010). Hentet fra: <http://www.ski.kommune.no/Serviceorg/Administrasjon/Virksomheter/Ny-Skoler/Artikler-til-felles-grunnskoleportal/Definisjoner-og-begreper-knyttet-til-tilpasset-opplering-og-spesialundervisning-i-Ski-skolen/> (21.05.11, kl. 15:27)

Trondheim kommune (2010). *Program for kvalitetsutvikling 2006-2009*. Hentet fra:
<http://www.trondheim.kommune.no/taktil/> (15.05.11, kl. 18:34)

Utdanningsdirektoratet (28.07.2010). *Prinsipp for opplæringa* [Læringsplakaten]. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=2>
(02.05.11, kl. 14:38)

Utdanningsdirektoratet (28.07.2010). *Prinsipp for opplæringa* [Læringsplakaten]. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=4>
(11.05.11, kl. 12:27)