

# Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv

*Operasjonalisering av tilpasset opplæring, med fokus på  
overbevisning og overtalelse i læreres språklige formidling i  
klasserommet*

**Stine E. Vik**



Master i tilpasset opplæring.

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2008

## Forord

Denne avhandlingen har utviklet *meg* i like stor grad som jeg har utviklet *den*. Arbeidet med masteravhandlingen har nyansert min pedagogiske og filosofiske tanke.

Mange anser ferdigstillelsen av en masteravhandling som en avslutning. Jeg ser den derimot som en begynnelse.

“*For seg selv skaper ikke den enkelte sannheten*”, har Karl Jaspers skrevet om dialog. Min masteravhandling er skapt i dialog med Carl Christian Andersen, Petter Braathen, Monica Mylius og Øyvind Vada. Jeg takker hver og en av dere for deres unike bidrag.

Jeg retter også en stor takk til Thor Ola Engen for veiledning på mitt potensielle nivå, i min nærmeste utviklingssone. Takk også til biveileder Thor André Skrevsrud for gjennomlesning av mine utkast, og fruktbare kommentarer.

Mange takk til skolene og informantene som bidro til at den empiriske undersøkelsen lot seg gjennomføre.

Ikke minst en stor takk til Jørgen, Jonatan og Dag.

Gjøvik, 10.mai 2008

Stine E. Vik

---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>8</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 TEMA OG BAKGRUNN .....	9
1.2 AVHANDLINGENS AVGRENSNING OG VALG .....	11
1.3 AVHANDLINGENS STRUKTUR.....	12
<b>2 TEORI.....</b>	<b>13</b>
2.1 SKJERVHEIM.....	13
2.1.1 <i>Platon</i> .....	14
2.1.2 <i>Deltaker og tilskuer</i> .....	15
2.1.3 <i>Praktiske og tekniske vitenskaper</i> .....	16
2.2 VYGOTSKIJ.....	18
2.2.1 <i>Forholdet mellom læring og utvikling</i> .....	18
2.2.2 <i>Den nærmeste utviklingszone</i> .....	20
2.3 SYNTSE AV SKJERVHEIM OG VYGOTSKIJS TEORIER .....	23
2.3.1 <i>Assymetrien i lærer-elev-relasjonen</i> .....	23
2.3.2 <i>Dikotomier eller paradokser</i> .....	25
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI .....	26
<b>3 TEORIDRØFTING.....</b>	<b>28</b>
3.1 TILPASSET OPPLÆRING I ET DANNINGSPERSPEKTIV .....	28
3.2 DIALOG SOM TILPASSET OPPLÆRING .....	31

---

3.3	MYNDIGGJØRING OG ANERKJENNELSE .....	33
3.4	DANNINGSPERSPEKTIVET I SKOLEDEBATT OG STYRINGSdokumenter .....	34
3.4.1	<i>Instrumentalisme?</i> .....	34
3.4.2	<i>Skoledebatten og testing i skolen</i> .....	35
3.4.3	<i>Danningsperspektivet i styringsdokumentene</i> .....	39
3.5	OPPSUMMERING AV TEORIDRØFTING.....	40
<b>4</b>	<b>VITENSKAPSTEORISK POSISJONERING OG METODE .....</b>	<b>41</b>
4.1	METODISKE DISPOSISJONER.....	41
4.2	UTVALG OG INFORMASJON TIL INFORMANTENE.....	42
4.3	DRØFTING AV METODE .....	44
4.3.1	<i>Feltarbeid/ Videoopptak</i> .....	44
4.3.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	44
4.3.3	<i>Intervjuguide</i> .....	47
4.3.4	<i>Strukturert observasjonsskjema</i> .....	47
4.4	VITENSKAPSTEORETISK METODEDRØFTING .....	48
4.4.1	<i>Induktiv, deduktiv og abduktiv metode</i> .....	49
4.4.2	<i>Positivism og hermeneutikk</i> .....	50
4.4.3	<i>Kvalitativ og kvantitativ metode</i> .....	52
4.5	OPERASJONALISERING.....	53
4.5.1	<i>Overbevisning og overtalelse</i> .....	53
4.5.2	<i>Observasjonsskjema</i> .....	54
4.6	BEARBEIDING AV INNHEDET EMPIRI.....	57
4.7	VALIDITET OG RELIABILITET .....	58
4.8	OPPSUMMERING AV METODE.....	62

---

<b>5</b>	<b>ANALYSE: KOBLING AV TEORI OG EMPIRI.....</b>	<b>63</b>
5.1	INDIKATORER PÅ TILPASSET OPPLÆRING.....	63
5.1.1	<i>Spørsmålsformuleringer og utropsformuleringer.....</i>	<i>63</i>
5.1.2	<i>Spørsmål/svar- sekvenser.....</i>	<i>65</i>
5.1.3	<i>Lærermonolog.....</i>	<i>66</i>
5.1.4	<i>Gjentakelse og utdypning.....</i>	<i>68</i>
5.1.5	<i>Korrigerer.....</i>	<i>69</i>
5.1.6	<i>Ros og oppmuntring.....</i>	<i>71</i>
5.1.7	<i>Kontekstuell støtte.....</i>	<i>72</i>
5.1.8	<i>Overbevisende eller overtalende holdninger.....</i>	<i>73</i>
5.2	OPPSUMMERING AV FUNN.....	74
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>80</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>83</b>
8.1	FORESPØRSEL TIL LÆRER OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE.....	83
8.2	SAMTYKKEERKLÆRING.....	84
8.3	INTERVJUGUIDE.....	85
8.4	TIL FORESATTE PÅ .TRINN.....	86
8.5	MASTER I TILPASSET OPPLÆRING.....	87
8.6	NORSK SAMFUNNSVITENSKAPLIGE DATATJENESTE.....	89

---

## Norsk sammendrag

*Tilpasset opplæring* skal være et bærende element i den norske skolen, i henhold til styringsdokumentene fra Kunnskapsdepartementet. Begrepet tilpasset opplæring er imidlertid tvetydig definert i departementets føringer hva gjelder innhold, og hvordan det skal utføres i praksis. I denne avhandlingen argumenteres det for at tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv, handler om opplæring som fremmer autonomi, evne til refleksjon over seg selv i sin kontekst. I Kunnskapsløftet (KUD 2006) er det imidlertid et noe ensidig fokus på kompetanse og ferdigheter elevene skal tilegne seg. Om dette medfører at dannelsesperspektivet i opplæringen svekkes, problematiseres i denne avhandlingen.

Tema for avhandlingen er: **Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv: Operasjonalisering av tilpasset opplæring, med fokus på overbevisning og overtalelse i læreres språklige formidling i klasserommet.**

Målet er å operasjonalisere tilpasset opplæring, som et metodisk verktøy for senere bruk i den praktiske pedagogiske konteksten gjennom 1) innhentet empiri av læreres bruk av overbevisning og overtalelse i sin språklige formidling i klasserommet, 2) en syntese av Skjervheim og Vygotskijs teorier og 3) styringsdokumentenes føringer.

Vygotskijs teori om læring og utvikling har stor anerkjennelse i pedagogikken. Sammen med Hans Skjervheims teori om verbal påvirkning skapes den teoretiske syntesen. Syntesen, sammen med empiriske funn, er grunnlaget for utvikling av indikatorer på tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv. Bevisst eller ubevisst står lærere hver dag overfor valg av strategi i sin språklige formidling til elevene, valg som har implikasjoner for hvordan tilpasset opplæring praktiseres i klasserommet. Jeg har innhentet empiri fra to læreres språklige formidling.

Indikatorene jeg har utviklet som operasjonaliserer tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv er disse:

- *Spørsmål/utropsformuleringer*
- *Spørsmål/svar-sekvenser*
- *Lærermonolog*

- 
- *Gjentakelse/utdyping*
  - *Korrigering*
  - *Ros/oppmuntring*
  - *Bruk av kontekstuell støtte*
  - *Overbevisende/overtalende holdninger.*

For at tilpasset opplæring skal kunne operativt realiseres i et danningsperspektiv, argumenterer denne avhandlingen for at en overbevisende holdning både hos lærer og i planverket, må ligge til grunn.

## Engelsk sammendrag (abstract)

Adaptive education is considered one of the pillars of the education given in Norwegian schools. Adaptive education is a political constructed term, with blur definitions of how it is to be interpreted and performed, in pedagogical practice. The focus of this Master is *Adaptive education in the perspective of Bildung*. Bildung denotes both educative interplay and the reflection of this interplay.

The main objective of this Master is to create *indicators* of Adaptive education, for later use in pedagogical practice, through 1) persuasion and conviction in teachers verbal communication to the students, 2) synthesizing Vygotskij's and Skjervheim's theories and 3) Governmental strategies for Education.



---

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Begrepet *tilpasset opplæring* står sentralt i styringsdokumentene for den norske skolen. Det er et politisk konstruert begrep som hadde stor plass i den foregående Læreplanen, L97, og som også har det i den nåværende, Kunnskapsløftet, K06. Kunnskapsløftet vektlegger tilpasset opplæring som et av de bærende elementene i den norske skolen (KUD 2006b: 31-33). Tilpasset opplæring som politisk term, blir brukt i generelle vendinger, og gir ikke en entydig forståelse av hva tilpasset opplæring er i den praktiske opplærings situasjonen (Backmann & Haug 2006:19). I hvilken retning skal tilpasningen gå? Er det eleven som skal tilpasses planverket og opplæringen, eller skal opplæringen tilpasses eleven? Eller er det kanskje en kombinasjon? Forhåpningene til resultatene den tilpassede opplæringen forventes å skape er store. Men mellom intensjon og resultat ligger handling, og det er i fortolkningen og utføring av begrepet tilpasset opplæring, at K06 er uklar.

Begrepet tilpasset opplæring kan forstås på ulike måter. Det kan knyttes til inkludering og individualisering, i forhold til elever med funksjonsnedsettelse eller atferdsvansker, metodisk differensiering, opplæringsprogram/modeller som skal ivareta hensynet til enkelteleven, eller minoritets/majoritetskulturell problematikk. I følge Opplæringsloven skal opplæringen tilpasses enkeltelevens evner og forutsetninger, men hensynet til fellesskapet skal også ivaretas (Opplæringsloven § 1.2 KUD 2006:33). Tilpasset opplæring kan defineres som:

*”..vanlig undervisning ... der en ... aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (Håstein & Werner 2003: 53).*

Tilpasset opplæring kan tolkes som konkrete metodiske og innholdsmessige tiltak i organiseringen av opplæringen, men det kan også forstås som en ideologi som ligger til grunn i både planverk, styringssystem og strategien for hele virksomheten. Tilpasset opplæring er ikke entydig, og det er lærerne i skolen som har ansvaret for å tolke og praktisere tilpasset opplæring i den praktiske pedagogiske konteksten. Når tilpasset opplæring kan tolkes i så mange retninger, hvordan foregår tilpasset opplæring i

---

klasserommet? Er det samsvar mellom teori og praksis? Det vil si: Er det samsvar mellom tilpasset opplæring slik det kommer fram i styringsdokumentene, og slik det forekommer i klasseromskonteksten? Antagelig er momentene ovenfor noe av bakgrunnen for at Bachmann og Haug, i sin forskningsrapport, etterlyser empirisk dokumentasjon “...som studerer hvordan og på hvilket grunnlag lærere i skolen forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring.” (Bachmann & Haug 2006: 122).

Tilpasset opplæring og innholdet i dagens skole har sjelden vært gjenstand for mer offentlig omtale enn i disse dager. I den offentlige debatten blir norske skoleelevers ”dårlige prestasjoner” i PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) hyppig referert til. På denne bakgrunn er det relevant å problematisere grunnlaget for vårt syn på opplæringens mål og danningsideal. Hva slags menneske ønsker vi gjennom opplæringen å danne, og hva er opplæringens mål? Hvilket danningsideal kommer det til uttrykk i styringsdokumentene for grunnskolen, og hvilke konsekvenser har det for tilpasset opplæring? Noen hevder at debatten har et ensidig fokus på konkurranseaspektet, mer enn fokus på det pedagogiske grunnlaget for opplæringen (Løvlie 2008). Løvlie stiller spørsmål ved om danningsperspektivet skyves ut av fokus, når norske elevers prestasjoner sammenlignet med PISA-landene er det sentrale i debatten.

Lenge forut for dagens skoledebatt har avveiningen mellom danning og tilpasning blitt problematisert. Jon Hellesnes beskrev i 1975 i sin bok ”Sosialisering og teknokrati” skillet mellom *tilpasning* og *danning*. I hans perspektiv handler tilpasning om at mennesker blir sosialisert inn i et system, på en slik måte, at de ikke oppmuntres til å reflektere over systemets rammer og forutsetninger. Resultatet av tilpasning er mennesker som ikke stiller spørsmål rundt seg selv i sin kontekst. Danning står i motsetning til tilpasning. Den innebærer en form for sosialisering som utvikler evne til refleksjon over rammene og deres premisser. Den utvikler menneskets dømmekraft og individuelle autonomi (Hellesnes 1975: 16-17, 26, 28-29, 35).

Hva er så tilpasset opplæring i et danningsperspektiv? Ut fra denne avhandlingens perspektiv handler tilpasset opplæring om innhold og metoder i opplæringen som fremmer en helhetlig danning av mennesket der ferdigheter, kunnskaper og holdninger inngår. Videre er målet med tilpasset opplæring i et danningsperspektiv bl.a. å utvikle evne til refleksjon over seg selv i sin kontekst enten den er faglig, sosial, kulturell eller historisk.

---

Som en konsekvens av momentene ovenfor ble tema for avhandlingen denne:

**Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv: Operasjonalisering av tilpasset opplæring, med fokus på overbevisning og overtalelse i læreres språklige formidling i klasserommet.**

**Avhandlingens mål er operasjonalisering av tilpasset opplæring for bruk i klasserommet, gjennom 1) innhentet empiri 2) syntese av Skjervheims og Vygotskijs teorier og 3) styringsdokumentenes føringer.**

## 1.2 Avhandlingens avgrensning og valg

Avstanden mellom danning som teoretisk og filosofisk begrep, og danning i en praktisk pedagogisk kontekst, er stor. Denne avhandlingen søker å bygge en bro mellom danning som teori/filosofi og danning i pedagogisk praksis. Avhandlingens intensjon er å syntetisere Skjervheim og Vygotskijs teorier, og gjennom teori og empiri skape et metodisk verktøy for bruk i en praktisk pedagogisk kontekst.

Lev Vygotskijs (1896-1934) teori om læring og utvikling og Hans Skjervheims (1929-1999) teori om språklig formidling og dialog vil bli presentert. Videre vil jeg syntetisere aspekter ved deres teorier i en teoridrøfting hvor fokus for drøftingen er lærer/elev-samarbeidet. I teoridrøftingen drøftes også danningsperspektivet slik det kommer fram i skolens styringsdokumenter, og i den offentlige debatten, med fokus på implikasjoner for tilpasset opplæring. Dette for å skape en teoretisk plattform som kan forsterke og nyansere operasjonaliseringen av indikatorer på tilpasset opplæring, for senere bruk i pedagogisk praksis. Begrepsparet overbevisning og overtalelse ble valgt som fokus fordi holdninger til, og bruk av, overbevisning og overtalelse er slik jeg ser det et sentralt skille i forbindelse med danning. Videre har dét konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring utføres. Jeg har i den empiriske undersøkelsen fokus på læreres språklige formidling til en gruppe (klassen), men belyser også nonverbal formidling.

Jeg har valgt å konsentrere meg i hovedsak om Skjervheim og Vygotskij fordi de begge ser på utviklingen av mennesket innenfor en sosiokulturell kontekst. Samtidig har deres teorier ulike perspektiver som kan gripe samme fenomen på ulike nivåer. Vygotskij har stor plass i

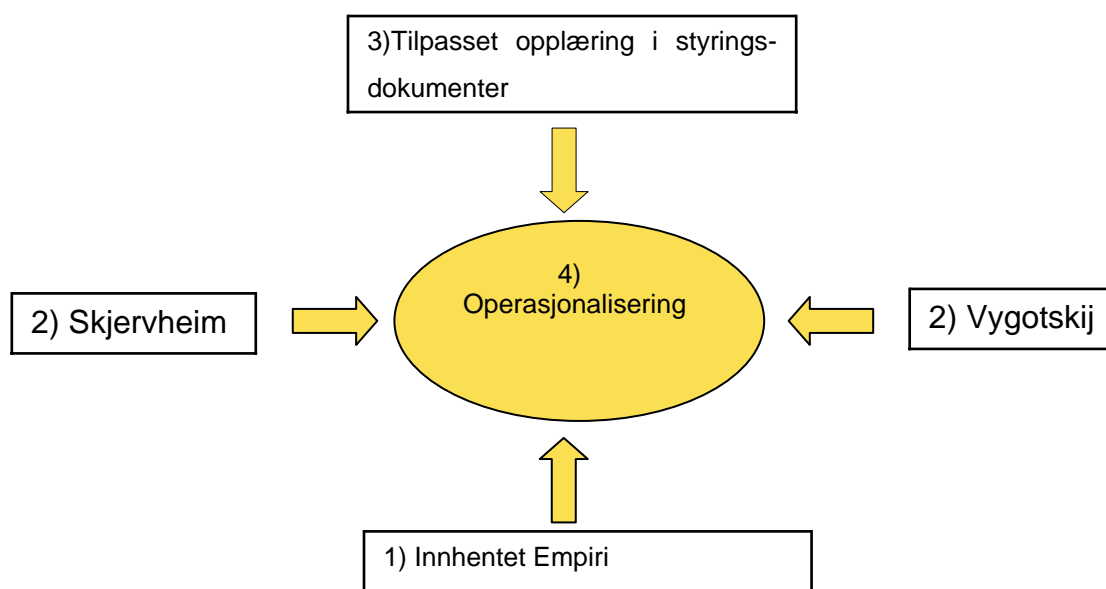
lærerutdanningens teorifundament, slik at hans perspektiver har innflytelse på den pedagogiske praksisen i skolen. Med Skjervheim ivaretar jeg det filosofiske aspektet ved avhandlingens tema. Med Vygotskij dets pedagogiske implikasjoner.

I avhandlingens metodekapittel begrunnes og drøftes metodiske valg i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Metodedelen inneholder også operasjonalisering av begrepene overbevisning og overtalelse, og drøfting rundt validitet og reliabilitet.

I avhandlingens analysedel blir de operasjonaliserte indikatorene på tilpasset opplæring på bakgrunn av teori og empiri presentert og drøftet.

### 1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingens problemstilling har noen teoretiske og empiriske implikasjoner. Disse beskrives i modellen nedenfor. 1) avhandlingens empiriske undersøkelse 2) syntese av Skjervheims og Vygotskijs teorier 3) tilpasset opplæring i styringsdokumentene 4) operasjonalisering av indikatorer. Sammen bidrar de første tre elementene til avhandlingens operasjonalisering av tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv.



Avhandlingens lineære oppbygning består av: a) teori, b) teoridrøfting, c) metodedrøfting, d) analyse, e) konklusjon.

## 2 Teori

Nedenfor vil jeg redegjøre for essensielle trekk ved Vygotskijs og Skjervheims teorier, og avklare sentrale begreper for denne avhandlingen. Gjennom en redegjørelse av Platons dialog ”Gorgias” vil jeg belyse bakgrunnen og innholdet i begrepene overbevisning og overtalelse. I forlengelsen av dette ønsker jeg i punkt 2.3 å skape en syntese av Skjervheim og Vygotskijs teorier slik jeg forstår dem, og trekke fram perspektiver jeg mener er relevante for å belyse avhandlingens tema. Dette vil danne den teoretiske bakgrunnen for operasjonalisering av tilpasset opplæring for senere bruk i klasserommet.

### 2.1 Skjervheim

Filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) er mest kjent for sin positivismekritikk som han utførte på slutten av 50-tallet. Viktige bidrag i denne debatten var blant andre hans magisteravhandling ”Objectivism and the study of Man” fra 1959 (Skjervheim 2000). Avhandlingen tar for seg objektiveringen av mennesket han mente foregikk i blant annet psykologien og pedagogikken. I tillegg har Skjervheim skrevet en rekke kortere essays, der filosofen Arne Næss (1912-) var den mest betydningsfulle ”motstander” i debatten. Skjervheim har blant annet utgitt flere essays om grunnlagsproblematikken i pedagogikken, og det er disse jeg har vektlagt i min masteravhandling (Skjervheim 1996).

Når Hans Skjervheim introduserer begrepene overbevisning og overtalelse, er det i forhold til språkbruk og talekunst. Han henter eksempler fra klassisk filosofi: For eksempel fra Platons dialog ”Gorgias” (Stigen 1979). Den handler om dialogen mellom den sofistiske talekunstneren Gorgias og filosofen Sokrates. Ut ifra en nærmere studie av denne dialogen mener Skjervheim at det finnes to hovedformer for verbal påvirkning; ”*overtydning*” og ”*overtaling*”. Overtalelsen går ut på å påvirke folk til en bestemt tro (doxa), mens overbevisning er derimot å legge forholdene til rette for å skape innsikt, slik at mennesket selv kan tenke over saken og gjøre seg opp en mening. Overtalelse forutsetter et subjekt/objekt-forhold mellom overtaleren og den som blir overtalt. Overbevisning derimot forutsetter et subjekt/subjekt- forhold mellom partene. En ekte dialog er bare mulig om en

---

stiller seg under skillet mellom episteme og doxa. I en ekte dialog deler begge parter innsikten, slik Skjervheim ser det (Skjervheim 1996: 220-224).

### 2.1.1 Platon

Det antas at Platon skrev “Gorgias” i år 390 f.Kr. I denne dialogen introduseres leseren for den høyt ansette talekunstneren Gorgias og hans elever Polos og Kallikles i samtale med Sokrates. Dialogen gir et bilde av de kulturelle brytningene som foregikk i Athen på denne tiden, ikke minst illustrerer den striden mellom sofistene og filosofene (Stigen 1979: 5).

I småbyen Athen drøftet man like gjerne politiske problem på torget som i rettssalen. Den delen av borgerne som hadde innflytelse i politikken eller kulturlivet, kjente hverandre personlig, og det var de som kunne snakke godt for seg som hadde mest makt og høyest anseelse i samfunnet. Fra ca 450 f. Kr kom profesjonelle talekunstnere fra Sicilia til Athen for å gi opplæring i retorikk til dem som kunne betale for seg. Disse ble kalt sofister, som på gresk betyr vismenn. I Athen var filosofene, datidens vitenskapsmenn, opptatt av å finne “sannheten” enten det gjaldt spørsmål om verdens opphav, om rette handlinger, eller hva som gjorde det gode godt og det vakre vakkert osv. Sofistene var ikke beskjeftiget med slike spørsmål. De ville først og fremst lære fra seg en teknikk som gjorde elevene i stand til å overtale andre uten å ta stilling til om saksinnholdet var rett eller galt. Den avveiningen ble det opp til elevene å gjøre (Stigen 1979: 33).

I dialogen mellom Sokrates og Gorgias er det skillet mellom innsikt og tro som blir avgjørende for å avdekke talekunstens natur. Gorgias hevder at hvis man behersker talekunsten, kan man overtale hvem det skulle være, og fordi han har ordet i sin makt, får han også makt over forsamlingen. Han mener å kunne styre folk dit han vil gjennom overtalelse (Stigen 1979: 24). Sokrates tolker Gorgias dit hen at talekunsten vil skape bestemte oppfatninger hos folk, og spør ham om det ikke er et skille mellom det å vite og det å tro. Gorgias er enig i at det er et skille. På den ene siden oppfatninger om tro, og på den andre siden oppfatninger som innebærer innsikt og kunnskap (Stigen 1979: 22). På gresk er termene for tro og innsikt *doxa* og *episteme*. Den som tror noe om et saksforhold kan ha rett, men også ta feil. Troen kan være sterk, men det gjør den ikke mer sann. Innsikt gjelder det som er virkelig og sant, mener Sokrates. Gorgias går med på at talekunst dreier seg om tro, og ikke innsikt. Men talekunsten fungerer effektivt når det gjelder å få folk til å akseptere

---

den oppfatningen retorikeren ønsker å påføre dem, av og til mer effektivt enn fagkunnskap, opplæring og saksinnsikt (Stigen 1979: 8-27).

Når det dreier seg om overtalelse ser overtaleren an den han skal overtale for å finne de strategier som best kan overføre sin tro til den andre. Dette handler om retorikk, mener Skjervheim. Overtaleren kan ha rett i sine bedømmelser av den andre, men også ta feil. Det dreier seg uansett om en objektivisering av den andre som kan innebære underkjennelse av subjektets egne refleksjoner og innsikt (Skjervheim 1996c: 221- 224).

### **2.1.2 Deltaker og tilskuer**

I 1957 skrev Skjervheim essayet ”*Deltakar og tilskodar*” (Skjervheim 1996a). Her skiller han mellom to forskjellige holdninger som kan fremkomme i en samtalesituasjon – deltaker og tilskuer. Det dreier seg om helt ulike måter å forholde seg til, og forstå mennesket på. Det er dette skillet som danner utgangspunktet for hans kritikk av den objektiveringen av mennesket som han mente foregikk innenfor spesielt psykologien og sosiologien. Det å være deltagende og engasjert i det den andre forteller og utforske det man snakker om sammen med den andre, er å være en deltaker i samtalen, slik Skjervheim ser det. En annen måte å forholde seg til samtalepartnern på er å ikke engasjere seg i samtaletema med den andre, men heller konstatere det faktum at den andre snakker om dette tema. Denne posisjonen kaller Skjervheim å være tilskuer (Skjervheim 1996a: 71-72). I en deltakerposisjon deler begge det de samtaler om, mens man som tilskuer forholder seg til det faktum at den andre sier noe om et tema. Som tilskuer mener Skjervheim at man foretar en objektivisering av den andre. I den sosiale interaksjonen mellom barn og voksen gjør den voksne enten et bevisst eller ubevisst valg angående valg av posisjonen som deltaker eller tilskuer (Skjervheim 1996a: 71-87). Deltaker og tilskuerperspektivet er en relevant distinksjon i enhver samtalsituasjon, men spesielt er den viktig i dialogen.

Ordet *dialog* kommer fra de greske ordene *dia*, som betyr mellom, og *logos* som betyr fornuft. Det vil si at fornuften eller innsikten kommer i stand som en bevegelse mellom deltakerne i dialogen (Bostad 2006: 13). Dialog blir vanligvis beskrevet som kontrast til diskusjon. I diskusjonen er det om å gjøre å tilbakevise motstanderens argumenter og fremheve sine egne. Der det i diskusjonen handler om at en vinner og en taper, er målet for dialogen å sammen komme fram til ny kunnskap gjennom å belyse tema fra ulike sider. Det

---

kan gjerne være motstridige meninger i en dialog, men holdningen til, og anerkjennelsen av den andre parten, skiller dialogen fra en diskusjon. En forutsetning for dialog er at hvert subjekt tar en deltakerposisjon i interaksjonen.

Man kan også beskrive dialogen som et system hvor ny kunnskap og innsikt skapes *mellom* partene, og ikke i hver og en, forutsatt at de er deltakere i dialogen. Det kan tolkes dit hen at det i en ekte dialog trenger ikke den ene å ha større kunnskap om det man snakker om for å skape ny innsikt. Partene må derimot kunne bidra med sine egne perspektiver.

*”Det forståande subjektet prøver forståinga si ut på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontene etterkvart glir over i kvarandre, og begge forsto noko dei før ikkje forstod. Dette er dialog”* (Hellesnes 1992: 90).

Sitatet ovenfor handler om hvordan vi som mennesker, utvikler oss i samspill og dialog med andre. Den innsikten som deltakerne i dialogen får, skapes ikke i hver enkelt, men gjennom dialogen de utvikler sammen. Gjennom samtale utvikles språk og tenkning, og samtalen er sentral som metode i enhver opplæringskontekst. Det impliserer imidlertid moralske avveininger hos lærer, som Kant påpeker i sitatet under. Her ligger kjernen i avveiningen mellom overbevisning og overtalelse:

*“...discipline the child but don't make his mind slavish; impose rules on him but remember to allow for his free judgment; praise him but don't foster his vanity; constrain him but let him savour his freedom”* (Løvlie 2008)

Det ligger i denne teksten en formaning til lærere om varsomhet i opplæringen av barna, som står i forhold til vekten Kant la vekt på barnets autonomi og verdighet, et syn også Skjervheim og Vygotskij forfekter. Kant trekker også fram den sokratiske dialogen som ideal for lærer/elev-relasjonen i opplæringen (Kant 2008: 80).

### **2.1.3 Praktiske og tekniske vitenskaper**

Pedagogikken som fag og forskningsområde kjennetegnes ved at den er kontekstuell. Det vil si at den er knyttet til kontekster hvor oppdragelse og undervisning, danning og tilpasning finner sted. Som forskningsdisiplin kan pedagogikken handle om å beskrive, analysere, og problematisere danning og tilpasning (Løvlie 1992: 13-15). Skjervheim gjør et skille mellom *tekniske vitenskaper* og *praktiske vitenskaper* ut ifra den intensjon som ligger til grunn innen



---

hver av disiplinene. I tekniske vitenskaper ligger en teknisk interesse til grunn. Målet med den vitenskaplige forskningen er å finne svar på kausale sammenhenger og utrede lover som kan gi oss verktøy til å forutsi og forklare fenomener som opptrer. Gjennom eksperimenter kan forskere etterprøve om de verktøy man finner i teorien, fungerer godt eller dårlig i praksis. En slik teknisk tilnærming forutsetter et subjekt/ objektforhold mellom forskeren og det fenomenet man forsker på (Skjervheim 1996b: 215- 216). Pedagogikk er en praktisk disiplin hvor en praktisk interesse ligger til grunn. Praktiske handlinger vurderes på en helt annen måte enn tekniske. *"Vurderingsgrunnlaget er moralske standarder og omsynet til symmetri i det mellommenneskelege feltet"* (Hellesnes 1999: 14). Det handler om meningsskapning i en sosiokulturell kontekst, med bakgrunn i noen moralske standarder. Skjervheim stiller spørsmål ved om det er mulig å ha en teknisk oppfatning av pedagogikken? I følge Skjerveheim (Skjervheim 1996) er det mulig, og også idealet, i den pedagogiske forskningen som står innenfor et positivistisk vitenskapsfilosofisk paradigme. En teknisk oppfatning av pedagogikken fører imidlertid til en mekanisk objektiviserende oppfattelse av mennesket, hevder han. Mennesket kan innenfor dette paradigme bli et objekt som man kan studere som andre objekt, og finne lover som gjelder for det som hender med det. Mål og dannelsesideal utledes hvor pedagogisk forskning undersøker midlene, setter opp de tekniske normene, og etterprøver de i praksis gjennom eksperiment (Skjervheim 1996d: 243-244). I forskning på pedagogisk praksis ønsker man å belyse fenomen, og gi det mening. For eksempel ønsker vi å finne de beste måter å tilpasse opplæringen på, slik at praksisen kan endres og gi enda bedre opplæring til elevene. Implisitt forutsetter dette et subjekt /subjektforhold mellom forskeren og det hun forsker på, i og med at det dreier seg spesifikt å skape mening om mennesker og menneskelige relasjoner (Skjervheim 1996b: 217- 218).

I skolens kontekst kan man skille mellom praktiske og tekniske fag, på bakgrunn av fagenes egenart. I fag som matte og naturfag vil det antagelig være et større fokus på at elevene skal finne rette svar. I fagene KRL og samfunnsfag er det tradisjonelt gitt større rom for refleksjon, og at eleven skal gjøre seg opp en egen mening. Likevel må opplæringen i disse fagene baseres på en overbevisende holdning hvor noen moralske standarder ligger til grunn, i Skjervheims perspektiv.

---

## 2.2 Vygotskij

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) vokste opp i byen Orsja i Hviterussland. Han ble tidlig interessert i filosofi, estetikk og litteratur, og var allerede som attenåring en velkolert intellektuell. I midten av tyveårene viet han seg til psykologien, og det er hans psykologiske verk som har fått stor betydning i ettertid.

Vygotskij er grunnlegger av den kulturhistoriske skolen, og en viktig inspirator for sosiokulturell teori, som er en del av denne skolen. Vygotskij er en meget sentral bidragsyter til det pedagogiske paradigmet vi opererer innenfor også i dag når det gjelder lærer/elev-samarbeid, stillasbygging m.m.

### 2.2.1 Forholdet mellom læring og utvikling

Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at individene utvikler seg i en gruppe der det foregår sosial interaksjon. Kulturen legger grunnlaget for individets læring og utvikling.

Gjennom det sosiale samspillet utvikler barnet seg kognitivt og språklig, og man kan se på atferd og læring som et resultat av den sosiale interaksjonen i gruppen. Samtidig påvirkes individet av ulike sosialt og kulturelt betingede faktorer i miljøet.

*”... enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først – på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori” (Vygotskij, 2001a:14).*

Analyseenheten i et sosiokulturelt perspektiv vil være et helt system som består av relasjonen mellom de ulike individene, av faglig innhold, arbeidsmåter, pensum, de sosiale koder og den historie hvert enkelt individ bringer med seg inn i sammenhengen (Dysthe 2001: 52). I denne avhandlingen danner Skjervheims og Vygotskijs teorier om barns språklige og kognitive utvikling og læring det teoretiske grunnlaget for det sosiokulturelle perspektivet.

Ifølge Vygotskij dannes menneskets høyere mentale prosesser ut fra sosial og kulturell påvirkning og utvikling. Med høyere mentale prosesser mente Vygotskij de prosesser som ikke kommer i stand på bakgrunn av instinkter eller reflekser. Å forklare utviklingen gjennom en universell stadietenkning, og som en passiv biologisk modningsprosess som

---

fremtrer uten ytre stimuli, blir i Vygotskijs perspektiv forkastet som forklaringsmodell. (Vygotskij 2001a: 32-66). Vygotskij hevder at det ikke er slik at utviklingen kan forklares kun som egenskaper ved barnet, men gjennom interaksjon med den omverdenen det befinner seg i. I følge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først mellom mennesker og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske (Vygotskij 2001a), som vist over.

Vygotskijs analyser av psykiske fenomen har ofte et dialektisk preg. I et dialektisk forhold kan man vanskelig si at det ene kommer før det andre, for fenomenene utvikler seg samtidig, i et avhengighetsforhold til hverandre. I sin teori hevder han at språk og tenking på samme tid påvirker og påvirkes av hverandre. Derfor mener han også at de ikke kan studeres isolert, men må forstås i et helhetsperspektiv, ut ifra en gitt sosiokulturell kontekst (Vygotskij 2001a: 105). På dette punktet deler Skjervheim og Vygotskij det samme perspektivet. I utviklingen av språket skiller Vygotskij mellom spontane og faglige begreper. Utviklingen av spontane begreper (begreper som vi på bakgrunn av erfaring som oftest kan gjenkalle som perseptuelle representasjoner) står i et avhengighetsforhold til utvikling av abstrakte og faglige begreper (som ikke fremkaller et bilde, lyd eller følelse m.m). Man kan si at spontane begreper kan for eksempel beskrive objekter i barnets omverden, mens abstrakte begreper er symbolske representasjoner. Faglige begreper fremkaller en annen type abstraksjon hvor flere elementer inngår i beskrivelsen av fenomenet for å skape mening. Abstrakte og faglige begreper kan bare medieres ved hjelp av språket. Abstrakte begreper trenger ikke å være faglige begreper, men alle faglige begreper er abstrakte (Vygotskij 2001a: 127- 156, 168-171). Abstrakte begreper som en del av hverdagsbegrepene kan beskrive metafysiske fenomen. Eksempler på abstrakte begreper er for eksempel beskrivelser av sinnsstemninger som glad, fornøyd. Faglige begreper er abstrakte, bygget opp i en hierarkisk struktur hvor begrepene i hierarkiet forstås i forhold til lavere nivåer av begreper i det (Vygotskij 2001a: 54). Faglige begreper gir oss et redskap til å beskrive faglige fenomen. For eksempel addisjon og pedagogikk.

Barnets bevissthet om talen og om tenkningen dreier seg for Vygotskij om tre steg som bygger på hverandre dialektisk. Det er bevissthet om objekter, dernest bevissthet om talen, hvor barnet gjenkjenner kjennetegn ved sin egen språkbruk, og bevissthet om tenkningen. En slik bevissthet om tenkning og tale foregår i to faser hvor barnet kan 1) kontrollere hva det sier og 2) måten det sier det på. Bevisst oppmerksomhet om tale og tenkning forutsetter læring, og læring er en forutsetning for utvikling, slik Vygotskij ser det (Vygotskij 2001a:

---

107- 119). Utvikling i nåtid bygger på utvikling som allerede har funnet sted. Utviklingens historie er derfor nødvendig for å forstå forholdene mellom de forskjellige psykologiske strukturene (Vygotskij 2001a:118-119). *”Etter hvert som de psykologiske prosessene blir mer komplekse, øker også betydningen av de foregående stadiene i utviklingen”*(Vygotskij 2001a: 119).

Danning av nye mentale strukturer har formale og reale virkninger. Real virkningen er å lære noe nytt, i det det nye blir presentert. Den reale virkningen ligger til grunn for den formale. For å få en formal virkning kreves gjentakelse og øving i opplæringen. For eksempel krever det å lære å sykle mye øving. Når du kan det er det den formale virkningen av læringen.

Når nye mentale strukturer dannes, gjør det barnet i stand til for eksempel å organisere og kategorisere begrepene i en hierarkisk struktur med et over/ under/ sideordnet forhold som gjør at begrepene forstås i lyset av hverandre (Vygotskij 2001a:154). For å beherske faglige begreper forutsetter det bevissthet om, og forståelsen av begrepene og dermed tenkningen (metakognisjon). Det å knekke lesekoden er vanskelig, helt til du har knekt den, men da er det lett. Det er etablert en ny struktur som alltid vil være der. Om du glemmer innholdet i en tekst vil du aldri glemme det å kunne lese. Disse nye etablerte strukturene er å forstå som høyere mentale funksjoner og strukturer, og man må gjøre noe for å skape disse (lære). Derfor er læring en forutsetning for utvikling, og forholdet mellom læring og utvikling, slik Vygotskij ser det, skjer gjennom sakte etablering hvor gjentakelse og bredde er meget viktig (Vygotskij: 2001a: 119, 135-183). Utvikling forutsetter læring, og læring forutsetter utvikling.

### **2.2.2 Den nærmeste utviklingszone**

Læring må ligge et nivå over det barnet befinner seg på i utviklingen, fordi det å lære innebærer å få ny kunnskap, og dermed lære å fungere på nye måter. Slik etableres nye mentale strukturer.

Vygotskij utviklet en tese som omhandler barnets læring med hjelp fra en annen person, som kan mer. Det utgjør teorien om den nærmeste utviklingszone eller den proximale zone (Vygotskij 2001b: 156-160). Tesen brøt med det eksisterende paradigmet i hans samtid som fremholdt at utvikling skjer uavhengig av opplæring, og at modning er en premiss for læring (Vygotskij 2001a: 152). Vygotskij hevdet at utviklingen kan påvirkes av undervisning.

---

Tesen hadde ingen stor plass i verkene den ble publisert i, men har fått enorm betydning som forståelsesmodell i ettertid.

Ofte fokuseres det i utdanningsammenheng på barnets aktuelle utviklingsnivå. Den nærmeste utviklingssone er derimot definert som rommet mellom barnets faktiske prestasjonsnivå og hva det kan prestere i samarbeid med en som kan mer, det er med andre ord tale om barnets potensielle utviklingsnivå. Det første nivået viser til den læring som allerede har funnet sted, og som barnet behersker alene. Det andre nivået refererer til læring som bare så vidt har begynt, og som barnet bare klarer i samarbeid. Avstanden mellom disse to nivåene er dermed definert som barnets nærmeste utviklingssone. Disse funksjonene modnes gjennom samarbeid med en som kan mer. Slik forklarer Vygotskij at læring er en forutsetning for utvikling. Ved å klargjøre de to nivåene; det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle, i den nærmeste utvikling, kan tilstanden i barnets mentale utvikling bestemmes (Vygotskij 2001b:160).

I følge Vygotskij må samarbeidet og tilretteleggelse for læring, gjennom læreres formidling være tilpasset elevens utviklingsnivå, både når det gjelder kompleksitet og erfaringsbakgrunn. Det innebærer at det må være en sammenheng mellom det som formidles og det eleven kan fra før, hvis ikke vil læringen bli reproduksjon av kunnskap uten mening for barnet (Vygotskij 2001a: 166). Et avgjørende aspekt i den sammenheng er imitasjon.

*”For å kunne imitere må man ha midlene til å gå fra noe man kjenner, til noe nytt. Ethvert barn kan gjøre noe mer når de får hjelp, enn det de kan klare på egenhånd- men bare innenfor de grenser dets eget utviklingsnivå setter”* (Vygotskij 2001a: 166).

Imitasjon kan nyanseres i minst to typer. Den ene handler om etteraping av bevegelser, ord eller handlinger. Den andre formen for imitasjon, som er den Vygotskij vektlegger, er en rekonstruktiv imitasjon som ikke blir betraktet som en rent mekanisk prosess. For eksempel kan eleven forstå løsningen på et mattestykke, som læreren regner på tavla, selv om det ikke kunne klare å gjøre det ved egen hjelp. Deretter kan eleven forsøke seg på lignende oppgaver på egen hånd ved å gjenskape den tidligere gjennomgangen (Engen 2001). Det er imidlertid viktig å påpeke at en slik type imitasjon kan en person bare klare om opplæringen befinner seg innenfor personenes nærmeste utviklingssone (Vygotskij 2001b: 160-161). Interaksjon og samarbeid på elevens premisser er derfor nødvendig for å kunne gi barnet utviklingsmuligheter som ikke kan skapes i barnet selv (Vygotskij 2001a:159). Derfor er

---

imitasjonsevnen essensiell for opplæringens innflytelse på utviklingen. Gjennom et fruktbart samarbeid mellom den voksne og barnet kan man definere denne sonen og legge til rette opplæringen slik at barnet lærer og utvikler seg videre. Den voksne vil kunne fungere som en vikarierende bevissthet for barnet. ”Stillas” er et begrep som ofte blir brukt i denne sammenhengen. Dette begrepet konnoterer et statisk forhold mellom lærer og elev. Det er derimot et meget dynamisk forhold mellom barnet og den signifikante andre. Denne vikarierende bevisstheten kan trekke seg tilbake når barnet har lært. Barnets utvikling avhenger da ikke bare av medfødte evner og modning, men av hvorvidt det klarer å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre. Slik mener Vygotskij at det sosiale samspillet har avgjørende betydning for barnets intellektuelle og språklige utvikling (Skodvin 1998:64-66, 235-243, Vygotskij: 2001b).

Med teorien om den nærmeste utviklingszone kan vi si at Vygotskij konstituerer lærerens signifikans for elevens utvikling. Spesielt sentralt er da begrepet *samarbeid*. Ikke nok med at læreren må kunne presentere lærestoffet tilpasset elevens utviklingsnivå og allerede ervervede kunnskaper, men han må også mobilisere og aktualisere elevens spontane begreper slik at eleven klarer å skape nye strukturer og få innhold i de faglige begrepene. Dette kan skje gjennom samarbeidet og dialogen med elevene. Kjennskap til elevens forutsetninger psykologisk og sosiokulturelt vil dermed være en forutsetning for å kunne åpne barnets nærmeste utviklingszone (Vygotskij 2001b: 151- 165). Det er naturlig å anta at Vygotskij i begrepet samarbeid legger veiledning, dialog, interaksjon språklig og gjennom handling. Det er altså et samlebegrep som inneholder en mangefasettert interaksjon mellom lærer og elev.

Vygotskij vektlegger sterkt at for at læring, og deretter utvikling, skal komme i stand må elevene gis utfordringer som ligger på det potensielle nivået i utviklingssonen. Det betyr at elevene trenger et faglig trykk i opplæringen. I dette perspektivet handler det ikke om i hvilken grad opplæringen skal tilpasses i retning av eleven, eller i hvilken grad eleven skal tilpasse seg opplæringen. Det handler om måten det blir gjort på, altså *hvordan*.

Dersom Vygotskij har rett bør hans teorier bør få konsekvenser for hvordan organiseringen og innholdet i formelle læringssituasjoner kan foregå i opplæringsinstitusjonene. Slik jeg tolker Vygotskij vil i hans perspektiv ikke tilpasset opplæring defineres av den enkelte elevens evner og forutsetninger eller fagets tilretteleggelse alene, men i relasjonene og

---

samspillet mellom eleven, læreren og faget innenfor elevens nærmeste utviklingszone. Slik kan Vygotskijs teori også sees på i et systemteoretisk perspektiv, hvor det er stor avhengighet mellom delene i systemet, og helheten utgjør mer enn summen av delene.

## 2.3 Syntese av Skjervheim og Vygotskijs teorier

Jeg vil i det følgende forsøke å lage en syntese av Vygotskijs perspektiv på læring og utvikling gjennom teorien om den nærmeste utviklingszone, og Skjervheims syn på dialogen. Mitt ønske er at denne syntesen kan gi noen teoretiske perspektiver jeg sammen med empiri kan operasjonalisere tilpasset opplæring på bakgrunn av.

### 2.3.1 Assymetrien i lærer-elev-relasjonen

Vygotskij setter opp noen teoretiske forutsetninger for utvikling, som må være til stede forut for interaksjonen mellom lærer og elev. Dette kaller jeg assymetrien mellom lærer og elev i utviklingsnivå. For at læring, og dermed utvikling skal være mulig, er samarbeid med en som kan mer, en premiss i dette perspektivet. Assymetrien vil midlertidig kunne overskrides gjennom samarbeidet, men ikke oppheves, og det er heller ikke noe mål, men snarere det motsatte. Perspektivet kan sies å skape noen rammer for hvordan (tilpasset) opplæring bør organiseres, og det er i den sammenheng Skjervheims tanker om dialogen kan trekkes inn.

Dialogen, i Skjervheims perspektiv, må rammes inn av et symmetrisk forhold mellom deltakerne, fordi innsikt skapes gjennom gjensidig deltakelse i dialogen, ikke i deltakerne hver for seg, men i det som skapes mellom dem. Men vil den nødvendige symmetrien kunne skapes i dialogen mellom lærer og elev? De står i et assymetrisk forhold med tanke på utviklingsnivå, status, handlingsfrihet og rolle m.m, så hvordan kan symmetri opprettes i dialogen? I dialogen må jo de interagerende være deltakere for at relasjonen mellom lærer og elev skal kunne kalles en dialog. I samarbeid og interaksjon mellom lærer og elev kan læreren legge til rette for de forholdene som skal til for å skape en symmetri, som gjør begge parter til likeverdige deltakere i dialogen. Assymetrien i utviklingsnivå er det ikke mulig å overskride. I konteksten kan læreren derimot gjennom sin formidling, legge til rette for å myndiggjøre eleven til å ønske å være deltaker. Det kommer jeg tilbake til i punkt 3.3.

---

Vygotskij understreker i sitt arbeid den avgjørende asymmetrien som består i utviklingsnivå mellom eleven og den signifikante andre, som både kan og vet mer (f.eks. læreren). Samtidig vektlegger Vygotskij at det må foreligge, eller skapes, symmetri mellom deltakerne både når det gjelder ytre forhold som felles språk, og kulturell kontekst, og for at imitasjon skal være mulig. I vårt flerkulturelle samfunn kan asymmetri i disse forholdene skape barrierer for læring og utvikling. Det vil i mange tilfeller være en asymmetri i språk og kultur i den sammenhengen. Skjervheim legger også spesielt vekt på nettopp symmetrien mellom de interagerende i dialogen. Dette kan tolkes som motstridigheter, men også forstås som to sider av samme saksforhold. Asymmetrien i alder og utviklingsnivå vil åpenbart være til stede i lærer/elev-relasjonen, og nettopp dette gjør at utvikling hos eleven kan komme i stand slik Vygotskij ser det.

I lærer/elev-relasjonen ligger en selvsagt og nødvendig asymmetri når det gjelder fagkunnskap. Vil det da si at det er umulig å skape symmetri i dialogen? Vil det ikke være slik at den som kan mest som er klokkest? Ett perspektiv er at det i dialogen handler mer om en type klokskap som ikke er helt avhengig av alder og kunnskapsnivå. Det handler mer om evnen til å være åpen og søkende (Bostad 2006: 13-14) En likeverdighet i kunnskap og ferdigheter vil ikke kunne skapes, og det er heller ikke målet på lang sikt. Hvis symmetri i dialogen defineres ved at partene er *deltakere* i dialogen handler det mer om å myndiggjøre elevene til å ønske å delta. Dette er det lærer som må legge til rette for. Å skape et ønske hos eleven om å delta handler i stor grad om å anerkjenne subjektets bidrag som viktige i sammenhengen det oppstår i.

Å myndiggjøre elevene til dialog krever, på bakgrunn av det overnevnte, en anerkjennelse av elevens utspill både intrapersonlig og sosiokulturelt. Den intrapersonlige anerkjennelsen kan respektere elevens autonomi og subjektive ståsted. Den sosiokulturelle anerkjennelsen handler om at eleven må føle at han har noe verdifullt å bidra med i konteksten han er en del av. Myndiggjøring eller empowerment kan defineres som:

*"...collaborative creation of power. Students whose schooling experiences collaborative creation of power participate confidently in instruction as a result of the fact that their sense of identity is being affirmed and extended in their interaction with educators. They also know that their voices will be heard and respected in the classroom. Schooling amplifies rather than silences their power of self-expression"* (Cummins 2006: 44).



---

Anerkjennelsen fra læreren må være ektefølt og deltakende. Barn har dessuten en egen evne til å gjennomskue falskhet. En falsk anerkjennelse vil kunne minne mer om objektivisering enn anerkjennelse. En type sosiokulturell anerkjennelse handler om at læreplanen, faget eller teksten legger til rette for å myndiggjøre eleven i gruppen. Jeg vil i punkt 3.2 drøfte om det er mulig å skape symmetri i dialogen mellom lærer og elev, selv om det ligger en nødvendig asymmetri i relasjonen.

### 2.3.2 Dikotomier eller paradokser

Overbevisning og overtalelse, slik Skjervheim bruker og beskriver begrepene er kontradiktoriske og gjensidig utelukkende begreper. I teorien står overbevisning og overtalelse i et motsetningsforhold til hverandre, et motsetningsforhold han mener gjør overbevisning og overtalelse uforenelig i praksis. Man kan si at begrepene behandles som dikotomier. Men om det nå fortøner seg slik i teorien, på et prinsipielt nivå, er det nødvendigvis slik i praksis? I det operasjonaliserte nivået kan man stille spørsmål om overbevisning og overtalelse kan betraktes som forenelige og komplementære, nærmest som paradokser. Dette spørsmålet fører med seg andre spørsmål. Hva menes med tro og hva som menes med innsikt?

Platon bruker begrepsparet *episteme* og *doxa* som dikotomier, og i hans teoretiske analyse gir dette mening, men spørsmålet er om det er mulig å opprettholde dette skillet i praksis? Handler ikke innsikt, i siste instans, nettopp om tro? Når kommer innsikt i stand, og når handler det snarere om tro vi overfører til hverandre, forkledd som innsikt? Gjennom overbevisning ønsker man å legge til rette for at den andre skal reflektere, og kunne oppnå ny innsikt. Innsikt kan kun være en subjektiv erfaring. Innsikt er heller ingen konstant, men forandres hele tiden. Det er personenes egne refleksjoner om et saksforhold som kan gi ny forståelse og internalisert kunnskap. Innsikt vil derfor ofte defineres ulikt av den som overbeviser og den som blir overbevist, men overbeviseren vil tillate den andre, som subjekt, å finne sine egne definisjoner og opplevelser av innsikt. Nettopp her finner vi også kjernen i dialogen. I det sosiokulturelle perspektivet på menneskets utvikling som Skjervheim og Vygotskij representerer kommer innsikt i stand gjennom interaksjonen mellom mennesker i en sosial kontekst.

---

Platon vil si at innsikt ikke kan komme i stand ved bruk av overtalelsesstrategier. Man kan imidlertid hevde at overtalelsesstrategier kan brukes for å legge til rette for overbevisning. Eller at man bevisst bruker overtalelse som en strategi, selv om intensjonen er overbevisning. Men om man driver overtalelse på denne måten, kan det da kalles overtalelse? Er det ikke heller overbevisning? En slik argumentasjon kan åpne for at overtalelsesstrategier i lærerens språklige formidling kan legge til rette for overbevisning. Kan man for eksempel anvende språklig retorikk eller overtalelse for å etablere vilkårene for en dialog? I lærerens språklige formidling kan det innebære å sette fram en påstand, eller formidle en fagtekst, for deretter å stille elevene spørsmål av en karakter som åpner for refleksjon og ulike perspektiver på et saksforhold. Slik kan de to variantene av språklig formidling ansees som mer komplementære enn kontradiktoriske i en pedagogisk opplæringsituasjon. Likevel kan man hevde at siden intensjonen er overbevisning kan ikke den språklige formidlingen sees på som overtalelse. På den annen side handler overbevisning eller overtalelse også om en grunnleggende holdning, som kanskje ikke vil avdekkes i en enkelt dialog-sekvens, men som snarere ligger som bak lærerens atferd, språklige og nonverbale formidling generelt. Da kan de to ulike holdningene, som følger av begrepsparet, være kontradiktoriske og uforenelige.

Jeg vil problematisere ytterligere i punkt 5.1.3 og 5.1.8 hvilke konsekvenser disse to grunnholdningene til begrepene vil kunne ha for tilpasset opplæring, og om det er mulig å benytte overtalelsesstrategier i språklig formidling, selv om det ligger en overbevisende intensjon til grunn. Ut fra dette aspektet ved teoridrøftingen, innebærer overbevisning og overtalelse grunnleggende forskjellig syn på mennesket, med dertil ulike måter å forholde seg til den annen på. Overbevisning og overtalelse kan sees på som dikotomier eller som paradokser.

## 2.4 Oppsummering av teori

Overbevisning og overtalelse beskriver to ulike former for påvirkning. I det første ligger et ønske om at den man overbeviser skal reflektere over saken slik at ny innsikt kan komme i stand. I overtalelse brukes språket for å overtale den andre parten til å tro det samme som overtaleren. Det handler om retorikk. Hans Skjervheim introduserte begrepene med bakgrunn i Platons begrepspar episteme og doxa. I denne avhandlingen trekkes et skille

---

mellom overbevisning og overtalelse som en grunnleggende holdning, og overbevisning og overtalelse slik det fremkommer i læreres språklig formidling. Begrepsparet kan sees på som dikotomier eller paradokser, kontradiktoriske eller uatskillelige. I denne avhandlingen drøftes lærer/elev-samarbeidet i lys av overbevisning og overtalelse for å nyansere og forsterke operasjonaliseringen av indikatorer på tilpasset opplæring.

Samarbeid er sentralt i relasjonen mellom lærer og elev, og et aspekt ved samarbeid er dialog. Myndiggjøring av elevene til deltakelse i dialog og interaksjon, handler om tilretteleggelse for elevenes læring og utvikling, gjennom læreres formidling til klassen. Myndiggjøring gjennom anerkjennelse er et viktig moment i denne problemstillingen, både en intrapersonlig og en sosiokulturell anerkjennelse.

I følge Vygotskij utvikles menneskets høyere mentale prosesser i en sosiokulturell kontekst, det vil si i interaksjon mellom mennesker. Vygotskij ser på utvikling av språk og tanke som en dialektisk prosess. Han mener også at for at utvikling av nye mentale strukturer skal kunne skapes må det foregå læring. Og læring må ligge på et høyere nivå enn der barnet er i utvikling. Vygotskij konstituerer læreren som en signifikant person for elevens læring og utvikling. Samarbeidet er meget sentralt for å at lærer skal kunne tilpasse opplæringen innenfor elevens nærmeste utviklingszone. I lærer/elev- samarbeidet vil det være en asymmetri i kunnskapsnivå, erfaring og status. Skjervheim legger vekt på en symmetri i relasjonen mellom deltakerne i en dialog. Kan symmetri skapes i lærer/elev-relasjonen når det foreligger en asymmetri i erfaring og kunnskapsnivå?

Denne teoriutlegningen er basis for teoridrøftingen jeg vil foreta i det følgende. Dette vil legge det teoretiske grunnlaget for å operasjonalisering av indikatorer på tilpasset opplæring, som et metodisk verktøy for senere bruk i praktisk pedagogikk.

---

## 3 Teoridrøfting

Slik jeg ser det, strider det imot filosofien som akademisk disiplin å applisere den direkte i en pedagogisk praksis. De ulike epistemologiske retningene innen filosofien kan betraktes som “briller” vi ser virkeligheten med. Det innebærer i denne sammenhengen å ta et metaperspektiv på hvordan vi utøver vår pedagogiske praksis. For å kunne teoretisk problematisere læreres bruk av overbevisning og overtalelse i sin språklige formidling, benytter jeg begrepene overbevisning og overtalelse, og teorien om den nærmeste utviklingszone. Jeg vil i det følgende videreføre syntesen i punkt 2.3 av Skjervheims og Vygotskijs teorier. For å belyse nyanser i drøftingen benytter jeg også andre teoretikere enn disse to. Videre problematiseres dannelsesperspektivet slik det fremkommer i styringsdokumentene for skolen, og implikasjoner for tilpasset opplæring. Dette for å danne et teoretisk grunnlag for utvikling av indikatorer på tilpasset opplæring i klasserommet.

I arbeidet med teoridrøftingen ble disse spørsmålene stilt: Hvorfor er det viktig å finne indikatorer på overbevisning og overtalelse? Fordi det er fruktbart å drøfte hvordan tilpasset opplæring gjennom overbevisning og overtalelse kan operasjonaliseres i klasserommet. Hvorfor er det viktig å problematisere dette fenomenet? Et metaperspektiv på pedagogisk praksisen kan skape bevissthet rundt våre handlinger. Slik kan vi gjøre reflekterte valg når det gjelder tilpasset opplæring. Hvorfor er det viktig å belyse grunnlaget for begrepet tilpasset opplæring? Et metaperspektiv på det pedagogiske grunnlaget for opplæringen, slik det kommer fram i styringsdokumentene, kan skape bevissthet og refleksjon rundt hva slags menneske vi ønsker å danne gjennom det obligatoriske utdanningsforløpet. Dette innebærer en drøfting av hva tilpasset opplæring er i et danningssyn, og hvilke konsekvenser det kan ha i den pedagogiske praksisen.

### 3.1 Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv

Jon Hellesnes bygger på Skjervheims drøftinger av overbevisning og overtalelse når han introduserer begrepsparet *tilpasning og danning*, som to former for sosialisering. Hellesnes trekker skillet mellom tilpasning og danning inn i den praktiske pedagogikken i sin bok “Sosialisering og teknokrati” (Hellesnes 1975). *Tilpasning* går ut på at elevene blir

---

sosialisert inn i et sosialt system gjennom å lære seg ”spillereglene” som er akseptert i systemet, uten at de blir opplært til å kritisk reflektere over at ”spillet” og ”spillereglene” kan forandres og diskuteres. Som Skjervheim (Skjervheim 1996) mener også Hellesnes at denne form for sosialisering kan føre til at menneskene reduseres til objekter for politiske prosesser uten at de selv opplever det slik. Resultatet blir en objektivisering av mennesket i stedet for en myndiggjøring av et handlende og reflekterende subjekt. *Danning* handler, på den andre siden, om at mennesket blir sosialisert inn i et system, hvor de problematiserer og påvirker konteksten de befinner seg i. Danningen skjer kontinuerlig i interaksjonen med andre mennesker (Hellesnes 1975: 17).

*”Vi forstår noko, men ikkje alt. Vi gjer materielle endringar i samsvar med vår forståing. Dette vil verke frigjerande og utvidande tilbake på vår forståing. Dermed får vi eit nytt grep på den sosiale røyndomen og kan endre på nytt. Det som her skjer er danning”* (Hellesnes 2002c: 97)

Det å kunne reflektere over forholdet mellom tilpasning og danning, er essensielt i arbeidet med tilpasset opplæring.

Vekselvirkningen mellom teori og praksis står sentralt i Hellesnes dannelsesperspektiv. De er ulike, men utfyller hverandre og kan ikke skilles. Kunnskapen er uløselig knyttet til handlingen. Det dialektiske perspektivet på teori og praksis skaper en enhet av disse to, som står i kontrast til vår tradisjonelle kartesianske tankegang hvor teori/praksis, kultur/natur, kropp/sjel er atskilte og uforenelige. Overbevisning og overtalelse kan også være holdninger mer eller mindre eksplisitt i styringsdokumentene for pedagogisk praksis. Samsvar mellom dannelsesidealet slik det kommer fram i styringsdokumentene og slik det kommer til syne i skolens praksis bør til sammen danne en enhet. Bevissthet rundt dannelsesbegrepet og hva det innebærer er avgjørende for at man skal kunne skape en dialog mellom teori og praksis.

Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv har i følge Kant (se punkt 2.1.2) noen etiske implikasjoner. Tilpasset opplæring bør i et Kant-perspektiv ta hensyn til hvert enkelts autonomi og verdighet. Slik jeg ser det innebærer det en overbevisende holdning som legger til rette for elevens refleksjon og meningsskaping når det gjelder fag, men også i holdninger og sosial deltakelse. I et Vygotskij-perspektiv kan læring og utvikling vanskelig finne sted om ikke læreren legger til rette for at eleven skal bli bevisst sin egen tenkning, og gjennom refleksjon på sin egen måte, forstå innholdet i stoffet som presenteres. Evne til refleksjon

---

styrker evnen til å overføre måter å tenke på til ulike sammenhenger, altså metakognisjonen. Evne til refleksjon bør med andre ord påvirkes med en overtalende holdning, som kan fremme danning.

Danningsbegrepet er ikke mye brukt verken i den pedagogiske språkbruken eller i styringsdokumenter for skolen. Danningsperspektivet er implisitt, mer enn eksplisitt i den pedagogiske diskursen. Heller ikke i lærerutdanningen er dannelsingsperspektivet eksplisitt vektlagt. Det er riktignok slik at allmennlærerstudenter skal gjøre rede for deler av pedagogisk filosofi som berører arbeidet i skolen sammen med sentrale begreper og teorier om barns modning og utvikling. Det er likevel forståelig at innholdet i faget pedagogikk må begrenses enormt i og med at det kun er 30 studiepoeng til rådighet av en utdanning på fire år. Det hevdes at pedagogikken som fag, med filosofi og psykologi, ikke lenger har noen reell plass i lærerutdanningen (Løvlie 2007). Skal man kunne skape en holdning til danning hos lærerstudenter, kreves det at dannelsingsperspektivet uttrykkes eksplisitt og at pedagogisk filosofi vektlegges i utdanningen.

I skolens styringsdokumenter, og vår pedagogiske språkbruk, hevdes det at begrepet tilpasset opplæring i stor grad har erstattet tidligere begrep som oppdragelse og undervisning. Pedagogikken trenger et ordforråd som kan beskrive kompleksiteten i faget. Språkbruken muliggjør nyansene mellom det moralske og instrumentelle, mellom oppdragelse til samfunn og opplæring i ferdigheter til å mestre yrkeslivet og disiplinering til kunnskap. Om vokabularet innskrenkes, kan nyansene lett viskes ut, og med det endre en tankegang. Begrepet opplæring skiller heller ikke mellom voksen og barn, og utgangspunktet i at barnets livsverden er forskjellig fra voksnes verden, forskyves (Løvlie 2007). Det stilles også spørsmål ved i hvilken retning den tilpassede opplæringen egentlig går, i opplæringsplanenes føringer og i den pedagogiske praksis. Skal opplæringen tilpasses elevene, eller er det elevene som skal tilpasses opplæringen? På det spørsmålet vil jeg hevde at svaret er; ”- Ja takk, begge deler.” Eleven bør tilpasses opplæringen, og opplæringen bør tilpasses eleven. Tross alt er målene for opplæringen og målet for eleven i stor grad sammenfallende. Tilpasning til skolens krav trenger ikke være negativt for eleven, fordi skolen skal ivareta elevens behov (Løvlie 2007b). Det handler mer om *hvordan* tilpasningen foregår og hvordan læringstrykket legges.

---

Vygotskijs teori om læring og utvikling forutsetter et læringstrykk i opplæringen. Problemstillingen handler om *måten* dette læringstrykket blir lagt, mer enn om det skal være mye eller lite av det. Den tradisjonelle Frøbelske tekningen om å la barn utvikle seg som frie vekster, uten påvirkning utenfra, representerer i denne sammenhengen å ta vekk læringstrykket. I følge Vygotskijs teori vil man med det også frata barnet muligheten til opplæring ut i fra sine evner, forutsetninger og ikke minst sitt potensial. Spørsmålet rundt læringstrykk er også en del av dagens skoledebatt. Den ene siden legger vekt på større timeantall, fokus på ferdigheter og større læringstrykk rent kvantitativt. Den andre siden vektlegger fokus på danning i en kultur med en historie, hvor ferdigheter er en del av en større helhet, og mindre fokus på timeantall. Tilpasset opplæring må gjenspeile at målet for opplæringen ligger i grensesnittet mellom danning, og utdanning i spesielle ferdigheter. Mellom danning og utdanning ligger en gjensidig avhengighet.

I lyset av Vygotskijs teori er tilpasset opplæring tilrettelagt slik at den faglige vanskelighetsgraden er innenfor elevens proximale sone, og relatert til elevens begrepsverden. Undervisningsnivået bør være en konsekvens av spennet mellom elevens aktuelle og potensielle utviklingsnivå. Forutsetningen for å kunne gjøre det, er at læreren har et kontinuerlig samarbeid med hver elev, der han har kunnskap om elevens faktiske prestasjonsnivå og forutsetninger, og dessuten passe på at formidlingen ivaretar dette aspektet. Tradisjonelt blir elevene oftest delt opp i grupper av såkalt "svake" og "sterke" elever. I et Vygotskij-perspektiv vil det være mer hensiktsmessig å dele inn i grupper med en blanding av sterke og svake elever. De svake elevene kan lære gjennom samarbeidet med de som kan mer. De sterke elevene må bruke sitt språk på ulike måter for å forklare fagstoffet. Slik kan de oppnå større innsikt i faget. Fokuset på samarbeidskompetanse er innlysende, men det må også stå i forhold til vektlegging av fagkunnskapen. Slik jeg ser det kan dette innfris best når lærer legger en overbevisende holdning til grunn for undervisningen.

## 3.2 Dialog som tilpasset opplæring

Dialog er en sentral del av samarbeidet mellom lærer og elev. Dialog benyttes i tilpasset opplæring. For at en samtale skal kunne kalles en dialog må noen kriterier oppfylles. En forutsetning for dialog er at alle følger reglene. Det dreier seg om at alle skal lytte, forsøke å sette seg inn i den andres perspektiv, være åpen og deltakende. Sokrates legger også vekt på

---

i dialogen ”Gorgias” at samtalepartneren skal uttrykke seg mest mulig presist (selv om han selv tidvis har lange og ledende spørsmål). En annen viktig forutsetning er at deltakerne betraktes med respekt for sine egne subjektive refleksjoner. Målet med dialogen er at deltakerne skal ledes fram til større innsikt om tema for dialogen. Det er helt klart at det må være lærerens oppgave å legge til rette for dialogen i klasserommet. I opplæringskonteksten kan man imidlertid stille spørsmål ved hvor langt læreren skal kunne gå for å fremme sitt syn. I det ligger grensene mellom overbevisning og overtalelse.

I Skjervheims perspektiv forutsettes en symmetri mellom deltakerne i dialogen. Det innebærer at samtalepartene har et ønske om å forstå den andres perspektiv og sammen utvikle nye perspektiver. Forholdet mellom lærer og elev vil aldri kunne bli symmetrisk, fordi det er lærer som setter rammene for dialogen. Det vil også alltid foreligge en asymmetri i status, kunnskapsnivå, modning og erfaringsgrunnlag m.m. Satt på spissen er det asymmetrien mellom lærer og elev som konstituerer skolens funksjon i samfunnet. Intensjonen med opplæringen er at elevene skal oppnå større kunnskap. Det lar seg ikke gjøre uten asymmetri mellom lærer og elev. På den ene siden er det meningsløst å ha som målsetting å overskride symmetrien mellom lærer og elev, og å betrakte dem som likeverdige. Det tilintetgjør grunnlaget for skolens oppgave i samfunnet. På den annen side kan man hevde at symmetrien mellom lærer og elev i dialogen ikke er avhengig av symmetri i det overnevnte, fordi dialogen befinner seg på et annet nivå. Det er i dialogen man bør forsøke å overskride asymmetrien. En mulig måte å overskride asymmetrien i dialogen handler om myndiggjøring og anerkjennelse (punkt 3.3).

Skal dialog kunne ansees som tilpasset opplæring må lærestoffet og konteksten det forekommer i, tilpasses elevene. Det må skapes rom for at hver enkelt elev kan være deltaker i dialogen. Men har alle elever et ønske om å delta i dialogen? Hvordan mobiliseres eventuelt elevene til et ønske om deltakelse? I følge Vygotskij bygger læring og utvikling videre på allerede ervervede kunnskaper og ferdigheter, slik at opplæringen i nået må være en konsekvens av den forhenværende. Elevene må vite noe de kan knytte til konteksten for å i det hele tatt kunne bidra. Variasjon og gjentakelse kan hjelpe eleven til å overføre det han allerede har lært til ulike kontekster.



---

### 3.3 Myndiggjøring og anerkjennelse

I en overbevisende holdning ligger en intensjon om at elevene skal utvikle seg gjennom læring som ikke bygger på en reproduksjon av lærerens synspunkter på det faglige innholdet. I tillegg vil det ligger en intensjon om at elevene skal utvikle sine egne standpunkt på bakgrunn av refleksjon rundt innholdet. Det vil si en intensjon om internalisert kunnskap som gir mening for eleven. For at det skal komme i stand bør eleven anerkjennes og myndiggjøres til å foreta egne refleksjoner og valg. Overbevisning kan kjennetegnes ved anerkjennelse. Hva er så anerkjennelse i praksis?

Oppriktig anerkjennelse innehar en overbevisende holdning slik jeg ser det. Anerkjennelse ligger forut for erkjennelse (Bae 1992). Erkjennelse er målet for overbevisning. Anerkjennelse kan komme til uttrykk som en personlig gest fra læreren gjennom verbal og nonverbal oppmuntring og veiledning. Dette krever en ektefølt, personlig involvering fra lærerens side. Barn vil umiddelbart avsløre en falskhet om anerkjennelsen er påtatt. Det vil kunne virke mot sin hensikt i lærer/elev-relasjonen. Kan man kreve av lærere å ha en ektefølt anerkjennelse til hver enkelt til enhver tid? I den forbindelse kan man gjøre en distinksjon mellom sosiokulturell og intrapersonlig anerkjennelse.

Sosiokulturell anerkjennelse handler om i hvilken grad fagplaner og læremateriell anerkjenner elevenes subjektive uttrykk, språklige og kulturelle bakgrunn. En slik anerkjennelse kan man beskrive som mer stabil enn den intrapersonlige anerkjennelsen læreren står for. Det er læreren som har ansvaret for å legge til rette fagstoffet og skape rammer gjennom valg av kontekstuell støtte for klassen og for den enkelte elev. Valg av materiell kan også utvise en anerkjennelse av eleven både kulturelt, språklig, historisk og sosialt. I et minoritetsperspektiv vil det ofte foreligge en asymmetri mellom lærer og elev både når det gjelder språk og kultur. Da er det imidlertid ekstra viktig at eleven opplever anerkjennelse gjennom for eksempel kontekstuell støtte. Det er også viktig at alle elevene i klassen får tilgang til denne typen kontekstuell støtte, fordi den kan bidra til en anerkjennelse av elevens språk og kultur i klassen. Det kan være med på å gi klassen gode holdninger til den minoritetsspråklige elevens språk og kultur. Derigjennom styrkes også elevens egne holdninger til sin språklige og kulturelle bakgrunn. Holdninger til sitt språk er betydningsfullt for den tilknytningen hun/han føler til sitt språk (Engen & Kulbrandstad

---

2004: 43-46). Bruk av flerkulturell kontekstuell støtte kan skape en felles kontekst samarbeidet og dialogen i klassen kan bygge på.

Variasjonen i bruk av ulike kontekstuelle støtter kan være en anerkjennelse som kan gi elevene en bredere inngang til refleksjon i faget. Myndiggjøring gjennom bruk av kontekstuell støtte stiller ikke like store krav til personlig anerkjennelse. En kombinasjon av intrapersonlig og sosiokulturell anerkjennelse kan styrke lærere i å tilpasse opplæringen ut fra de forutsetninger eleven har.

## 3.4 Danningsperspektivet i skoledebatt og styringsdokumenter

### 3.4.1 Instrumentalisme?

Den offentlige debatten angående utdanning hadde også sin plass i det greske samfunnet for ca 2500 år siden. Platons dialoger ansees som klassiske verk med tematikk som også er relevant i vår egen tid. Platons dialog “Gorgias” kan antagelig ikke appliseres direkte til vår kulturelle og politiske situasjon i dag, men grunnlagsproblematikken i dialogen er høyst relevant og gir gode perspektiver på dagens opplæringsituasjon.

*“Sokrates vrir samtalen stendig over til spørsmålet om hva slags menneske talekunsten tek sikte på å danne.”*(Platon I: Stigen: 1979:7)

Denne problematikken er relevant også i dagens opplæringsdiskurs nesten 2500 år senere. Det er avgjørende å kunne ta et metaperspektiv på vår pedagogiske praksis i skolen, og stille oss spørsmålet om hva slags menneske vi gjennom utdanningsforløpet ønsker å danne. Den offentlige debatten rundt norske elevers skoleprestasjoner er et eksempel på at dette er et tema som opptar mange. Noen hevder at fokuset i debatten dreier seg mer om resultatene fra PISA-undersøkelsen i et konkurranseperspektiv, enn det ideologiske grunnlaget vi bygger den pedagogiske praksisen på. Dermed tar ferdighetsfokuset i opplæringen oppmerksomheten bort fra danningperspektivet (Løvlie 2007).

Hvilke konsekvenser kan danningssynet ha for tilpasset opplæring? Om det er ferdighetene som er målet for opplæringen vil da opplæringen tilpasses elevene eller går tilpasningen i

---

mot kravene til ferdighetene? Skal elevene dannes etter et teknisk krav? Hvis danningsperspektivet reduseres til de ferdighetene som etterspørres i testene har dette konsekvenser på hva man legger i begrepet tilpasset opplæring. Da går ikke lenger tilpasningen i retning av elevens forutsetninger for læring, men i retning av danning til innfrielse av tekniske krav. Med en slik tilnærming vil danningsbegrepet i opplæringssammenheng også miste sin funksjon som beskrivelse av barns utvikling i en sosiokulturell kontekst, og motsatsen er det som er tilbake. I Hellesnes (1975) terminologi vil dette være en beskrivelse av tilpassning. Fra et Skjervheimsk perspektiv kan det kalles instrumentalisme. I instrumentalisme ligger også en overtalende holdning. Grunnlaget for skoledebatten i dag er ikke et uttrykk for bekymring for barn og deres ulike *forutsetninger*, men for *kunnskapsnivået*. Det er dette som har utløst den massive kritikken mot skolen. En slik tilnærming kan sees som instrumentalisme i synet på opplæringen og målet med den. Den tekniske siden ved opplæringen får med det fortrinn framfor subjektene i praksis. Elevene skal nok oppfordres til å bli deltakende, reflekterte mennesker, men opplæringens fokus ligger på tiltak iverksatt som en konsekvens av resultater fra ulike tester. Dette kan oppfattes som et paradoks. Kunnskapsløftets og skoledebattens fokus på målbare ferdigheter indikerer, slik jeg ser det, en positivistisk tilnærming til opplæringen. Meningsskaping og danning må vike for naturvitenskaplige idealer. Resultatet for pedagogikken vil Skjervheim kalle instrumentalisme.

### 3.4.2 Skoledebatten og testing i skolen

Den offentlige debatten domineres i stor grad av overtalelse, hvor den beste talekunstneren og retorikeren vinner frem med sitt syn. Det handler om å overføre sin tro til andre. Skoledebatten og diskusjonen rundt resultatene har helt klart satt fokus på innhold og organisering i den norske skolen. Kunnskapsløftet ble initiert av daværende kunnskapsminister Kristin Clemet, og navnet på reformen sier mye om intensjonen bak innholdet. Ferdigheter og kunnskaper skal styrkes.

Det foregår omfattende testing av elevens ferdigheter i grunnskolen. Undersøkelsen det refereres hyppigst til, er PISA (Programme for International Student Assessment). Denne undersøkelsen gjøres i regi av OECD og har siden 2000 sammenlignet elevers prestasjoner i matte, naturfag og lesing fra 57 land. Den utføres hvert tredje år. Resultatene fra siste PISA-undersøkelse (vår 2006) ble offentliggjort i desember 2007. Resultatene indikerer at norske

---

elever presterer under OECD's gjennomsnitt og dårligst av de nordiske landene i alle testede fag. Resultatene fra 2006 indikerer også en tilbakegang i alle fagområdene, spesielt i lesing, sammenlignet med resultatene fra 2000 (Kjærnsli 2008: 26-29). Hvorvidt undersøkelsen gir et riktig bilde av situasjonen i den norske skolen i dag, er det stor uenighet om. Diagrammene har i alle fall en slående retorikk. Søylen gir et skarpt visuelt bilde av de norske søyler sammenlignet med de andre nordiske landenes. Et tanke-eksperiment Lars Løvlie har foretatt handler om hvordan resultatene ville se ut, dersom de var blitt satt inn i en normalfordelingskurve (Gauss-kurven)(Løvlie 2004). De norske resultatene ville ha blitt plassert innenfor normalen, sammen med de svenske og danske. F.eks. Finlands resultater ville havnet ut som avvik i ytterkant av normalen. Normalfordelingskurven har dessverre liten anerkjennelse som forklaringsmodell i dagens politiske skolediskurs.

Det hevdes at gjennom innføringen av nasjonale prøver og deltakelse i PISA- undersøkelser ble "testregimet" ført opp på et høyere nivå, fra å være fundert på nasjonale og regionale standarder til OECD's standarder (Løvlie 2005). Blant andre Lars Løvlie (Løvlie 2007) har stilt seg kritisk til om testingen i den form den nå har fått er med på å forskyve fokus fra målstyring til formålstyring hvor målbare ferdigheter får hovedvekt framfor holdninger og danning slik han mener det uttrykkes i K06.

Et annet moment ved problemstillingen er elevmedvirkning. Elevene har ingen innflytelse på testsystemet de er en del av. Eller har de det? I slutten av januar 2005 oppfordret Elevorganisasjonen til boikott av de nasjonale prøvene i engelsk og lesing på 1.videregående klassetrinn, og til kritikk av at resultatene skulle publiseres offentlig. Mottiltaket fra departementet var trusler om nedsatte karakterer i orden og oppførsel. Elevene viste seg som dannede mennesker som krevde å bli hørt. De tok i bruk sin sunne fornuft, og ville bli behandlet som autonome individer (Løvlie 2005). Hellesnes ville antagelig beskrevet dem som dannede mennesker.

Testing har i større og større grad blitt en signifikant del av opplæringen. Det indikerer også den empiriske undersøkelsen i denne avhandlingen. Hva er så målet med en slik praksis, og hvilke intensjoner ligger til grunn for testingen? Er det for å kartlegge elevenes individuelle ferdigheter, slik at man kan tilrettelegge opplæringen for hver enkelt? Er det for å gjøre elevene komfortable med testsituasjonen? Og i forlengelsen av det siste spørsmålet; er det for at elevene skal skåre godt ved neste nasjonale prøve? Hvis begrunnelsen er å styrke

---

ferdigheter som testes i nasjonale prøver, PISA, og andre, og å gjøre test-situasjonen komfortabel for elevene, kan man stille spørsmål ved om dette er hensiktsmessige mål for opplæring? Indikerer dette en overtalende holdning fra læreres side eller er det et press fra styringsdokumentene som indikerer at overtalelsen ligger et nivå over?

Paralleller kan trekkes til Skjervheims problematisering av skillet mellom tekniske og praktiske vitenskaper (Skjervheim 1996:243-244, Hellesnes 1992:59). Pedagogikken er en praktisk vitenskap som handler om forholdet til, og mellom, intensjonale, handlende subjekter. Spørsmålet er om man kan ha en teknisk holdning til pedagogikken? Eksemplet over kan indikere at målene for opplæringen forskyves i en slik teknisk retning. Er lærere dette bevisst? Hva sier dette om styringsdokumentenes krav til lærerne? Hvordan oppleves kravet for lærere, og hvordan handler de som følge av det? Sist men ikke minst hvilke konsekvenser får dette for elevene? I skoledebatten og i denne undersøkelsens empiriske data, kommer det fram at lærere opplever et press når det gjelder vurdering av elevenes læringsutbytte i form av vurdering gjennom testing. De føler også å bli gjort skyldige i at elevene presterer så dårlig i offentliggjorte testresultater. Hvordan presset virker inn på den enkelte lærer er vanskelig å si, men det er trolig at det styrer fokus mot kompetansen det etterspørres for å skåre godt i PISA og andre tester. Om så er, har den tekniske tilnærmingen til opplæring forskjøvet seg bort fra et helhetlig dannelsesperspektiv, basert på moralske standarder.

Hvis resultatene fra nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen blir førende for hvordan opplæringen tilpasses, kan man spørre seg om tilpasningen går i retning av elevens evner og forutsetninger, eller om elevene skal tilpasses de målbare ferdigheter det etterspørres i neste test-runde. Slik jeg ser det, kan en slik tilnærming innebære en objektivisering av elevene hvis fokuset i større grad er på test- statistikken, enn elevens utvikling og læring. Om dette er tilfellet har den tekniske tilnærmingen til pedagogikken styrket sin posisjon, og positivismen er stadfestet som gjeldende paradigme. Men skal vi da ikke ha testing? Det er klart at testing som verktøy er nødvendig i opplæringen, men jeg mener man bør reflektere i større grad over hyppigheten, intensjonene og konsekvensene.

Hvis det er slik at lærerne ønsker at elevene skal bli komfortable med testsituasjonen, men hovedintensjonen er å kartlegge elevenes kunnskapsnivå, slik at lærer kan sette inn tiltak, og tilrettelegge opplæringen, er et relevant spørsmål er om det er samsvar med intensjon og det

---

som foregår i praksis. Forholdet mellom intensjon og praksis kan sees på som et eksempel på det Lars Løvlie (2008) kaller det pedagogiske paradoks. Det typiske eksemplet på det pedagogiske paradoks er kontradiksjonen mellom *hva jeg sier* og *hva jeg gjør*. I dette tilfellet kan paradokset handle om at lærere (eller for så vidt læreplanen) gjennom standardiserte tester legger rammene for hva som er anerkjent som viktig kunnskap. Likevel er intensjonen elevens mestring på bakgrunn av sine forutsetninger (tidligere erfaringer) og kunnskapsnivå. I så fall, vil jeg hevde at dette kan være et eksempel på overtalelse.

Et annet perspektiv er hvorvidt testresultatene sees i sammenheng med andre sider ved opplæringen. I Vygotskijs perspektiv vil blant annet fokuset på samarbeid mellom elev og lærer og elev/elev være vel så viktig for å avdekke den nærmeste utviklingssonen til eleven. Et relevant spørsmål er da hvilke konsekvenser testing av individuelle ferdigheter har for barns læring, hvis tilretteleggelsen metodisk og innholdsmessig, skjer på bakgrunn av testresultater. I følge Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone kommer elevens potensielle funksjonsnivå til syne først i den kollektive atferden, altså gjennom samarbeid med en som kan mer. Zonen kan ikke testes en gang for alle fordi zonen forandrer seg. Den individuelle testsituasjonen mangler nettopp den signifikante andre som er kriteriet for å kunne avdekke elevens nærmeste utviklingszone. Læring som er rettet mot utviklingsnivåer som allerede er nådd, i stedet for et nytt stadium i utviklingen, er lite effektivt for barnets generelle utvikling hevder Vygotskij (Vygotskij 2001b: 162).

*“Den eneste gode formen for undervisningen er derfor den som går foran utviklingen og trekker denne med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne” (Vygotskij 2001a: 167).*

Sett i sammenheng med Skjervheims deltaker og tilskuer- perspektiv hevder jeg det er mulig å se hans kritikk av den objektiveringen han mente skjedde gjennom testing av barns utviklingsnivå som en forlengelse av dette aspektet ved Vygotskijs teori. Skjervheim la vekt på å få fram subjektets perspektiver i sin egen kontekst, og interaksjonens og dialogens relevans for utvikling og erkjennelse. Gjennom fokus på standardiserte testprogram tar testeren tilskuerperspektivet og kan dermed foreta objektivering av barnet. Resultatene som blir retningsgivende for videre tiltak tar da utgangspunkt i en utvikling som allerede har funnet sted, som på det tidspunktet er et tilbakelagt stadie i utviklingen. Slik avdekkes ikke

---

den øvre delen av elevens nærmeste utviklingssone. Det eleven kan tilegne seg gjennom samarbeid med en som kan mer enn barnet selv.

Testing av ferdigheter og kompetanse har sin plass i opplæringen. Men det er bekymringsfullt om danningsbegrepet innskrenkes til kun å gjelde kompetanse som kan måles gjennom testing. Tilpasset opplæring vil med det begrenses til den delen av opplæringen som handler om å styrke ferdigheter. Det er bare en liten del av den tilpassede opplæringen eleven har krav på. De har krav på at opplæringen legger til rette for at de skal utvikle seg som hele mennesker. Ferdigheter inngår som en viktig del, men ferdigheter alene skaper ikke autonomi, selvstendighet og refleksjon over seg selv i sin sammenheng. Man kan da stille spørsmål om opplæringen kan kalles tilpasset, når bare en del av elevenes evner og forutsetninger skal vektlegges.

### **3.4.3 Danningsperspektivet i styringsdokumentene**

Kunnskapsløftets generelle del er i sin helhet hentet fra den forrige lærerplanen (L97). I den generelle delen er danningsperspektivet klart uttrykt gjennom beskrivelse av 7 typer "mennesker" man ønsker elevene skal utvikle seg til, gjennom utdanningsforløpet. Det legges vekt på utvikling av hele mennesket, altså danning.

Den generelle delen skal ligge som en plattform for den spesifikke delen (som omhandler fagene) av Kunnskapsløftet. Problemet er bare at det er vanskelig å finne igjen denne plattformen fra den generelle delen i formuleringene i den spesifikke delen. Den helhetlige danningen av mennesket blir formulert som ferdigheter og kompetanse elevene skal tilegne seg (KUD 2006, spesifikk del). Det er relevant å spørre seg om dette kan føre til en implisitt omformulering, som snevrer inn danningsbegrepet.

På den annen side finnes eksempler på danningsperspektivet i den spesifikke delen. I norskfaget er målet at eleven skal: *".. kunne ytre seg i en demokratisk offentlighet, orientere seg i samfunnet og styrke sin kulturforståelse.."*(KUD 2006, Løvlie 2005) Her er en beskrivelse av danning i Kunnskapsløftet. Saken er bare at det ikke er posisjonert eksplisitt som danning, men som ferdigheter (Løvlie 2005).

Læringsplakaten er generelle prinsipper for opplæringen som stiller krav til skoleledelsen ved alle norske skoler. Den bygger på Opplæringslova, forskrifter og Kunnskapsløftet i sin

helhet. Den formidler de krav som skolen gjennom opplæringen skal innfri. Også her er danningperspektivet eksplisitt uttalt. Skolen skal stimulere elevene til kritisk tenkning, personlig utvikling, styrke egen identitet, utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratisk deltakelse. Skolen skal gi opplæring som utvikler barnas evne til kritisk tenkning og refleksjon, ikke kun å reprodusere eksisterende kunnskap (KUD 2006:25). Målene i læringsplakaten skal nås bl.a. ved hjelp av tilpasset opplæring. Som tidligere påpekt er begrepet tvetydig definert. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes, i Kunnskapsløftet, 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 (KUD 2006: 33-34). Tilpasset opplæring er knyttet til differensiering av innhold og læringstrykk. Danningperspektivet er ikke koblet sammen med tilpasset opplæring. Jeg vil hevde også det svekker danningens posisjon i opplæringen.

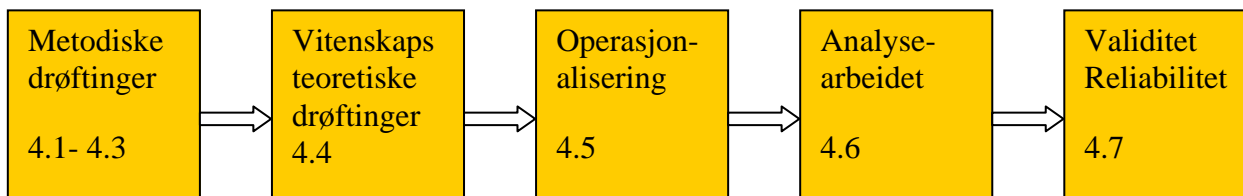
### 3.5 Oppsummering av teoridrøfting

For at tilpasset opplæring skal kunne anees som tilpasset i et danningperspektiv, mener jeg konsekvensene av denne teoridrøftingen indikerer at en overbevisende holdning både hos lærer og i planverket må ligge til grunn. Denne teoridrøftingen har skapt en syntese som danner en del av broen jeg forsøker å bygge mellom danningbegrepet som filosofisk term, og danningbegrepet slik det kan benyttes for beskrive pedagogisk praksis. Den andre delen av broen er min empiriske analyse. Til sammen danner dette en av mulige broer mellom filosofi og praksis. Før analysedelen, vil jeg drøfte metode i det neste kapitlet.



## 4 Vitenskapsteorisk posisjonering og metode

Valg av metode og vitenskapsteoretiske avveininger ligger implisitt i modellen for avhandlingens struktur i punkt 1.3. Vitenskapsteoretisk posisjonering og drøfting metode gis i forlengelsen av modellen en sentral plass i avhandlingen. Metodedelen er bygget opp slik:



I det følgende vil jeg begrunne mine valg av metode og posisjonere dem vitenskapsteoretisk. Ved å operasjonalisere begrepene overbevisning og overtalelse forenes disse filosofiske begrepene med pedagogisk praksis. Det kan sammen med den teoretiske drøftingen legge grunnlag for å utvikle indikatorer som kan anvendes i tilpasset opplæring i klasserommet.

### 4.1 Metodiske disposisjoner

Valg av metode er i denne avhandlingen gjort på bakgrunn av en vurdering av hvilke metoder som best kan belyse mitt prosjekt og mitt tema. Metodene jeg har valgt for innhenting av empiri i denne avhandlingen er: Videoopptak, *ustrukturerte feltnotater*, *strukturert observasjonsskjema*, *kvalitative forskningsintervju* og *videoopptak*. For å operasjonalisere tilpasset opplæring gjennom overbevisning og overtalelse på best mulig måte, forutsetter det at jeg som forsker er tilstede i konteksten jeg skal observere. Overbevisning og overtalelse er et komplekst fenomen. Videoopptak gjorde det mulig å observere de samme sekvensene gjentatte ganger, og var avgjørende for å gripe nyansene i fenomenet jeg studerte. Ustrukturerte feltnotater ble valgt som en støtte til videoopptak, for å kommentere enkeltsekvenser eller fange opp ting som skjedde utenfor kameraets fokus. Jeg utarbeidet et strukturert observasjonsskjema med noen kategorier som jeg mente kunne fange bruk av overbevisning og overtalelse. Skjemaet skapte en forforståelse jeg kunne skape forståelse på bakgrunn av. Ettersom forforståelsen og forståelsen ville endre seg

---

underveis i analysen, slik var planen at observasjonsskjemaet også stadig skulle endres. Indikatorene i observasjonsskjemaet er hovedsaklig utarbeidet på bakgrunn av teoristudier og syntetisering av Skjervheim (1996abcd, 2000), Platon(1979) og Vygotskij (2001a og b). Jeg har dessuten valgt å studere annen lignende klasseromsforskning av læreres språklige formidling som er foretatt de senere årene i norsk skole ved for eksempel: Klette (2004), Øzerk (2003) og Kristoffersen (2007). Operasjonaliseringen av indikatorene er også inspirert av disse arbeidene. Jeg har i tillegg innhentet informantenes egne meninger og refleksjoner om sin egen praksis i tilpasningen av opplæringen gjennom kvalitativt forskningsintervju. Jeg mener metodene belyser avhandlingens tema fra ulike sider.

Feltnotater og videoopptak er foretatt gjennom tilstedeværelse i to klasserom i til sammen ca 25 timer. Kvalitative forskningsintervju ble gjennomført etter at observasjonene i klasserommet var avsluttet.

Rammene for hva en masteravhandling skal inneholde, som tid, økonomi, og fokus for avhandlingen, er tatt i betraktning ved valg av problemstilling, så vel som i valg av metode.

## 4.2 Utvalg og informasjon til informantene

Utvalget i min undersøkelse består av to informanter. Kravet til lærerne var at de måtte ha lærerutdanning, fordi jeg ønsket å observere lærer med formell pedagogisk kompetanse. De måtte også ha undervisning i en klasse, fordi jeg ønsket å observere læreres formidling til klassen. På grunn av de ulike skolefagenes egenart ville det ideelle være foreta observasjoner i fag hvor skillene mellom en overbevisende og en overtalende holdning mest sannsynlig kan komme til syne. I utgangspunktet ønsket jeg å observere i fag som norsk, KRL eller samfunnsfag. Som følge av Skjervheims skille av begrepene overbevisning og overtalelse, mente jeg dette var fag overbevisning og overtalelse best kunne komme til syne. I disse fagene vil antagelig fokuset på ”rette svar” være mindre enn i for eksempel matte og naturfag. Etersom det var vanskelig å få tak i informanter som ville delta i prosjektet, måtte mitt ønske om spesielle fag etter hvert vike. Jeg har foretatt observasjoner i fagene norsk, matte, natur og miljø og samfunnsfag, og jeg tror ikke det er negativt å få med hele fag-spekteret. Samtidig ble det desto viktigere å trekke ut sekvenser fra empirien som befant seg innenfor overbevisnings- og overtalelsesdiskursen. Jeg ønsket i utgangspunktet en lærer som underviste på 2.trinn og en på 7.trinn i fagene. Begrunnelsen for valget var å få et utvalg

---

av informanter som kunne ivareta hensynet til spredning i alder hos elevene. Dette antar jeg kan ha innvirkning for hvordan læreren bruker overbevisning og overtalelse i sin språklige formidling. Bakgrunnen for valget av disse to klassetrinnene var nettopp å finne eventuelle indikatorer på om det forskjeller. Men det viste seg imidlertid gjennom prosessen med å innhente informanter, at kravene måtte modifieres. Av 58 spurte lærere svarte 3 ja til å delta i undersøkelsen. Ca halvparten av lærerne ble spurt personlig, den andre halvparten gjennom rektor ved ulike skoler. Jeg gikk ganske raskt bort fra kravet om klassetrinn, og også ønsket om spesielle fag. Prosessen ble mer tidkrevende enn jeg hadde trodd på forhånd. Jeg undret meg over årsakene til stadige avslag og fikk tilbakemeldinger om at det var videoopptakene, som gjorde utslaget. Det er mulig at også min informasjon til informantene som stadig ble endret underveis også var en medvirkende faktor.

En kontinuerlig avveining gjennom denne prosessen var informasjonen jeg gav til informantene. Det dreide seg om hvor mye og hvor detaljert informasjon jeg skulle gi om avhandlingens fokusområde. På den ene siden burde temaet vekke interesse og deltakelsen i undersøkelsen oppleves som trygt for informanten slik at han skulle kunne vite hva han gikk inn i. På den annen side skulle ikke min informasjon si så mye at det fikk konsekvenser for informantens autensitet i klasserommet. Jeg begynte med å fremsette tema for avhandlingen, men måtte moderere meg både muntlig og skriftlig gjennom forløpet. Begrepene overbevisning og overtalelse inneholdt konnotasjoner som jeg tror hadde en negativ undertone for mange. Jeg endte derfor opp i det endelige informasjonsskrivet med en beskrivelse av *dialog, elev/lærer- relasjonen* og *eksempler på læreres språklige formidling* (Se punkt 8.0).

I lys av det ovenstående vurderer jeg det slik at mitt utvalg er tilstrekkelig i størrelse for å få en empirisk forsterkning av operasjonaliseringen av indikatorer for tilpasset opplæring. Utvalget må gjøre det mulig å fange fenomenet overbevisning og overtalelse i læreres formidling for operasjonaliseringen. Så lenge fenomenet fremkommer i det datamaterialet jeg har, har ikke antallet informanter så stor betydning. Videre er målet at pedagogisk personell skal kunne lese avhandlingen, kjenne seg igjen, og reflektere over egen språklige formidling i klasserommet. Dette håper jeg kan gi større innsikt i sammenhengen mellom overtalelse og overbevisning i relasjon til danning, og hvilke operative konsekvenser det kan ha for tilpasset opplæring.

## 4.3 Drøfting av metode

I det følgende vil jeg drøfte sterke og svake sider ved metodene; *feltarbeid*, *videoopptak*, *intervju* og *observasjonsskjema*, generelt og spesifikt for min avhandling.

### 4.3.1 Feltarbeid/ Videoopptak

I et feltarbeid er målet å utvikle virkelighetsnær forståelse ved at feltforskeren er tilstede i informantenes omgivelser over en lengre periode og samler inn data i sammenhenger som er relevant for å belyse problemstillingen. Deretter blir disse dataene tolket (Hammersley og Atkinson 2004:8).

Feltarbeid kan inneholde ulike arbeidsmetoder for å innhente datamateriale. Det vil ofte være generelle feltnotater i begynnelsen av et feltarbeid før man snevrer inn problemstillingen. Forskeren anvender gjerne både kvalitative og kvantitative metoder på samme studieobjekt. Det kan benyttes kvalitative forskningsintervju, observasjon, surveys, og standardiserte tester m.m. Målet er at man gjennom bruken av metodene skal få mer kunnskap og forståelse om det feltet man forsker på. Jeg var tilstede i klasserommet i ca 25 timer.

Problemstillingen for denne avhandlingen innebærer studier av et komplekst fenomen, med mange variabler. Datamaterialet måtte kunne være så nyansert at det var mulig å anvende det i operasjonaliseringen. Viktigheten av videoopptak i denne undersøkelsen må derfor understrekes. Jeg tolket kontinuerlig sekvenser i opptakene i sammenheng med helheten i datamaterialet. Den ubegrensede tilgangen til sekvenser av lærernes formidling opptakene gir, åpner for en nyansert tolkning av dette komplekse fenomenet.

### 4.3.2 Kvalitativt forskningsintervju.

Til å være en av de mest brukte kvalitative forskningsmetoder, finnes det få prinsipielle metodiske retningslinjer i bruken av kvalitativt forskningsintervju. Forklaringer på dette kan være intervjuets kompleksitet hva gjelder informantens subjektive beskrivelser eller interaksjonen mellom forsker og informant. En implisitt fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesform i intervjuformen, kan vanskelig oppfylle positivismens krav om innhenting av objektive data (Kvale 1990: 215-217).

---

Formålet med det kvalitative forskningsintervju er, generelt og for denne undersøkelsen, å innhente informantens egne beskrivelser av deres livsverden. Jeg har i min analyse av intervjuene tolket disse beskrivelsene for å kunne oppnå økt viten og forståelse av informantenes bevisste og ubevisste bruk av overtalelse og overbevisning. Min operasjonalisering av begrepene i intervjuene ble gjort på bakgrunn av teori. Intervjuene ble foretatt etter innhenting av videoopptak og feltnotater. Målet var å ha noen felles referansepunkter mellom informantene og meg som forsker. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Om dette påvirket informanten er vanskelig å si. Jeg hadde ikke inntrykk av at informantene lot seg begrense av dette.

I utgangspunktet hadde jeg forberedt et strukturert intervju med detaljerte spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Men gjennom nøyere refleksjon endret jeg dette noe. Hvilken posisjon har jeg som forsker til min informant i et deltaker og tilskuerperspektiv? Jeg hadde et ønske om å være en deltaker (i Skjervheims betydning av begrepet) i samtalen med informanten, men hvordan kunne jeg være det når samtalen, fra min side, allerede var predefinert i form av spørsmål i intervjuguiden? Legger jeg da tilrette for et subjekt/subjekt-forhold, eller kan posisjonen snarere ses på som en form for objektivisering? Er denne intervjuformen den beste måten å få fram informantens egne perspektiver og syn på? Disse spørsmålene førte meg til tanken om å ikke foreta et formelt intervju, men legge til rette for en dialog i stedet. I eksplorerende forskning, som denne undersøkelsen kan kalles (se punkt 4.4.1), kan mer ustrukturerte intervjuer ha fordeler fordi det kan i noen tilfeller gi ekstra informasjon (Kleven 2002:75).

Valget om å benytte dialog reiste spørsmål rundt nærhet og distanse til informanten, og dialogen som ramme for overbevisning/overtalelse og deltaker/tilskuerperspektiv, og validiteten ved oppgaven med bruk av dialog som metode. Dialogen forutsetter en likeverdighet i relasjonen. Kan et slikt forhold skapes i vår dialog, eller gjør det at *jeg* setter premisser for innholdet i dialogen, meg til retoriker og overtaler som leder til asymmetri? En fare er at mine perspektiver vil påvirke informanten og med det svekke validiteten i dataene. I en dialog ville jeg måtte holde mine perspektiver tilbake, samtidig ønsket jeg å delta autentisk i dialogen. Kan det da betegnes som en dialog?

I forkant av det første intervjuet laget jeg en intervjuguide med stikkord jeg ønsket læreren skulle snakke om. Jeg valgte å ikke bestemme meg på forhånd for hva slags type intervju det

---

skulle bli. Jeg ønsket å åpne opp for det ikke forutsigbare i samtalen, samtidig som jeg hadde noen rammer å forholde meg til. For meg selv satte jeg opp på papir en horisontal akse hvor helstrukturerte intervju var i den ene enden, dialog i den andre og semistrukturert intervju i midten. I teorien er disse tre intervjuformene helt atskilte metoder. Jeg opplevde ute i feltet å bevege meg på denne akse mellom dialog og semistrukturert intervju styrt blant annet av informantens respons.

Jeg har forsøkt å anvende deler av det teorigrunnet jeg belyser problemstillingen med, også i sammenheng med min forskerrolle og mine metoder. Dialog som metode for innhenting og interpretasjon av forskningsdata, er ikke bredt anerkjent, og anvendt. Kritikken dreier seg i hovedsak om at denne typen metode vanskelig kan tilfredsstillende tradisjonelle krav til reliabilitet og generalisering, på grunn av subjektiviteten i interpretasjonen av dataene. Alrø og Skovmose har utarbeidet en modell for dialog som forskningsmetode i undervisningssammenheng. Det kalles The Inquiry Co-operation Model (IC Model). Modellen integrerer dialog i forskning, og har inkorporert en metode til innhenting av data hvor forskeren og informantene er i en gjensidig læringsprosess gjennom interpretasjon av den kontekst de er en del av (Alrø og Skovmose 2002:62). Målet er at informantene skal få økt sin kunnskap, og at også forskeren skal øke sin. Rammen for dialogisk forskning bør i et Vygotskij-perspektiv defineres av utviklingssonen.

En slik forskningsmodell forutsetter slik jeg ser det et samarbeid over en lengre periode enn hva som har latt seg gjøre innenfor rammene av en masteravhandling. En dialogisk forskningsmetode som overnevnte kan sammenlignes med aksjonsforskning.

I utgangspunktet var intervjuet tenkt som en bærende metode for å avdekke overbevisende og overtalende holdninger hos lærere. Slik ble den ikke benyttet. I og med at fokuset i avhandlingen kontinuerlig endret seg, var det ikke lenger de samme spørsmålene jeg ønsket å få svar på hos informanten før og underveis i tolkningen av data. Et stykke ut i den empiriske fasen stod jeg derfor overfor et valg om å endre vektleggingen av metodene. I og med at intervjuene allerede var gjort når jeg startet med tolkingen av dataene, kunne jeg ikke få tilgang til de opplysningene i intervjuene jeg gjerne ville ha. Det handlet om informantenes perspektiver på de indikatorene jeg operasjonaliserte tilpasset opplæring i. Det gjorde at jeg igjen måtte vurdere hvilke metoder som best kunne forsterke tema for avhandlingen. Slik jeg så det, om dette best fram gjennom videoopptakene. Ideelt sett burde

---

jeg foretatt en gjentakelse av intervjuene slik at jeg i større grad kunne fokusere på de funn som kom fram gjennom kategoriene. Det var ikke mulig å innen tidsrammen jeg hadde til rådighet. Det førte til at jeg valgte å se på intervjuene som en supplerende metode. Likevel bidro intervjuene til å innhente informantenes syn på begrepet tilpasset opplæring generelt, og intensjonene for utøving av den, i sin kontekst.

### 4.3.3 Intervjuguide

En intervjuguide strukturerer spørsmål man ønsker å stille informanten. Det er avgjørende at man vet hva man vil ha svar på, og at spørsmålenes formuleringer klarer å få det fram (Andersen & Enderud 1990: 261-281). Intervjuguide ble utarbeidet gjennom studier av valgt teorigrunnlag for avhandlingen, og gjennom studier av intervjuguides fra lignende undersøkelser (Obel 2007). I utgangspunktet var intervjuguiden meget detaljert og nyansert i spørsmålene, denne ble moderert etter pilot-intervjuet og underveis i arbeidet med avhandlingen. Det pågikk en kontinuerlig avveining i arbeidet mellom bruk av hverdagslige begreper og mer teoretiske begreper fram til intervjuene ble gjennomført. Skjervheim legger vekt på at forskeren bør bruke begreper hentet fra informantens livsverden for best å få tak i dennes perspektiver

*”Dei sosiale fenomena viser seg for samfunnsvitaren gjennom ei form for kommunikativ erfaring som skil seg radikalt frå eksperimentell observasjon. Kommunikativ erfaring viser til og forutset eit intersubjektivt forhold mellom granskaren og dei som blir granska.”... ” vi må beskrive og studere åtfærd ved hjelp av termar som høyrer til den handlande si tolking av situasjonane..”(Skjervheim 2000: 11)*

I denne avhandlingen handlet det om å utelate begrepene overbevisning og overtalelse, tilpassing og danning, asymmetri og andre faglige begreper i møte med informanten. Jeg valgte heller å bruke et begrepsapparat som mine informanter anvender og kjenner. Dette for få fram deres reelle syn på avhandlingens tema. Det er min oppgave å teoretisere gjennom bruk av faglige begreper i avhandlingen, ikke i møte med informantene. Se intervjuguide i punkt 7.0.

### 4.3.4 Strukturert observasjonsskjema

Strukturert observasjon kan brukes til å kvantifisere og kategorisere forskningsdata. Dette er en type observasjon hvor hva som skal observeres og hvordan det skal gjøres er spesifisert

---

på forhånd (Kleven 2002: 76) Det observasjonsskjemaet jeg utarbeidet før innhenting av empiri, var en foreløpig operasjonalisering av tilpasset opplæring på bakgrunn av min forforståelse. Denne forforståelsen hadde sin basis i syntetiseringen av teorien. Skjemaet ble gjennom analyseprosessen bearbeidet i stor grad, og det ble ikke brukt som et verktøy til å kvantifisere data. De indikatorene som viste seg å kunne beskrive fenomenet best ble beholdt, og nye indikatorene trådte fram i tolkningen av empirien. Utfylling av observasjonsskjema og konstruksjon av nye indikatorer ble foretatt gjennom studier av videoopptak fra klasserommet med støtte i feltnotater.

## 4.4 Vitenskapsteoretisk metodedrøfting

På bakgrunn av de metodiske valg jeg har foretatt hittil i metodedelen, vil jeg i det følgende posisjonere disse inn i en vitenskapsteoretisk drøfting.

Til grunn for all vitenskap ligger en ontologi og en epistemologi. Ontologien definerer eksistensform uavhengig av menneskets erkjennelse av den, altså uavhengig av vår forståelse av virkeligheten. Når en forsker velger en teoretisk forankring, velger hun også implisitt den ontologien denne teorien har som fundament. Mange forskere tar ontologien som ligger til grunn for deres vitenskap, for gitt uten å problematisere denne. I denne avhandlingen vil jeg drøfte to vitenskapsteoretiske paradigmer med ulike ontologiske forutsetninger.

Epistemologi definerer hvordan vi kan erkjenne virkeligheten, for eksempel gjennom vitenskaplig metode. Hvordan forskeren kan ha kunnskap om verden, om kunnskapen stammer fra logisk tenkning som i positivismen, fra sansene som i empirismen, gjennom tegn som i pragmatismen eller i det metafysiske som fenomenologi og hermeneutikk, er alle epistemologiske spørsmål. Ulike vitenskapsteoretiske paradigmer har hver sin epistemologi, hver sin måte å forklare og erkjenne verden på (Husted og Lübcke 2007). Ontologien i denne avhandlingen er i det fysiske representert ved lærernes språklige formidling til klassen. Min epistemologi er teorien jeg velger for å belyse fenomenet, sammen med min generelle forforståelse. Knyttet til min avhandling, blir min oppgave å velge den teori som jeg mener best vil ivareta den epistemologiske forankringen som er adekvat for å belyse avhandlingens tema.



---

#### 4.4.1 Induktiv, deduktiv og abduktiv metode

I samfunnsvitenskaplig forskning ønsker forskeren å frembringe generell viten om samfunnet eller menneskelig atferd, og det finnes flere ulike måter å nærme seg fenomen på: Induktiv, deduktiv og abduktiv metode er tre ulike tilnærminger som angir forskjellige framgangsmåter i forskningen, og som kan gjøre det mulig for forskeren å trekke vitenskaplige slutninger.

Når man med utgangspunkt i generelle prinsipper eller teorier trekker slutninger om enkelthendelser eller enkelte fenomener, kalles det å foreta deduktive slutninger (Kleven 2002: 24-25). I pedagogikken foreligger mange teorier og prinsipper om for eksempel kognitiv utvikling. Når forskeren, på bakgrunn av slik generell viten, trekker slutninger om enkelte individers kognitive utvikling, har han anvendt deduktiv metode. I hypotetisk deduktiv metode fremsetter forskeren en hypotese om et fenomen som hun deretter søker å bekrefte/avkrefte gjennom empiriske funn. Hvis hypotesen blir avkreftet, danner avkrefnelsen grunnlag for nye hypoteser som igjen blir testet empirisk (Alvesson & Sköldbberg 1994: 41-42). I henhold til mitt strukturerte observasjonsskjema, som implisitt operasjonaliserer tilpasset opplæring, har jeg i dette perspektivet benyttet hypotetisk deduktiv metode. I operasjonaliseringen av begrepene overbevisning og overtalelse i mitt observasjonsskjema har jeg indirekte dannet en hypotese for hvordan jeg tror bruk av begrepene kan komme til syne i praksis. Dette danner et grunnlag for tolkningen av datamaterialet. Jeg tester med andre ord ”min hypotese” mot det som framkommer i empirien. I analyseprosessen av videoopptak ble mitt observasjonsskjema og derigjennom operasjonaliseringen av tilpasset opplæring endret ettersom noen kategorier viste seg å være mer fruktbare enn andre. Endringene endret min forståelse og skapte en ny forforståelse. Slik ble også den indirekte hypotesen endret underveis på bakgrunn av empirisk validering. Bevegelsen mellom hele og delene kjennetegner et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Dette drøftes i punkt 4.4.2

Induktive slutninger trekkes når forskeren på bakgrunn av mange empiriske funn generaliserer fenomenet til en større populasjon gjennom å støtte seg til noen generelle prinsipper eller teorier. Forskeren tar utgangspunkt i empirien for å belyse et enkelt fenomen som kan være relevant for mange fenomener av samme klasse, med støtte i teorien (Alvesson & Sköldbberg 1994: 41- 42). Etter gjentagne undersøkelser kan forskeren utvikle

---

ny teori om fenomenet, som der etter kan generaliseres til en større populasjon (Andersen & Enderud 1990: 26-27). Dette kalles også hypotesedannende eller eksplorerende forskning (Kleven 2002: 24-25). Denne avhandling kan benevnes som eksplorerende forskning. Jeg utvikler på bakgrunn av teori og empiri nye indikatorer, som dermed danner en hypotese for hvordan tilpasset opplæring praktiseres i klasserommet.

Abduktiv metode kan utgjøre en kombinasjon av de to foregående metodene. Metodene består i en kontinuerlig tolkning og erkjennelse i møtet mellom teori og praksis og bygger på erfaringer fra ulike kontekster. Abduksjonen utgår, som induksjonen, fra empiriske fakta, men avviser ikke i utgangspunktet eksisterende teori om fenomenet. Tidligere teori brukes i stedet mer som inspirasjon for å kunne se antydninger eller mønstre, fremfor å foreta en ren mekanisk applisering på fenomenene som studeres. Det blir hevdet at abduktiv metode innebærer en hermeneutisk tilnærming, når forskeren gjør tolkninger av et fenomen han har en viss forforståelse av, men abduksjon er likevel ikke eksplisitt posisjonert i hermeneutikken. (Alvesson & Sköldberg 1994: 42-47). Jeg mener at denne avhandlingen bruker en abduktiv metode i vekslingen mellom teori og empiri i operasjonaliseringen av tilpasset opplæringer.

#### **4.4.2 Positivism og hermeneutikk**

Naturvitenskapen blir i et positivistisk perspektiv sett på som en modell for samfunnsforskningen. I en hermeneutisk tilnærming blir positivismen sett på som uegnet for å si noe om den "objektive" verden der ute. Positivismen anerkjenner ikke at mennesket stadig fortolker verden på sin subjektive måte ut ifra sin forforståelse. I positivismen kan forskeren derimot prøve å avdekke en "objektiv" virkelighet hvor kun logisk målbare sammenhenger blir anerkjent som vitenskaplig. Positivistene hevder at data, eller fakta, bør være observerbare for å ha en vitenskaplig. Videre legger de vekt på at datainnsamlingsprosedyrer standardiseres slik at validiteten skal kunne sikres (Alvesson & Sköldberg 1994: 23-31). Skjervheim påpeker en prinsipiell forskjell mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Skjervheim 2000). Det innebærer at man ikke kan anvende naturvitenskaplige vitenskapsteoretiske idealer for samfunnsforskningen.

Den klassiske hermeneutikkens gjenstandsområde var opprinnelig analyse og tolkning av bibeltekster. Etter hvert skjedde det en utvidelse av tekstbegrepet til også å omhandle

---

samtale og handling. I hermeneutisk tolkning er ønsket å fortolke og forstå tekstens eller informantens mening. Et sentralt prinsipp i hermeneutikken er den stadige bevegelsen mellom helheten og delene og hvordan disse påvirker meningsskapningen (Kvale 1990: 228-233).

Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk forståelsesramme, inneholder en grunnleggende tvil om det finnes en objektiv virkelighet, slik naturvitenskapen hevder. Ontologien er i et hermeneutisk perspektiv, er slik hver enkelt aktør ser den. Altså er virkeligheten en subjektiv erfaring. En viktig grunntanke i hermeneutikken er at man aldri kan møte verden uten forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993:148). Gadamer introduserte begrepet *forforståelse* for å forklare dette (Alvesson & Sköldberg, 1994: 135-136). Forforståelse er en forutsetning for at forståelse overhodet kan være mulig. Både Skjervheim og Vygotskij vektlegger forforståelsen. I forforståelsen inngår språk og begreper, forestillinger og personlige erfaringer. Denne forforståelsen kan ikke legges til side, og den vil prege hva vi ser og ikke ser. Mennesket må allerede ha etablert noen ideer for å kunne vite hva det skal se etter og i hvilken retning det skal orientere seg i. Det vil alltid i møte med omgivelsene ha en forforståelse. Man kan si at målet med forskning er også at forskeren gjennom sine refleksjoner og funn skal endre sin forforståelse.

Om forforståelsen sier Heidegger: ” å forstå forutsetter forforståelse, men forforståelse er samtidig et hinder for å forstå ” (Alvesson & Sköldberg 1994: 136). Med dette menes at forskerens erfaringer og teoretiske interesse, kan legge visse føringer som vil farge tolkningen av en kontekst eller et datamateriale. Uten validering kan de forventninger forskeren har til funnene medføre at forskningen bli en selvoppfyllende profeti.

I denne avhandlingen har jeg i utgangspunktet en forforståelse av fenomenet tilpasset opplæring. Gjennom teoristudier utviklet jeg denne forforståelsen. I analysefasen av mitt datamateriale studerte jeg sekvenser som sett i sammenhengen med data andre metoder brakte fram, endret min forforståelse. Det gjorde blant annet at jeg endret mitt observasjonsskjema, og igjen studerte nye deler som ble sammenlignet med helhetsinntrykket i operasjonaliseringen av indikatorer for tilpasset opplæring. Forforståelsen gir ny forståelse når den bevisstgjøres og endres.

Tidligere erfaringer vedrørende fenomenet eller forskjellige forestillinger om det, hindre forskeren i å stille de relevante spørsmålene, eller vite hva som bør fokuseres på i forsøket

---

på å avdekke viktige momenter ved fenomenet. Noen vil hevde at det er nettopp denne forforståelsen forskeren må kunne være seg såpass bevisst at hun i størst mulig grad ”nøytraliserer” den. Dette kan gjøres ved å gjøre tenkningen og argumentasjonen så transparent at andre kan følge tenkningen som ligger bak. Det krever imidlertid høy bevissthet hos forskeren over sterke og svake sider. I min avhandling handler det om en åpenhet i resonnementene rundt sterke og svake sider i utarbeidelsen av indikatorene for hvordan tilpasset opplæring kan operasjonaliseres gjennom perspektivene overbevisning og overtalelse.

#### **4.4.3 Kvalitativ og kvantitativ metode**

Tradisjonelt er kvalitativ metode knyttet til naturvitenskapen og positivismen, mens kvalitativ metode knyttes til hermeneutikken. Etter at de store debattene rundt positivismen og kritikken fra de nyere vitenskapsteoretiske perspektivene i slutten av forrige århundre, har stilnet, har både naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning blitt preget av elementer fra flere vitenskapsteoretiske perspektiver. Ulike forskningsretninger kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode. Likevel er det helt avgjørende for henholdsvis valg av metode, synet på forskerens rolle og hvilke etiske spørsmål man stiller seg, hvilket vitenskapsteoretisk paradigme forskeren befinner seg innenfor.

Gjennom kvalitative forskningsintervju formidler informantene direkte sine refleksjoner omkring sin livsverden ut fra sitt subjektive ståsted (Andersen 1990:26-31). Det er også mitt mål med intervjuene. Der forskeren med kvantitative metoder forsøker å skape en avstand til informantene for å ivareta en objektiv holdning til virkeligheten, ønsker jeg i min oppgave å nettopp ivareta nærheten til informantene og fenomenet. Nærheten kan gi meg tilgang på kunnskap som ville være vanskeligere å få tak i med kvantitativ metode. Samtidig bør det være en balanse mellom avstand og nærhet til informantene. Hvis nærheten blir for stor er det fare for at jeg som forsker identifiserer meg for sterkt med informantene, og også påvirker disse. I motsatt tilfelle kan for stor avstand gjøre, at jeg ikke kommer tilstrekkelig nær informantene til å skape en relasjon som skaper trygghet i situasjonen. I overidentifisering med en gruppe, underidentifiserer man seg gjerne med den andre gruppen (Hammersley & Atkinson 2004:11) I denne avhandlingen benytter jeg både kvalitativ og kvantitativ metode, i en hermeneutisk tilnærming.

---

## 4.5 Operasjonalisering

Operasjonalisering handler om å finne observerbare indikatorer på fenomenet man studerer (Kleven 2002: 62). Denne avhandlingen handler nettopp om å utvikle indikatorer som beskriver fenomenet tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv gjennom læreres bruk av overbevisning og overtalelse. Overbevisning og overtalelse er filosofiske og teoretiske begreper som ikke direkte beskriver en praktisk opplærings situasjon. Derfor er målet for avhandlingen å bygge en bro mellom teori og praksis. Denne broen er operasjonalisering på bakgrunn av teori og empiri. Det metodiske verktøyet jeg søker å utvikle kan danne grunnlag for andre undersøkelser av samme fenomen. Gjennom lignende klasseromsforskning (Kristoffersen 2007, Klette 2004, Øzerk 2003) og mine teoristudier av Skjervheims perspektiver på overbevisning og overtalelse, startet jeg utarbeidelsen av kategorier som jeg mente kunne indikere hvordan lærer bruker overbevisning og overtalelse i praktisk pedagogikk. Selv om det var den språklige formidlingen jeg i utgangspunktet ville studere, ville det likevel være fruktbart å skille mellom indikasjoner på en overbevisende/overtalende *holdning*, og indikasjoner på overbevisning/overtalelse i *språklig formidling*, fordi dette sannsynligvis vil komme til syne på ulike måter. En overbevisende eller overtalende holdning kan komme til uttrykk gjennom helheten av intensjon, handling og språklig formidling mm.

I dette kapitlet gjør jeg rede for operasjonaliseringen av begrepene i forkant av den emiriske undersøkelsen. Operasjonaliseringen av tilpasset opplæring i et overbevisning og overtalelseperspektiv ble ytterligere nyansert når jeg gikk gjennom innsamlet datamateriale. Gjennom studier av videoopptakene var det noen mønstre som gjentok seg, og disse danner sammen med teorien, utgangspunkt for indikatorene jeg konstruerte for å beskrive fenomenet (punkt 5.1).

### 4.5.1 Overbevisning og overtalelse

Spørsmålsformuleringer og utropsformuleringer er i denne avhandlingen operasjonalisert som indikatorer på overbevisning og overtalelse. Dette på bakgrunn av Sokrates måte å samtale med Gorgias i Platons dialog "Gorgias". Sokrates representerer overbevisning i dialogen, og retorikeren Gorgias overtalelsen. Disse to har gående en dialog hvor de i et metaperspektiv samtaler om samtalen. Sokrates stiller hele tiden spørsmål for å få Gorgias til

---

å forklare sitt syn på verbal påvirkning og forholdet mellom episteme og doxa. Det er i stor grad Sokrates som bruker overbevisningsstrategier og Gorgias overtalelsesstrategier. Sokrates får allikevel Gorgias gjentatte ganger til å svare på en måte som befester Sokrates kritikk av sofistene. En kan i forlengelsen av det undre seg over om ikke også Sokrates benytter seg av overtalelse skjult bak spørsmålstegnet.

Jeg har valgt i utgangspunktet å benytte spørsmålstegn og utropstegn som en indikator på bruk av overbevisning og overtalelse. Spørsmål kan åpne for dialog og gi eleven mulighet til å reflektere og utdype sine utsagn. I dette samspillet kan lærer tilpasse opplæringen ved å stille spørsmål som kan aktualisere elevens begrepsverden, og la det uttrykke sine egne meninger. Slik vil spørsmålstegnet kunne indikere bruk av overbevisning i lærerens språklige formidling. Utropstegnet kan på den annen side, være et uttrykk for en påstand som gir ”det rette” svaret. Det åpner ikke for videre dialog mellom lærer og elev i denne konteksten, og kan indikere overtalelse i lærerens språklige formidling.

Uten videre utdyping kan lærerens bruk av spørsmålstegn og utropstegn lett bli unyansert og kan hende direkte misvisende. Om spørsmålsformuleringer sees kun som indikator på overbevisning, og utrop som overtalelse vil funnene bli lite valide. Det er fordi det vil også være mulig å benytte utrop på en overbevisende måte, og spørsmål på en overtalende måte. Dette må tas hensyn til i observasjonsskjemaet. I et observasjonsskjema måtte det derfor være mulig å avdekke indikasjoner på overbevisning ved bruk av spørsmål *eller* utrop, og det samme med overtalelse i det verbale uttrykket.

#### **4.5.2 Observasjonsskjema**

Videoopptak ga meg mulighet til å gå gjennom sekvenser gang på gang, og gjøre endringer på bakgrunn av hva jeg observerte. Det førte til at observasjonsskjemaet stadig ble endret. Det predefinerte observasjonsskjemaet jeg benyttet som støtte i tolkingen av innhentet empiri var skjema 1, nedenfor. I analyseprosessen ble imidlertid indikatorene nyansert, og det ble klart at noen indikatorer passet og ikke, og noen trådte frem i datamaterialet.

---

 Observasjonsskjema 1

overbevisning      overtalelse

	?	!
Gjentakelse av elevens utsagn		
Korrigering av elevens utsagn		
Kontekstuell støtte		
Utdypelse		
Svar på spørsmål fra elevene		

Indikatorer utenom skjemaet var: lærermonolog og dialog.

**Gjentakelse:** Denne kategorien indikerer at læreren gjentar elevens utsagn. Hun kan gjøre det ved bruk av spørsmålstegn eller utropstegn. Ved bruk av spørsmålstegn kan hun vise om hun har forstått eleven riktig ved å stille spørsmålet tilbake. Ved bruk av utropstegn stadfester hun elevens utsagn uten å åpne for videre dialog og utdypelse fra eleven.

**Korrigering:** Læreren retter på elevens utsagn. Hun kan velge å gjøre det med et spørsmål slik at eleven har mulighet for å forklare sitt standpunkt, eller hun kan fortelle eleven hva han har gjort feil gjennom korreksjon men utropstegn. I det siste kan det tenkes at læreren også påpeker feilen og gir det rette svaret uten at eleven blir oppmuntret til videre refleksjon og dialog.

**Demonstrasjon med kontekstuell støtte:** Denne indikatoren handler om lærerens språklige formidling med kontekstuell støtte i tavla, boka eller andre konkrete læremidler. Lærerens språklige formidling gjennom demonstrasjon kan ytres med spørsmål: På tavla står verbet å

*sove.* ”- Hvis verbet *å sove* er *sover* i presens, hva blir det da i preteritum?” eller ”- *Å sove* er *sover* i presens og blir da *sov* i preteritum, med utropstegn som formidlingsmåte.

**Utdypelse:** Jeg legger i indikatoren utdypelse at læreren forsøker å legge fram flere perspektiver med utgangspunkt i en ytring fra en elev /elevene. Gjennom spørsmålstegn vil læreren åpne for videre dialog. Gjennom utropstegn kan læreren komme med ”svaret” uten å åpne for nye spørsmål fra elevene.

**Svar på spørsmål fra elevene:** Denne indikatoren kan romme lærerens svar på spørsmål fra elevene. Denne kategorien forsøker å fange opp lærerens svar i form av svar med utropstegn eller spørsmålstegn. Indikatoren kan være uegnet i forsøket på å avdekke bruk av overbevisning eller overtalelse avhengig av om eleven stiller spørsmål om faglig innhold eller av en mer relasjonell art. Om læreren svarer med spørsmåls eller utropsformuleringer i denne kategorien vil muligens ikke avdekke bruk av overbevisning eller overtalelse på grunn av overnevnte forhold i elevens spørsmålsstilling.

**Lærermonolog:** Denne indikatoren kan ikke plasseres i skjemaet fordi det vanskelig lar seg gjøre å avdekke bruk av overbevisning og overtalelse med utrop og spørsmålsformuleringer. I denne indikatoren kan imidlertid en overbevisende eller overtalende holdning komme til syne.

**Dialog:** Samtale og dialog er sentralt i opplæringen. Hvordan lærer legger til rette for dialog i klasserommet kan indikere en overbevisende eller overtalende holdning.

For å finne indikasjoner på i hvilken grad spørsmåls og utropsformuleringer ble brukt av informantene med en overbevisende eller overtalende intensjon, ble dette skjemaet fylt ut:

Observasjonsskjema 2.

	Overbevisning	Overtalelse
Spørsmålsformuleringer		
Utropsformuleringer		

Med skjema 2 ønsker jeg å finne indikatorer på i hvilken grad spørsmålsformuleringer eller utropsformuleringer dominerer den språklige formidlingen, og om dette kan knyttes til



---

overbevisning eller overtalelse. Dette skjemaet må i stor grad sees i sammenheng med nonverbalt uttrykk i den konteksten det forekommer. Dette eksemplifiseres i analysen. Skjemaet ble anvendt kun i sekvenser forbeholdt avhandlingens overbevisnings og overtalelser- diskurs.

## 4.6 Bearbeiding av innhentet empiri

Analysen av innhentede data foregikk som en bevegelse mellom dataene de ulike innsamlingsmetodene ga. Renskriving av feltnotater med støtte i videoopptak var det jeg startet med. På denne bakgrunnen kunne jeg videreutvikle intervjuguiden slik at spørsmålene i den kunne vinkles på en slik måte at jeg kunne få svar som kunne tydeliggjøre momenter som var uklare i feltnotatene. Etter at intervjurunden var gjennomført ble deler av den transkribert. På grunn av at det totale datamaterialet var stort måtte jeg gjøre et utvalg jeg mente var relevant for å besvare problemstillingen min.

I arbeidet med analysen av de empiriske dataene ble det predefinerte observasjonsskjemaet stadig forandret og derigjennom trådte indikatorene frem. Nye momenter kom stadig til syne, og disse ble sammenlignet med helheten videoopptakene ga. De predefinerte indikatorene i min operasjonalisering kunne ikke fange entydige indikasjoner på overbevisning eller overtalelse slik det var satt opp i skjemaet, så observasjonsskjemaet ble som planlagt bearbeidet underveis. Det predefinerte observasjonsskjemaet var et nødvendig utgangspunkt for å artikulere en forforståelse for meg som forsker. Indikatorene i det ble anvendt som eksempler på hvordan overbevisning og overtalelse kunne operasjonaliseres i praksis. Noen av indikatorene viste seg å fange fenomenet i praksis, andre ikke. Kategorier som trådte fram som signifikante i videoopptakene ble lagt til og tolket. Funnene beskrives i analysedelen av avhandlingen. For hver gang jeg gjorde en tolkning i datamaterialet dannes en ny forforståelse. Denne ligger til grunn i den videre tolkningen av datamaterialet. De funn jeg gjorde i intervjuet ble sett i sammenheng med feltnotater og videoopptak, for å se etter samsvar mellom informantens intensjon, og hvordan det kom til uttrykk i praksis.

De ulike metodene har ulik funksjon for å belyse fenomenet tilpasset opplæring gjennom ved bruk av overbevisning og overtalelse. Videoopptak og feltnotater belyser eksempler på overbevisning og overtalelse i læreres formidling. Intervjuene bringer frem informantenes intensjoner og syn på egen praksis. Til sammen mener jeg metodene utfyller hverandre i

---

denne undersøkelsen. Sammen med teoridrøftingen kan fenomenet metodene belyser, legge grunnlaget for en operasjonalisering av tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv som kan bygge en bro mellom teori og pedagogisk praksis.

## 4.7 Validitet og reliabilitet

Jeg vil i det følgende drøfte validitet og reliabilitet generelt og spesifikt for denne avhandlingen.

For at et forskningsresultat skal kunne anerkjennes som et mest mulig riktig bilde av sannheten, foretar man tester som skal ivareta dette aspektet. Validitet handler om at metodene forskeren har brukt i sitt arbeid, er gyldige. Samfunnsvitenskaplig forskning handler om å skape mening, og oppnå større forståelse av et fenomen. Jeg utvikler med denne avhandlingen indikatorer på tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv, som forhåpentligvis kan bidra til større forståelse av fenomenet.

Det er også viktig at forskning er en konsekvens av relevante problemstillinger i verden. Som nevnt i punkt 1.0 etterlyser Bachmann og Haug (2006) i sin forskningsrapport undersøkelser av hvordan begrepet tilpasset opplæring kan problematiseres teoretisk, og hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres i en praktisk pedagogisk kontekst (Bachmann og Haug 2006: 122). Jeg anser min avhandling som et bidrag i den sammenhengen.

*Respondentvalidering og triangulering* er to vanlige valideringsstrategier innenfor feltarbeid. I førstnevnte gjennomfører man et kvalitativt forskningsintervju, og bearbeider og tolker datamaterialet, for deretter å be respondenten om en kommentar på konklusjonene. Det har jeg ikke benyttet i min undersøkelse. Triangulering vil si å anvende flere metoder i undersøkelse av samme fenomen, for derigjennom å belyse fenomenet fra ulike perspektiver (Kleven 2002:136) Jeg benyttet meg av triangulering fordi det kan forsterke og nyansere mine indikatorer i operasjonaliseringen av tilpasset opplæring. Med det styrkes også validiteten. I min avhandling handler trianguleringen om en hermeneutisk tilnærming med en bevegelse mellom helhetsinntrykket metodene ga, og de ulike delene av det. Delene måtte passe sammen med helheten og omvendt.

---

Mitt utvalg besto av to informanter. På den ene siden kan det hevdes at det er tilstrekkelig så lenge fenomenet man skal forske på kommer til syne. På den andre siden ville bildet antagelig sett noe annerledes om jeg hadde hatt mange informanter. Da ville jeg kanskje kunne sett andre nyanser i empirien, og på bakgrunn av det utviklet andre indikatorer. I så tilfelle er dette bidraget noe å bygge videre på i andre undersøkelser.

Fruktbart kan det også være å drøfte *indre validitet* i en undersøkelse. Det innebærer drøfting av om forskningsdesignet gir mulighet for å gi svar på kausale sammenhenger. I mitt prosjekt er hensikten ikke å forklare årsak/virkning, men å operasjonalisere tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv gjennom å utvikle indikatorer for senere bruk i pedagogisk praksis. Mitt forskningsdesign legger heller ikke opp til å se etter relasjoner mellom variabler for å finne ut om bruk av overbevisning eller overtalelse fører til dårligere eller bedre kvalitet på den tilpassede opplæringen i klassen. (Kleven 2002: 139-158)

*Begrepsvaliditet* handler om hvorvidt det er samsvar mellom begrepene slik de fremkommer i teorien, og slik de er operasjonalisert i avhandlingen. Begrepsvaliditet betyr i denne avhandlingen at operasjonaliseringen av indikatorene er gode indikatorer på tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv.

I hvilken grad er forskeren i stand til å måle begrepene som omtaler fenomenet han studerer? Har han målt det han sier han skal måle, og er det målt på en god måte? Dette er spørsmål som også adresserer begrepsvaliditet. Kan man overhodet si at måleinstrumenter er valide eller ikke? Slik jeg ser det, er det ikke bare en vurdering av om måleinstrumentene er valide som er i fokus, men om operasjonaliseringen gjør at de data måleinstrumentene frambringer er det. Det vil si at det er resultatene av de måleinstrumentene jeg velger å bruke som skaper validitet. Samtidig må måleinstrumentene greie å fange fenomenet. I min avhandling kan denne typen validering først oppnås om indikatorene jeg har utviklet blir benyttet i videre forskning (Kleven 2002: 122- 125).

Teoridrøftingen i denne avhandlingen er grunnlaget for den foreløpige operasjonaliseringen i et strukturert observasjonsskjema. Denne systematiserte forforståelsen gjorde det mulig å gripe fenomenet tilpasset opplæring slik at indikatorer kunne utvikles. Denne forforståelsen ble også inspirert av lignende klasseromsforskning. De endelige indikatorene er som sagt operasjonalisert på bakgrunn av teori og empiri. Jeg har gjennom problematiseringen av indikatorene belyst sterke og svake sider ved disse, og med det mener jeg begrepsvaliditeten

---

er ivaretatt. Jeg mener det er samsvar med mine indikatorer og valgt teori. Likevel kan det også være andre indikatorer som ville vært like fruktbare og adekvate for operasjonalisering av indikatorer på tilpasset opplæring.

*Ytre validitet* adresserer hvorvidt man kan generalisere funnene i undersøkelsen til en større populasjon. I min avhandling ville det handlet om hvorvidt det observerte fenomenet kan sies å være representativt generelt. Siden målet for avhandlingen er å utvikle et metodisk verktøy med bakgrunn i teori og empiri ser jeg imidlertid ikke denne typen validitet som sentral for min studie. Om ytre validitet ikke er så relevant i denne avhandlingen, vil det være det om prosjektet videreføres senere. Da vil det ligge et generaliseringspotensiale gjennom bruk av indikatorene jeg skaper i denne avhandlingen.

Selv om det er visse begrensninger i min undersøkelse i forhold til kravene til ytre validitet, er det også slik at jeg gjennom syntetiseringen av Skjervheims og Vygotskijs teorier styrker validiteten. Dette fordi deres teorier er bredt anerkjent som forklaringsmodell i en sosiokulturell kontekst.

Det finnes ulike typer og nyanser av *reliabilitet*. Jeg har valgt å belyse momenter som er sentrale for min avhandling.

Reliabilitet handler om pålitelighet. Det vil si målingene i en undersøkelse er foretatt på en slik måte, at nøyaktigheten er stor, og graden av målingsfeil holdes på et minimum. I et positivistisk perspektiv har kvantitativ metode større anerkjennelse enn kvalitativ metode. Kvantitativt målte variabler manipuleres i forskningen for å kunne identifisere relasjonene mellom dem. Det betyr at ved bruk av kvantitativ forskningsmetode, må forskeren se på ulike sammenhenger og generalisere på bakgrunn av disse relasjonene. Ved hjelp av denne typen metode hevder positivisten at man skal kunne få ny kunnskap om menneskelig atferd. Innenfor positivismen forutsettes det at man har kontroll med variablene, og det hevdes det å ha ved å standardisere observasjonsskjema slik at testene blir likt gjennomført uansett hvem som gjennomfører dem. Man forsøker dermed å eliminere forskerens subjektive påvirkning i den hensikt å frembringe et stykke objektiv virkelighet gjennom forskning. Forskeren skal på best mulig måte være objektiv når han foretar sine datainnsamlinger. Slik hevder positivistene at reliabilitetsaspektet ved forskningen, blir ivaretatt. Hvis man mangler denne kontrollen med variablene, mener positivistene at man ikke har grunnlag for å komme med årsaksforklaringer, fordi det ikke finnes noe grunnlag for testing av de antagelsene forskeren

---

går inn i feltet med (Gilje & Grimen 1993: 41-60). Denne søken etter "lover" for menneskelig atferd er ufullstendig, i følge hermeneutikken, fordi personens atferd endres på bakgrunn av egne oppfattelse og tolkning av den situasjonen han befinner seg i (Hammersley M & Atkinson 2004: 31-39, 211-232).

Mitt ønske om å observere kun i fag hvor overbevisning og overtalelse mest trolig ville komme til syne, ble ikke oppfylt. Det gjorde at jeg også observerte i matte og naturfag. Dette er antagelig fag, som ut fra mine foreløpige operasjonaliseringer, ville domineres av overtalelse. Dette fordi disse fagene inneholder predefinerte svar. Det kan ha bidratt til at nyansene ikke har vært så tydelige som de ville ha vært om jeg bare observerte i KRL, norsk og samfunnsfag, som opprinnelig ønsket. Slik kan det hevdes at muligheten for en type målingsfeil er tilstede i min undersøkelse, og det er en svakhet ved operasjonalisering av indikatorene.

Et annet aspekt ved reliabilitet er om min argumentasjon, i begrunnelsen for de ulike indikatorene, er så transparent at leseren får innblikk i hvordan jeg har kommet fram til de ulike indikatorene. Det er min ambisjon å skape en slik gjennomsiktighet i resonnementene både i teorisynthesen og analysen av empiri. Hvis jeg har lykket med det, kan det i så fall styrke reliabiliteten ved avhandlingen, og leseren kan selv avgjøre om operasjonaliseringen er foretatt på en nøyaktig måte.

I en reliabel undersøkelse vil jeg ha god kontroll på variablene i utarbeidelsen og gjennomføringen av datainnsamlingen. I min undersøkelse handler dette spesielt om hvorvidt operasjonaliseringen av indikatorene i mitt strukturerte observasjonsskjema kan sies å være gode for formålet, og om de fanger opp riktige aspekter ved tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv.

I det kvalitative forskningsintervjuet var operasjonaliseringen av overbevisning og overtalelse meget viktig siden dette var ukjente begreper for informantene. Selv om det egentlig var planen, ble ikke begrepene overbevisning og overtalelse ble ikke benyttet eksplisitt i intervjuene, men begreper som dialog, tilpasset opplæring, belyser likevel implisitt læreres holdning til overbevisning og overtalelse slik jeg ser det.

Et annet aspekt ved reliabilitet er hvorvidt undersøkelsen lar seg gjenta med samme resultat? Siden målet for den empiriske undersøkelsen er å nyansere og forsterke den teoretiske

---

operasjonaliseringen av tilpasset opplæring, er det i utgangspunktet ikke nødvendig at undersøkelsen skal kunne gjentas med samme resultatet. Intensjonen er at de utviklede indikatorene skal kunne benyttes i andre undersøkelser. Målet med dette forskningsbidraget er også at det kan leses av studenter, lærere og annet pedagogisk personell, og slik se om de kjenner seg igjen i denne avhandlingens problematiseringer og funn i egen praksis eller ikke. Videre ønsker jeg at avhandlingen skal kunne være et utgangspunkt for refleksjon over holdninger til overbevisning og overtalelse, og på hvilken måte de tilpasser opplæring i egen praksis. (Kleven 2002: 159- 177).

## 4.8 Oppsummering av metode

Jeg har i mitt metodekapittel søkt å posisjonere avhandlingen i et vitenskapsteoretisk perspektiv. For meg har det vært nødvendig å ta utgangspunkt i aksiomatisk filosofiske retninger for å virkelig forstå forskjellene som gjør forskjell i ulike metodevalg. Denne posisjoneringen har preget mine øvrige drøftinger knyttet til induksjon, deduksjon og abduksjon. Videre har posisjoneringen gitt føringer på min drøfting av avhandlingens kvantitative og kvalitative aspekter, for valg av fremgangsmåter med tanke på å operasjonalisere indikatorer for tilpasset opplæring. Ikke minst har posisjoneringen gitt føringer i drøftingen av oppgavens validitet og reliabilitet. Min operasjonalisering av overbevisning og overtalelse skaper en forforståelse som er nødvendig i innhenting av empiriske data. Til sammen tror jeg dette vil danne et godt nok grunnlag for å *operasjonalisere fenomenet tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv* gjennom perspektivene *overtalelse og overbevisning* i praktisk pedagogikk. I den hermeneutiske bevegelsen mellom observasjonene, intervjuene og teorigrunnlaget jeg har valgt, skapes syntesen som kan danne et bilde og legge grunnlaget for å skape indikatorer på tilpasset opplæring til videre bruk i en praktisk pedagogisk kontekst.

---

## 5 Analyse: Kobling av teori og empiri

Slik modellen i punkt 1.3 indikerer, har operasjonalisering av tilpasset opplæring noen teoretiske og praktiske implikasjoner.

### 5.1 Indikatorer på tilpasset opplæring

I det følgende vil jeg presentere og drøfte indikatorer på hvordan tilpasset opplæring kan operasjonaliseres gjennom overbevisning og overtalelse i læreres formidling i klasserommet. Det er et komplekst fenomen, med mange variabler som kan gi indikasjoner i ulike retninger. Teoridrøfting, innhentet empirisk datamateriale og studier av lignende klasseromsforskning har i denne avhandlingen lagt grunnlaget for denne operasjonaliseringen. Den teoretiske drøftingen var bakgrunnen for den foreløpige operasjonaliseringen av indikatorene. Det artikulerte forforståelsen som var nødvendig for å oppdage de indikatorene som kunne beskrive fenomenet slik det framkom i praksis.

Man kan si at i Platons betydning av overtalelse handler det om å bli overtalt til å mene noe uten selv å forstå grunnene til dette. Overbevisning handler om å bli overbevist om at noe er sant og riktig fordi en her har forstått grunnene for at det er slik (Skirbekk 2007:44)

I analysen av datamaterialet er det adekvat å gjøre et skille mellom indikasjoner på overbevisning og overtalelse i lærerens språklige uttrykk, og indikasjoner på en mer grunnleggende holdning, til det ene, eller det andre. Jeg vil drøfte overbevisning og overtalelse slik det kommer fram gjennom språklig formuleringer, og indikasjoner på grunnleggende overbevisende eller overtalende holdninger. Jeg har delt mine funn inn i indikatorer, som viser på hvilken måte tilpasset opplæring, gjennom perspektivene overbevisning og overtalelse, kan operasjonaliseres i en praktisk pedagogisk kontekst.

#### 5.1.1 Spørsmålsformuleringer og utropsformuleringer.

Spørsmålsformuleringer og utropsformuleringer er i denne avhandlingen operasjonalisert som indikatorer på henholdsvis overbevisning og overtalelse. Dette på bakgrunn av Sokrates måte å samtale med Gorgias i Platons dialog "Gorgias".(se punkt 4.5.1).

Mine funn i videoopptak og observasjonsskjema indikerte i stor grad bruk av spørsmålssetninger i læreres språklige formidling i faglige dialoger, og også i dialoger som handlet om det relasjonelle/sosiale. Av 7 sekvenser som ble nedtegnet i observasjonsskjema ble spørsmålsformuleringer til sammen brukt 69 ganger og utropsformuleringer brukt 56 ganger. De samme 7 sekvensene ble fylt inn i observasjonsskjemaet tre ganger med noen dagers mellomrom. Dette for å se om jeg anser de samme utsagnene fra lærene som henholdsvis overbevisning med utrop eller spørsmål, eller overtalelse med spørsmål og utrop.

#### Observasjonsskjema 2

	Overbevisning	Overtalelse
Spørsmålsformuleringer	55	7
Utropsformuleringer	19	37

Med bakgrunn i disse funnene kan man se dette som en indikasjon på større grad av overbevisning enn overtalelse i lærernes språklige formidling til elevene. Bildet er likevel ikke tilstrekkelig nyansert for å kunne si noe om det helhetlige bildet. Grunnen til det er observasjoner av lærerens tonefall, gester og nonverbale uttrykk i formidlingen. Et annet viktig moment er en problematisering av om det er mulig å overbevise ved bruk av utropstegn, og overtale ved bruk av spørsmålsformuleringer. Et eksempel fra feltnotat kan belyse dette:

*”Norsktime. Alle sitter i samlingskroken. De har en samtale om vannets kretsløp. En elev beskriver kretsløpet. Lærer kommenterer: - Det er riktig. Kan du si litt mer om det?”* (Fra feltnotat)

Her bruker lærer utropsformulering i sin kommentar til eleven. Likevel kan dette utsagnet være et eksempel på overbevisning. Sitatet kan være en indikasjon på at lærer ønsker å legge til rette for videre utdypelse fra eleven. Lærer tar et deltaker-perspektiv i forhold til eleven og legger til rette for videre samtale. Det tyder på at denne indikatoren er problematisk hvis man ikke nyanserer om spørsmål eller utrop benyttes som overbevisning eller overtalelse. Det er derfor avgjørende at denne indikatoren sees i lys av konteksten den forekommer i, og lærerens helhetlige formidling.



---

### 5.1.2 Spørsmål/svar- sekvenser

I funn fra lignende klasseromsundersøkelser er spørsmål/svar- sekvenser en indikator som forekommer hyppig (Klette 2004, Kristoffersen 2007). I samarbeidet mellom lærer og klasse, er spørsmål og svar- sekvenser i stor grad dominerende også i mitt datamateriale. Det gjelder spørsmål direkte til enkeltelever, og til klassen generelt. Indikatoren rommet lærerens svar på direkte spørsmål fra elevene, og omvendt. Indikatoren måtte imidlertid nyanseres for å avdekke bruk av overbevisning eller overtalelse avhengig av faglig innhold og type spørsmål og svar. Ytterligere nyansering av denne indikatoren blir foretatt i punkt 4.1.4 og 4.1.5.

Overbevisning og overtalelsesdiskursen er som nevnt forbeholdt formidling av det faglige innholdet i de fag som det tydeligst kan komme fram i. Det gjelder fag hvor det er mange ”riktige svar”, og hvor elevene oppfordres til å gjøre seg opp sin egen mening om innholdet. Om læreren svarer med spørsmåls eller utropsformuleringer vil avhenge av spørsmålet. De generelle trekkene i måten lærer svarer på kan antagelig indikere bruk av henholdsvis overbevisning og overtalelse mer enn hva som kommer fram i enkeltsekvenser. Så i dette momentet spilte helheten i formidlingen en rolle sett i sammenheng med de enkelte delene. Det vil være denne helheten som kan gi indikatorer på en overbevisende eller overtalende holdning hos lærer.

I analysen av datamaterialet kommer det fram at spørsmål/svar-sekvenser og dialog, er et sentralt redskap for lærer i den tilpassede opplæringen. I intervjuene vektlegger informantene at de gjennom dialogen ønsker å få rede på elevens faglige mestringsnivå, og la eleven dele sine subjektive erfaringer. Myndiggjøringen av eleven til å ønske å delta, og anerkjennelsen av deres anskuelsermåter blir vektlagt av informantene. Et grunnleggende premiss er da at eleven opplever opplæringen som en meningsfylt aktivitet han er deltakende i. Slike erfaringer bør eleven oppleve mange av.

I spørsmål/svar-sekvenser forekommer ofte bruk av ledende spørsmål. Det kan være en måte å aktualiserer det eleven allerede kan om fagstoffet. Lærer kan gjennom ledende spørsmål vise til tidligere gjennomgang av stoffet, og bygge videre på det eleven kan fra før. Ledende spørsmål kan også anvendes for å sette tidligere gjennomgått fagstoff inn i en ny kontekst. I dette datamaterialet kom dette fram slik:

---

*”Norsktime: Det foregår en dialog i klassen, etter at lærer har hatt en monolog om bilder og hva de kan uttrykke. Lærer: - Er dette en mattebok? Elev: - Nei. Lærer: - Hvordan kan du se at dette ikke er en mattebok?” (Fra videoopptak).*

*”Tema er samfunnsfag, og emnet er kildesortering. Lærer formidler nytt fagstoff gjennom dialog. Hun trekker ofte fram momenter klassen har hatt tidligere, og spør om de husker. Elevene forteller det de husker, og lærer trekker det inn samtidig som hun bygger ut perspektivene med nytt faginnhold. Hun beveger seg hele tiden mellom nytt og gammelt.”*  
(Rekonstruksjon fra feltnotat).

Dette siste eksemplet tolker jeg som overbevisning. I et Vygotskij-perspektiv vil dette kunne indikere tilpasset opplæring fordi lærer gjentar og varierer fagstoffet på ulike måter. Om formidlingen er innenfor alle elevers nærmeste utviklingszone er vanskelig å si, men lærer møter mange elever der de er i utviklingen ved å kombinere bruk av faglige og hverdagslige begreper i formidlingen. Bruk av ledende spørsmål kan, om lærer er det bevisst, hjelpe lærer til å avdekke elevenes aktuelle og potensielle utviklingsnivå. Det kan lærer gjøre gjennom variasjon i bruken av faglige og hverdagslige begreper, og ulik vanskegrad i fremleggelsen av fagstoffet.

### **5.1.3 Lærermonolog**

Lærermonolog er en indikator på enveiskommunikasjon i det verbale, fra lærer til elevene. Elevene oppfordres ikke til å komme med innspill, men til først og fremst å høre etter hva lærer formidler. I forbindelse med lærerens introduksjon av nytt fagstoff til klassen, var lærermonolog en signifikant kategori i dette datamaterialet. Jeg gjorde meg noen refleksjoner rundt denne kategorien, og stilte meg noen spørsmål: Hvordan kan lærermonolog være tilpasset opplæring? Greier lærere gjennom monologen å kontekstualisere fagstoffet slik at det bygger videre på elevens ervervede kunnskap og erfaring? Kan monolog betraktes som overbevisning eller overtalelse? Kan monolog brukes som en overtalelses-strategi i den språklige formidlingen, for å skape en kontekst overbevisning kan finne sted i?

Teoridelen i min avhandling inneholder en teoridrøfting av overbevisning og overtalelse sett på som dikotomier eller paradokser. Som dikotomier vil begrepene behandles som motstridige og gjensidig utelukkende. Det vil i praksis si at man ikke på en og samme tid kan

---

benytte overbevisning og overtalelse. Skjervheim innehar et slikt syn. Jeg vil hevde at Skjervheim er vel bastant og teoretisk i sitt skille mellom overbevisning og overtalelse. I praksis vil vel verbal påvirkning inneholde elementer av begge? Forsøk på å overtale vil ofte ha elementer av saksavklaring og inneholder dermed overbevisning. Det siste vil også bære preg av personens tolkning og tro, og dermed inneholde snev av overtalelse. Men om det ofte er overgangstilfeller som representerer praksis er dette skillet viktig i analysen (Hellesnes 1999:40b). I denne avhandlingens perspektiver kan det også på den annen side være fruktbart å se begrepene som paradokser.

I datamaterialet kom det tidvis til syne i lærernes formidling en blanding av de to strategiene. I framleggelsen av nytt fagstoff benyttet lærer monolog, hvor utrop dominerte den språklige formidlingen. Elevene ble ikke i første omgang gitt anledning til å komme med kommentarer. Når den første fremleggelsen av fagstoffet var ferdig, begynte hun å stille spørsmål. Disse krever riktignok ikke svar fra elevene, men kan indikere en tilrettelegging for at elevene skal reflektere over innholdet. Til slutt gikk læreren over til å stille direkte spørsmål til enkeltelever. Elevene svarte og lærer fulgte opp med gjentakelse og utdypende spørsmål. Lærer legger til rette for en dialog. I begynnelsen av dialogen var lærer svært delaktig. Etter hvert ble det en dialog mellom elevene, uten at dialogen gikk innom lærer for hvert utsagn fra en elev.

Er dette et eksempel på overbevisning eller overtalelse? Ut ifra avhandlingens operasjonalisering av begrepene kan lærerens monolog sees på som en form for overtalelse i starten, men som går over til å bli overbevisende på slutten. Man kan da stille spørsmål ved om overtalelsen ikke kan beskrives overtalelse, siden følgene er overbevisning. Det kan også tolkes dit hen at læreren gjennom overtalelles-strategier legger til rette for en kommende dialog med elevene. Dette kan være et eksempel på bruk av overtalelles-strategier i det verbale uttrykket, selv om det ligger en overbevisende *holdning* til grunn. På den annen side kan det også ligge en intensjon om overtalelse til grunn for monologen, der lærer gjennom sin argumentasjon overtaler elevene til å tro det er slik hun sier. Ut ifra denne avhandlingens operasjonaliseringer av begrepene kan likevel dette eksemplet indikere en overbevisende holdning hvor man benytter overtalelles-strategier i den språklige formidlingen for å sette noen rammer slik at elevene skal ha noe å reflektere på bakgrunn av. Overbevisning og overtalelse kan her sies å operere på ulike nivå. Overtalelse i det verbale, og overbevisning i intensjonen eller holdningen som ligger til grunn.

Om lærermonolog er tilpasset opplæring for alle elevene i klasserommet er usikkert. Det krever i så fall en stor variasjon i språkbruken. Det innebærer at formidlingen av fagstoffet er slik at den når alle elevenes ulike begrepsverden, og opererer innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Lærermonolog kan likevel være en indikator på tilpasset opplæring om den blir benyttet med en overbevisende holdning. Da kan den antagelig også ha en dannende effekt. Det avhenger imidlertid slik jeg ser det at monologen videreføres med en dialog, der elevenes refleksjoner kan komme fram. Lærermonolog kan i seg selv representere en overbevisning i bruk og ikke innhold om den benyttes for ofte og i for lange sekvenser av gangen. Det er fordi elevene blir passive i interaksjonen med lærer.

#### 5.1.4 Gjentakelse og utdypning

Lærer kan ved bruk av spørsmålstegn eller utropstegn gjenta egne, eller elevens, utsagn. Ved bruk av gjentakelse med spørsmålstegn kan lærer vise om hun har forstått eleven riktig. Ved bruk av utropstegn, derimot, kan hun stadfeste elevens utsagn der det gis liten mulighet for videre dialog og utdypelse fra eleven. Denne indikatoren viste seg å være problematisk, fordi tonefallet og nonverbal kommunikasjon ga større indikasjon på overbevisning og overtalelse enn bruk av spørsmål eller utropsformuleringer. Dette var likevel en indikator som trådte fram i datamaterialet.

*”Lærer stiller spørsmål til elevene i morgensamling rundt begrepet ”omvendt”. -Hva betyr begrepet?, -Kan dere gi eksempler på sammenhenger vi bruker det i? En elev svarer: – Vi kan bruke ”omvendt” når vi deler klassen i to, og skal bytte klasserom. Lærer til elev: - Når vi deler i to, og bytter klasserom, ja...”* (Fra feltnotat).

Læreren kan mobilisere elevens begrepsverden, og gi eleven mulighet til å knytte spontane og faglige begreper sammen, gjennom gjentakelse. Elevene kan få mulighet til bruke sine spontane begreper for å beskrive faglige begreper. Gjennom det kan forståelsen hos eleven øke. Slike eksempler finnes i mitt datamateriale, og jeg mener det innebærer overbevisning.

Gjentakelse ble brukt sammen med utdypende spørsmål til eleven, og i tillegg til nonverbalt uttrykk kunne det indikere en holdning til overbevisning eller overtalelse.

*”Norsktid: Lærer og elever har en samtale om en tekst i lese-boka som elevene nettopp har lest stille hver for seg. Elev: - Jenta ville ha ti kopper kakao. Lærer: - Ti kopper kakao?*

*Lærer vektlegger TI, og går ned i tonefall på slutten av setningen, så det er vanskelig å avgjøre om dette er et spørsmål eller et utrop. Eleven: - Ja, jeg tror det var ti i alle fall” (Fra videoopptak).*

Det nonverbale uttrykket kan spille en like stor rolle for et utsagns mening som selve innholdet i utsagnet. Det kan skape forvirring hos eleven. Om intensjonen hos lærer er overbevisning, kan det tolkes annerledes av eleven. I dette datamaterialet var det imidlertid bare noen få tydelige eksempler på av det nonverbale uttrykket indikerte en direkte motsetning til selve innholdet i læreren formidling (se eksempel i punkt 4.1.5). Det er mulig at bruk av for eksempel ironi, er mer fremtredende i høyere klassetrinn. Dette er et moment jeg gjerne skulle ha fått informantenes synspunkt på, men siden intervjuene allerede var foretatt når jeg foretok tolkningen, var dette umulig.

I forbindelse med indikatoren gjentakelse forekommer ofte *utdyping*, i dette datamaterialet. Jeg legger i utdypelse at læreren forsøker å legge fram flere perspektiver med utgangspunkt i en ytring fra en elev /elevene. Ved hjelp av spørsmålstegn vil læreren kunne åpne for videre dialog og anerkjenne elevens utsagn. Gjennom utropstegn kan læreren komme med ”svaret” uten å åpne for nye spørsmål fra elevene. Utsagn som ofte ble brukt var: -Kan du si litt mer om det?, Hva mente du med at...?, Mente du at ...? Utdyping kan være med å hjelpe ”stille” elever til å ta større del i samtalen. Noen elever snakker hele tiden, og da er kanskje bekreftelse gjennom utropsformuleringer et tegn på tilpasset opplæring. For andre kan nettopp det bli bedt om å utdype være det de trenger for å bidra i samtalen.

For at kunnskap skal kunne internaliseres og nye mentale strukturer bli skapt, legger Vygotskij i sin teori vekt på gjentakelse. For at læringen skal få både en real og en formal virkning for barnet, er stor grad av gjentakelse nødvendig. Opplæring som bare gir realvirkninger kan vanskeligere føre til utvikling. Tilpasset opplæring er ideelt sett at de barna som trenger flere gjentakelser for å forstå og lære får det. Men gjentakelse vil ikke ha noen effekt om opplæringen ikke befinner seg innenfor barnets nærmeste utviklingssone.

### **5.1.5 Korrigering**

Korrigering indikerer at læreren retter på elevens utsagn. Hun kan velge å gjøre det med et spørsmål slik at eleven har mulighet til å forklare nærmere sitt standpunkt, eller hun kan fortelle eleven hva han har gjort feil gjennom en korreksjon med utropsformulering. I det

---

siste tilfellet kan det tenkes at læreren påpeker feilen og gir eleven det rette svaret uten at eleven blir oppmuntret til videre refleksjon og utdypelse. Innholdet i korreksjonen, og måten det blir sagt på indikerer overbevisning og overtalelse i større grad enn om lærer benytter utrop eller spørsmål. Likeså var det nonverbale uttrykket viktig å ta med i betraktning. Korrigering eller rettleiding er en kategori som i analysen av videomaterialet stadig kom til syne.

*”Lærer står foran elevene hvor temaet kildesortering blir omtalt. Lærer bruker i stor grad direkte spørsmål til enkeltelever. På spørsmålet om i hvilken bølge hermetikkboksen skal kastes svarer eleven usikkert: – Eh, matavfallet. – Ja, men da putter jeg den i denne her, sier lærer og holder opp bøtten, mens hun ser på eleven som svarte. Lærer indikerer i stor grad med tonefall og ansiktsuttrykk at det er feil svar fra eleven. Eleven skjønner det med en gang, og sier: -Nei, nei. Der skal jo matrestene. Kanskje heller i metall-bøtta?” (Fra videoopptak/feltnotat)*

I indikatoren korrigering vil man også kunne se indikasjoner på lærers holdning til overbevisning og overtalelse, gjennom fokus på ”rette svar”. Dette gjelder kanskje først og fremst i fag som matte og naturfag, men finnes også i andre fag. I en overbevisende holdning kan lærer være like opptatt av å få fram måten eleven tenkte på for å finne svaret, og oppmuntre eleven til å reflektere og uttrykke sin egen mening om saksinnholdet. Her kan spørsmål og utropsformuleringer (hva), sammen med beskrivelser av måten (hvordan), lærer uttrykker seg på, være indikatorer på en grunnleggende holdning til overbevisning eller overtalelse. Overtaleren vil vektlegge å få fram de rette og gale svarene. I et dannelsesperspektiv er det nettopp dette metaperspektivet eleven bør oppmuntres til å utvikle. Det å lære at *jeg* tenker på en annen måte enn *en annen*, bevisstgjør eleven på kontrastene, som bidrar til at han ser sitt eget perspektiv tydeligere. Interaksjonen med andre gir eleven perspektiver om seg selv, sin tenkning og den konteksten han er en del av.

Når korrigering av elevene anvendes er utøvelse av anerkjennelse relevant. Anerkjennelse forutsetter et subjekt/subjekt-forhold mellom lærer og elev. I den personlige anerkjennelsen ligger respekt for subjektets synspunkt, og gjensidig forståelse for at man kan være uenige om et saksforhold. En anerkjennelse av elevens utsagn handler om etiske avveininger hos lærer. Å anerkjenne subjektet handler, slik jeg ser det, likevel ikke om å godta ethvert utsagn eller handling hos eleven. Det handler nettopp om veiledning i opplæringen ut ifra etiske problemstillinger.

---

*”Lærer har gitt elevene en oppgave i norsk-boka. Elevene har fått beskjed om at de skal jobbe hver for seg. Lærer går rundt til elever som rekker opp hånda. Hun snakker med en elev om en norsk-oppgave. Lærer mener det er bilde av en ku i boka, mens eleven holder fast på at det er et esel. – Esel har jo ikke et slikt hode. Og se på ørene, sier læreren. – Jo da, det er et esel, sier eleven. Lærer avslutter samtalen med: -Jeg ser en ku, men det er helt ok at du ser et esel. Tegn det!”(Fra feltnotat)*

Bør anerkjennelse av subjektets meninger ha fortinn framfor fakta? Kan anerkjennelse av subjektets uttrykk gå på bekostning av fakta? I overbevisningen ligger en anerkjennelse, men om anerkjennelsen går på bekostning av etiske vurderinger og fakta, kan det da kalles overbevisning? Vil det da være en anerkjennelse for anerkjennelsens skyld, og ikke en intensjon om refleksjon over fakta. Lærere har et ansvar for å rettlede elevene i opplæringen slik at de kan tilegne seg fakta, slik jeg ser det.

Korrigerer et viktig element i tilpasset opplæring. Korreksjoner setter eleven på nye spor. Det er imidlertid en overbevisende måte å korrigere på som best kan karakteriseres som tilpasset. Da kan elevene gjennom refleksjon og samtale få mulighet til å forstå grunnene for korrigeringen.

### **5.1.6 Ros og oppmuntring**

Denne indikatoren omhandler lærerens bruk av ros og oppmuntring til enkelteleven og til gruppen. Ved bruk av ros og oppmuntring kommer lærerens intrapersonlige anerkjennelse av elevens utspill til syne. Det kan være et virkemiddel for å myndiggjøre elevene til å ønske å utdype sine utspill, og for eksempel ta del i dialogen. Elevene bør få oppleve at utspillene de kommer med har verdi i konteksten. Denne kategorien vil det ikke være hensiktsmessig å operasjonalisere gjennom overbevisning og overtalelse som spørsmål eller utrop, fordi ros antagelig vil komme ut som utropsformulering. Om indikatoren hadde blitt operasjonalisert ved hjelp av spørsmål og utrop som eksempler på overbevisning og overtalelse kunne det ha skapt store skjevheter i datamaterialet og ledet til funn som ikke representerer et riktig bilde av fenomenet. Indikatoren kan ikke sies å representere en faglig del av samarbeidet lærer/elev, som er det området jeg har forbeholdt overbevisnings og overtalelses-diskursen til. Likevel er kategorien signifikant i datamaterialet som indikator på hvordan tilpasset opplæring operasjonaliseres av lærere på en overbevisende eller overtalende måte.

---

Det kommer fram i datamaterialet at bruk av ros og oppmuntring forekommer på mange ulike måter. Det kan være direkte ros til en elev for noe han har sagt/gjort, eller som generell ros til klassen. Den spesifikke rosen til enkeltelever, vedrørende konkrete utspill er i dette datamaterialet dominerende, framfor generell ros til hele klassen. Ros kommer også fram gjennom nonverbalt uttrykk som tonefall, ansiktsuttrykk mm hos læreren.

*”Norsk: En elev beskriver et bilde i boka: - Det ser ut som det er fra et eventyr. Lærer smiler og nikker og sier: - Det ser litt eventyraktig ut. Det har du jammen rett i. Eleven smiler tilbake.”(Fra videoopptak)*

Et fruktbart perspektiv er om ros og oppmuntring alltid representerer en overbevisende holdning. Er ros alltid ekte, eller kan det også brukes som retorisk grep? Er i så fall ros som retorisk grep alltid overtalelse? Jeg tror uekte ros kan være mer uheldig enn ingen ros. Barn vil antagelig avsløre om de rosende ordene er ekte eller ikke. Det er også viktig at relasjonen mellom lærer og elev er preget av tiltro generelt. Læreren må opptre på en måte som virker troverdig. Det skjer ikke gjennom uekte bruk av ros. Samtidig vet lærer også hvem som trenger litt ekstra ros for å tro på seg selv og oppleve mestring, og da kan det anees for brukes retorisk. Slik jeg ser det handler slik bruk om overbevisning, ikke overtalelse, og er et redskap i den tilpassede opplæringen.

### **5.1.7 Kontekstuell støtte**

Denne indikatoren handler om variasjon i opplæringen, gjennom bruk av kontekstuell støtte. Variert bruk av kontekstuell støtte kan være en motivasjonsfaktor for eleven, og en støtte til å konkretisere fagstoffet. Det er i følge Vygotskij viktig at den kontekstuelle støtten legges innenfor elevens nærmeste utviklingszone. Mitt datamateriale indikerer bruk av lærebøker og tavle som de mest anvendte. Men funn fra min undersøkelse vitner også om stor kreativitet i bruk av kontekstuell støtte selv om det forekommer i mindre grad enn ved bruk av lærebok og tavle. I arbeidet med naturfag brukte f.eks. lærer en matpakke de lot ligge i en uke, for å se forandringene som skjedde med den. Dette skapte stor interesse hos elevene, som tok ivrig del i samtalen om hva som hadde skjedd med brødskiva. Lærer stilte i stor grad åpne og ledende spørsmål som aktualiserte det elevene hadde lært om emnet på forhånd.



---

*”Lærer: - Husker du vi la brødskiva til Salma i denne boksen? Se hva som har skjedd med den! (Brødskiva blir sendt rundt, til mange utrop fra elevene: Æsj! Så ekkelt! ) Lærer: – Har du lyst på brødskiva di nå Salma? Hva har skjedd med brødskiva?” (Fra videoopptak).*

Reflektert valg av kontekstuell støtte kan gjenspeile en holdning til overbevisning, slik jeg tolker det. Bruk av kontekstuell støtte kan innebære en anerkjennelse av elevene på ulike måter. Spesielt relevant er denne kategorien for tilpasset opplæring til minoritetspråklige elever. I forhold til elever med minoritetsbakgrunn kan for eksempel historier fra deres hjemland være med å anerkjenne elevens bakgrunn. En slik type anerkjennelse kan være en støtte i opplæringen. Bruk av kontekstuell støtte, elevene har et forhold til, kan kontekstualisere elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Samtidig kan deres kunnskaper aktualiseres, og deres nærmeste utviklingszone defineres. Variasjon i gjentakelsen av fagstoff kan også øke motivasjonen hos elevene.

Kontekstuell støtte kan varieres i mye større grad enn det som allerede blir gjort. Ut ifra dette datamaterialet gjør variert bruk av kontekstuell støtte elevene mer engasjert. Det bidrar også til at flere elever er med i samtalen rundt tema. Kontekstuell støtte, som historier, bilder, lærebøker, m.m. er bærere av en kultur og en historie som i et dannelsesperspektiv kan virke overbevisende eller overtalende. For at slik kontekstuell skal virke dannende på en positiv måte er det nødvendig med en kontinuerlig refleksjon blant lærere, og mellom lærere og elever, over innholdet i den kontekstuelle støtten. Indoktrinering kan være et resultat av bruk av kontekstuell støtte som ikke gir anledning til refleksjon over innholdet.

### **5.1.8 Overbevisende eller overtalende holdninger.**

En overtalende eller overbevisende holdning vil antagelig ikke kun komme til syne i den språklige formidlingen. Den vil ligge som en bevisst eller ubevisst holdning som kan komme til syne i non-verbale uttrykk og måter å handle på, så vel som i det verbale. Det er heller ikke sikkert den kommer tydelig til uttrykk hver dag. Dette er variabler det kan være vanskelig å finne direkte indikasjoner på i løpet av 25 timers observasjon. Føringerne i Opplæringsloven som setter fokus på at elevene skal få opplæring tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner, kan indikere en overbevisende holdning. Eleven skal på bakgrunn av de erfaringer og den kunnskap han allerede har, få ny kunnskap om seg selv og om fag, gjennom tilpasset opplæring.

En overtaler vil være opptatt av at elevene skal komme fram til ”det rette” svaret, der det egentlig finnes mange rette svar. Bruk av pugging kan innebære å overføre en tro, uten at elevene kan gjøre seg opp en egen mening, og forstå grunnene for at det er slik. (Pugging av byer i Belgia, og salmevers er imidlertid en annen type pugging enn det overbevisning og overtalelsesdiskursen er forbeholdt til i denne avhandlingen.) En overbeviser vil sette samtalen og refleksjonen hos elevene like høyt som at svaret er riktig. I overbevisning ligger en intensjon om å legge til rette for læring og utvikling på bakgrunn av erkjennelse, mer enn ren overføring av kunnskap personen ikke trenger å reflektere rundt.

*”Tidligere har jeg vært opptatt av ”rette svar”, spesielt i matte. Etter kursing, i regi av skolen, opplever jeg at det er viktig at elevene ser, at også i matte, kan ulike framgangsmåter gi det samme svaret. Det handler om at de må forklare hvordan de tenkte og bli bevisste at man tenker på ulike måter”. (Fra intervju med lærer).*

Slik jeg ser det kan dette sitatet innebære en overbevisende holdning hos lærer. Spørsmålet er om det er samsvar med intensjon og praksis. Det var vanskelig å avgjøre ut ifra denne avhandlingens undersøkelse, fordi nevnte moment antagelig vil komme best til syne i fag som matte og naturfag. Jeg observerte lite i disse fagene, og som nevnt kan det ha svekket avhandlingens operasjonaliseringer.

Observasjonsskjemaet nedenfor kan imidlertid være et fruktbart hjelpemiddel for senere undersøkelser av læreres praksis.

### Observasjonsskjema 3

	Galt svar	Gal begrunnelse
Rett svar		
Rett begrunnelse		

## 5.2 Oppsummering av funn

Formålet med avhandlingen er å utvikle indikatorer som operasjonaliserer tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv, gjennom læreres bruk av overbevisning og overtalelse i sin språklige formidling til klassen. Gjennom teoridrøftingen og analysen av empirien har

---

jeg utviklet indikatorer som kan operasjonalisere tilpasset opplæring for senere bruk i en praktisk pedagogisk kontekst. I det følgende vil avhandlingens funn bli oppsummert. Indikatorene er i oppsummeringen uthevet i motsetning til de generelle betraktningene til slutt i oppsummeringen.

**# Spørsmål og utrop:** I lærernes språklige formidling til klassen dominerer spørsmålsformuleringer framfor utropsformuleringer. Funnene i observasjonsskjema 2 indikerer også dominans av spørsmålsformuleringer som overbevisning, i forhold til utropsformuleringer i faglige sekvenser. Spørsmålsformuleringer og utropsformuleringer som indikatorer på overbevisning og overtalelse er i seg selv problematiske fordi man kan bruke spørsmål og utrop på en overbevisende eller overtalende måte. Likevel kan denne kategorien belyse språklig formidling, og sammen med andre indikatorer som belyser andre nyanser ved fenomenet, være et fruktbart perspektiv.

**# Lærermonolog:** Lærer anvender slik det fremkommer i dette datamaterialet ofte monolog i forkant av dialog med elevene i fremleggelsen av fagstoff. Det kan bety at monologen benyttes som en overtalelles-strategi for å tilrettelegge for overbevisning. Men det kan være delte meninger om det da kan betegnes som overtalelse. Overtalelse og overbevisning kan i dette eksempelet sies å operere på ulike nivåer.

**# Gjentakelse og utdypelse:** Gjentakelse av elevens utsagn benyttes for å få eleven til å utdype sine utsagn, og gjenta fagstoffet på ulike måter. Gjentakelse og variasjon i opplæringen kan bidra til at opplæringen kan få både reale og formale virkninger for eleven. Formale virkninger av opplæringen kan indikere at den er tilpasset. Om denne indikatoren kan sies å avdekke en overbevisende eller overtalende holdning hos lære, må imidlertid sees i sammenheng med konteksten den forekommer i og lærerens tonefall og nonverbale uttrykk. Det vil være avgjørende for å si noe om denne indikatoren operasjonaliserer tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv.

**# Korreksjon:** Korreksjon av elevens utsagn anvendes i dette materialet i stor grad ved bruk av spørsmålsformuleringer. Det kan indikere en overbevisende holdning. Samtidig benyttes også nonverbale uttrykk hos læreren som kan gi eleven motstridige signaler mellom nonverbalt uttrykk og innholdet i formidlingen. Helhetsinntrykket spiller en rolle for om opplæringen kan sies å virke dannende, og også tilpasset.

---

**# Ros og oppmuntring:** inneholder spesifikk ros til enkeltelever, og til gruppen. Det vises gjennom språklig uttrykk, men også i stor grad gjennom nonverbalt uttrykk. Om rosen er et ekte uttrykk fra lærerens side, eller om det blir brukt retorisk er ikke mulig å avdekke gjennom dette datamaterialet. Gjennom ros kan elevene anerkjennes og myndiggjøres til et ønske om deltakelse i samarbeidet mellom lærer og elev og mellom elever.

**# Kontekstuell støtte:** Variert bruk av kontekstuell støtte kan være en motivasjonsfaktor for eleven, og en støtte til å konkretisere fagstoffet. Kontekstuell støtte som på en overbevisende måte ivaretar ulik kulturell, historisk og språklig bakgrunn kan sies være tilpasset opplæring i et danningsperspektiv.

**# Overtalende og overbevisende holdninger:** I dette datamaterialet uttrykker informantene at de har fokus på at elevene har rett begrunnelse, like mye som at de har fokus på at eleven kommer fram til rett svar. Det uttrykkes en intensjon om at elevene skal kunne se at det finnes ulike framgangsmåter. Slik kan de bli bevisst at egen måte å tenke på, og at den kan være forskjellig fra andres. Dette kan indikere en overbevisende holdning hos lærerne, men ut ifra dette datamaterialet er det vanskelig å finne om det er samsvar mellom teori og praksis. Det er imidlertid viktig å påpeke at forskjellen mellom realfag og humanistiske fag spiller en signifikant rolle for overbevisning og overtalelsesdiskursen. I og med at observasjoner i denne undersøkelsen har blitt foretatt i begge typer fag kan dette være en svakhet ved funnene i denne indikatoren. Om jeg kunne ha gjentatt undersøkelsen ville kun humanistiske fag blitt observert.

**# Samarbeid mellom lærer og elev er viktig for elevens læring og utvikling.** Lærerne legger vekt på dialogen i opplæringen, og ønsker å tilrettelegge for den. På mange måter er det er umulig å overskride asymmetrien mellom lærer og elev. Nettopp denne asymmetrien konstituerer lærerens og skolens funksjon i samfunnet. Likevel kan det være mulig å overskride asymmetrien i dialogen. Anerkjennelse og myndiggjøring til dialog kommer til uttrykk gjennom alle kategoriene, og er en avgjørende faktor for at symmetri skal kunne skapes i dialogen mellom lærer og elev.

**# For at opplæringen skal kunne kalles tilpasset må den på en overbevisende måte kunne bygge videre på allerede ervervede kunnskaper hos eleven.**

# Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv vil være å oppmuntre eleven til refleksjon over seg selv i sin sammenheng, og legge til rette for utvikling av autonome individer. Ferdigheter inngår som en del av mange andre deler ved opplæringen. Danningsperspektivet i den offentlige debatten og slik den kommer fram i skolens styringsdokumenter, kan indikere at innholdet i begrepet danning snevres inn i opplæringen til å fokusere ensidig på kompetanse og ferdigheter eleven skal lære seg. Hvis det går i den retningen at tilpasset opplæring først og fremst skal konsentreres om ferdigheter, vil opplæringen bare være tilpasset en del av elevens forutsetninger og evner. Da er det også usikkert om opplæringen skal kunne sies å være tilpasset i et danningsperspektiv.

---

## 6 Konklusjon

Målet for denne avhandlingen er å operasjonalisere tilpasset opplæring for bruk i klasserommet gjennom: 1) innhentet empiri av læreres bruk av overbevisning og overtalelse i språklig formidling i klasserommet, 2) syntese av Skjervheims og Vygotskijs teorier og 3) styringsdokumentenes føringer. Avhandlingens intensjon er å skape indikatorer på tilpasset opplæring, som kan fungere som et metodisk verktøy for senere bruk i pedagogisk praksis. Mitt bidrag er bare én måte å operasjonalisere tilpasset opplæring på. Andre undersøkelser kan antagelig gi andre, og mer nyanserte indikatorer. Ulike perspektiver belyser tilpasset opplæring fra ulike sider. Min avhandling belyser tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv.

På bakgrunn av teoridrøfting og empirisk undersøkelse, kan tilpasset opplæring slik det kommer fram i læreres bruk av overbevisning og overtalelse i sin språklige formidling, operasjonaliseres i disse indikatorene:

*Spørsmål/utropsformuleringer, spørsmål/svar-sekvenser, lærermonolog, gjentakelse/utdyping, korrigerings, ros/oppmuntring, bruk av kontekstuell støtte og overbevisende/overtalende holdninger.*

Analysen av dette datamaterialet kan indikere bruk av overbevisning, i større grad enn overtalelse, både i holdning og i språklig formidling hos lærerne. Samtidig kommer det også til syne at overtalelles-strategier kan brukes for å tilrettelegge for overbevisning. Ut fra denne oppgavens operasjonaliseringer kreves en overbevisende påvirkning for å legge til rette for dannelse. Overtalelse vil ikke være den beste måten å fremelske refleksjon over hverken seg selv, eller det faglige innholdet i opplæringen. Skal opplæringen kunne kalles tilpasset i et dannelsesperspektiv bør det altså ligge en overbevisende holdning til grunn for den.

Tilpasset opplæring, i et Vygotskij-perspektiv, er opplæring innenfor elevens nærmeste utviklingszone, i samarbeid med en som kan mer. Asymmetrien i kunnskap og erfaringsnivå mellom lærer og elev er et premiss for elevens læring og utvikling, i dette perspektivet. Dialogen er en sentral del av samarbeidet. Anerkjennelse og myndiggjøring av elevene er sentrale faktorer for at eleven skal ønske å delta. Skjervheim legger vekt på å skape en

---

symmetri mellom deltakerne i dialogen. Funn i denne undersøkelsen indikerer at det kan skapes en symmetri mellom lærere og elever i dialogen, selv om det må ligge en asymmetri i kunnskapsnivå. Symmetri og asymmetri opptrer på ulike nivå.

En forutsetning for tilpasset opplæring er å kartlegge elevens evner og forutsetninger. Like viktig er det at lærere vet hva slags menneske skolen ønsker å danne, og at de har evne og mulighet til å reflektere rundt sin praksis. Danningsperspektivet, slik det beskrives i styringsdokumentene, skal ha konsekvenser for hvordan tilpasset opplæring foregår i klasserommet. Det ene problemet er at tilpasset opplæring ikke er tydelig definert. Det andre er at Kunnskapsløftet er motstridende i sitt dannelsesperspektiv. Intensjonen om dannelse i norsk skole, slik Læringsplakaten, og den generelle delen av Kunnskapsløftet beskriver det, videreføres i liten grad i den spesifikke delen som omtaler ulike fag. Planen vektlegger målbare ferdigheter som kan testes, og det kan tolkes som at dannelsesperspektivet skyves ut av fokus. Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv vil være å oppmuntre eleven til refleksjon over seg selv i sin sammenheng, og legge til rette for utvikling av autonome individer, hvor ferdigheter inngår som en del av mange deler i opplæringen. Det er bekymringsfullt om dannelsesbegrepet innskrenkes til kun å gjelde kompetanse som kan beskrives som kompetanse og ferdigheter, og måles gjennom testing. Tilpasset opplæring vil med det begrenses til den delen av opplæringen som handler om å kun styrke ferdigheter. Dette er bare en liten del av den tilpassede opplæringen eleven har krav på.

I følge Opplæringsloven og Kunnskapsløftet har norske elever krav på at opplæringen legger til rette for at de skal utvikle seg som hele mennesker. Ferdigheter inngår som en viktig del, men ferdigheter alene skaper ikke autonomi, selvstendighet og refleksjon over seg selv i sin sammenheng.

---

## 7 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 10 s.
- Andersen, I. (red.) (1990). *Valg af organisationssociologiske metoder: - et kombinationsperspektiv*. (kap 1,7, 8, appendiks 2). København: Samfunnslitteratur.
- Atkinson, P. & Hammersley, M.(2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke –læring om seg selv og andre. I: Bae, B & Waastad J.E. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Bostad, I. (2006). Dialog og danning. I: Bostad, I & Pettersen, T. *Dialog og danning:Det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Spartacus forlag.
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Dysthe, O.(2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. *Dialog, samspel og læring* (s. 9-33). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engen T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning* (s.25-63).Oslo: Norsk Gyldendal.
- Engen, T.O. (2001). Når begynner kulturen å påvirke de naturlige prosessene? Vygotskji og spedbarnsalderen. I: C .W. Beck & A. Hoëm (red.), *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ* (s. 42-62). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gilje, N. & Skirbekk, G. (2007). *Filosofihistorie*. (s.36- 47)Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskaplige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal. (s.13- 39)
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hellesnes, T. (1998). *Læring og forståelse: fra taus kunnskap til hermeneutikk*. Bergen: Høgskolen i Bergen.



- 
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: Dahle E.L. (red) *Pedagogisk filosofi*.(s.65-79). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hestholm, G.N. (2008). Jeg holder vel ut: Kritikk av grunnskolens teoretiske kunnskapsideal. *Norsk Pedagogisk tidsskrift 1/2008* (s.52- 63).
- Husted, J. & Lübcke, P (2007). *Politikens filosofihåndbok*. (s.8-45). København: Politikens Forlag A.S.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogikk*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Kjernsli, M (2008). Hva forteller PISA 2006 om norsk skole? *Horisont NHO. Kunnskap og kompetanse*. Oslo 1/2008 (s. 26-34)
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette. *Fag og arbeidsmåter i endring. Tidsbilder fra norsk grunnskole*. (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s.120- 175) Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (1995). *Reliabilitet som pedagogisk problem*. (Rapport Nr. 9) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, C.(2007). *Tilpasset opplæring i et Vygotskyperspektiv*. Masteroppgave.Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Løvlie, L (2008). *The Pedagogical Paradox and its Relevance for Education*. PESGB Oxford Conference March 2008 (11 s.)
- Løvlie, L (2007). Glemte sammenhenger? (9s) *Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2007*.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. (9s) *Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2005*.
- Løvlie, L.(1992). Pedagogisk filosofi I: Dahle, E.L. *Pedagogisk filosofi*. (13-34) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Obel, L (2007). *Å få det inn under huden rett og slett*. Masteroppgave. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Platon (1979). *Gorgias*. I: Stigen. Oslo: Det norske samlaget.
- Salner, M. (1989). *Validity in Human Science Research*. I: Kvale S. *Issues of validity in Qualitative Research*.(s. 47-71) Lund: Studentlitteratur.

- Skjervheim, H. (2000). *Objektivisme- studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skjervheim, H. (1996a). Deltakar og tilskodar. I: Skjervheim, H, Deltakar og tilskodar og andre essays. (s. 71- 87). Oslo: Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: Skjervheim, H, *Deltakar og tilskodar og andre esseys* (s.214- 229). Oslo: Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996c). Den meta-vitenskaplige problematikken med omsyn til pedagogikken. I: Skjervheim, H, *Deltakar og tilskodar og andre esseys* (s. 230- 240). Oslo:Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996d). Det instrumentalistiske mistaket. I: Skjervheim, H, *Deltakar og tilskodar og andre esseys* (s. 241- 250). Oslo: Gyldendal.
- Skodvin, A. (1998). *Kommunikasjon og kognisjon*.(kap 2,3,4,8.) Oslo: Universitetsforlaget
- Vygotskij (2001a). *Tenkning og tale*. (Lev Vygotskij; revidert og redigert av Alex Kozulin; oversatt av Tore- Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster).Oslo: Gyldendal akademisk. Norsk utgave
- Vygotsky, L. S. (2001b). Interaksjon mellom læring og utvikling. I: E. L. Dahle , *Om utdanning. Klassiske tekster*. (s. 151-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk. En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

### Offentlige dokumenter:

- Kunnskapsdepartementet (1997). Oslo: Utdanningsdepartementet. Lokalisert 5.februar 2008 på Verdensveven: [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=2237](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=2237)
- Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmld. 30. *Kultur for læring*. Oslo: UFD
- Kunnskapsdepartementet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lokalisert 3.januar 2008 på Verdensveven: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring/lareplaner.html?id=434953>
- Stette. Ø, (1999) *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

## 8 Vedlegg

### 8.1 FORESPØRSEL TIL LÆRER OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE.

Jeg er student ved Høgskolen i Hamar, og tar en Mastergrad i Tilpasset Opplæring. I den anledning henvender jeg meg til deg med forespørsel om å få gjøre min empiriske undersøkelse i din klasse.

Gjennom mitt studie har jeg fått stor interesse for relasjonen lærer/elev, og jeg har derfor valgt dette som tema for min masteroppgave. Jeg ønsker gjennom min undersøkelse å gi eksempler på læreres språklige formidling i undervisningssammenheng. For å innhente dette empirisk trenger jeg to lærere på ulike trinn som er villige til å la meg gjøre observasjoner i klassen ved bruk av video-opptak og feltnotater. Jeg ønsker også å gjøre et kvalitativt forskningsintervju med hver lærer i etterkant av observasjonene. Det vil dreie seg om ca 10 timers observasjon i hver klasse.

Det er kun veileder i tillegg til meg selv som har tilgang til datamaterialet. Vi er underlagt taushetsplikt, og dataene vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen vil bli behandlet i tråd med personopplysningsloven. Dataene vil bli anonymisert, og intervjuopptak og videomateriale vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes i 15.05.2008.

Det er frivilling å delta og deltakerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er meldt, og godkjent hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Jeg håper du stiller deg positiv til å delta.

Mvh Stine Vik

[stine-elisabeth@c2i.net](mailto:stine-elisabeth@c2i.net)

Veileder v Høgskolen i Hedmark:

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf 62517707

---

## 8.2 SAMTYKKEERKLÆRING

Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen “ I hvilken grad og på hvilken måte brukes overbevisning og overtalelse i praktisk pedagogikk - mulige konsekvenser for tilpasset opplæring?” vil bli anonymisert, og intervjuopptak og videomateriale vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes i mai 2008.

Deltakerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er til behandling hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen “I hvilken grad og på hvilken måte brukes overbevisning og overtalelse I praktisk pedagogikk - mulige konsekvenser for tilpasset opplæring?”

\_Dato\_\_\_\_\_Sign\_\_\_\_\_

## 8.3 Intervjuguide

### **TPO:**

Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Hva karakteriserer TPO i din klasseromskontekst?

Hvilken rolle spiller lærerens språklige formidling for TPO slik du ser det?

TPO er metoden, hva er da målet for opplæringen?

TPO i Kunnskapsløftet. Hva legges vekt på?

### **DIALOG:**

Hvilken rolle spiller dialogen mellom lærer og elev, elev/elev?

Samarbeid lærer/elev? I hvor stor grad samarbeid mellom elever?

Hvordan legger du tilrette for dialogen? Morgensamling? Hensikt? Fag/ relasjon?

### **DANNING:**

Har du noe forhold til begrepet danning og tilpasning? I så fall hvordan ser du på det?

Hvordan dannes elevene gjennom opplæringen?

---

## 8.4 TIL FORESATTE PÅ .TRINN

### **Forespørsel om innhenting av datamateriale**

I uke... ønsker jeg som Masterstudent i “Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark innhente data til min masterundersøkelse på . trinn. Fokus for oppgaven er å vise eksempler på læreres språklige formidling til klassen. Datamaterialet skal innhentes gjennom observasjon av læreren i klasserommet. Jeg vil være til stede i klasserommet og ta feltnotater.

Jeg vil også gjøre videoopptak av læreren i klasserommet. Selv om opptakene vil inneholde lyd og bilde også av elevene er det kun lærerens språklige formidling jeg skal bruke i analysen av dataene.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. Det er kun veileder i tillegg til meg selv som har tilgang til datamaterialet. Vi er underlagt taushetsplikt, og dataene vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data vil bli behandlet i tråd med personopplysningsloven. Det innebærer anonymisering og sletting av alle opptak ved prosjektslutt 15.05.08.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Om du ikke ønsker at ditt barn skal filmes, si ifra til innen

Det er også anledning til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn for dette.

Om noen ønsker mer informasjon om undersøkelsen, ta kontakt med lærer eller meg.

Hilsen Stine Vik

[stine-elisabeth@c2i.net](mailto:stine-elisabeth@c2i.net)

Veileder v Høgskolen i Hedmark:

Thor Ola Engen, Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Tlf 62517707 [thor.engen@hihm.no](mailto:thor.engen@hihm.no)

## 8.5 Master i tilpasset opplæring

### **Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring**

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager høst 07 og/eller vår 08 for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

#### **Bakgrunn:**

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammepåplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekket det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår således en bred satsing for å sikre dette. Både evalueringene av L97 og St. meld. 30 konkluderer med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til

fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det således lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal bade kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse. I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil

stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 15.11.2006

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf 62517707

[thor.engen@hihm.no](mailto:thor.engen@hihm.no)



## 8.6 Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Thor Ola Engen  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2306 HAMAR

Vår dato: 10.03.2008

Vår ref :18395 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18395

*I hvilken grad og på hvilken måte brukes overbevisning og overtalelse i praktisk pedagogikk? Mulige konsekvenser for tilpasset opplæring*  
Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder  
Thor Ola Engen  
Stine E. Vik

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

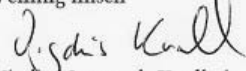
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine E. Vik, Mjølkevegen 83, 2825 GJØVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. klyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

18395

Personvernombudet legger til grunn at ledelsen ved aktuelle skoler har klarert undersøkelsen.

Det er lærer som er i fokus for undersøkelsen, gjennom lærers språklige formidling til klassen. Elevene vil bli inkludert på lyd- og videoopptak, men utover dette innhentes/registreres ingen opplysninger om elevene.

Ombudet finner reviderte informasjonsskriv av 10.03.08 tilfredsstillende, jf. e-post til studenten.

Det forutsettes at foresatte informeres om studien og får anledning til å reservere seg mot at elevene filmes.

Ombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever gjennom dokumenter som skolen gjør tilgjengelig, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Ved prosjektslutt 15.05.2008 anonymiseres datamaterialet ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Opptak slettes.