

”For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet.”

Perspektiver på læring og tilpasset opplæring, på tvers av reformgenerasjoner

En empirisk studie av M87 og L97-generasjonens lærere og deres perspektiver på læring og tilpasset opplæring

Lillian Marie Eikefjord



Mastergradsavhandling i Tilpasset Opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2008

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
FORORD	9
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	10
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	12
1.3 PROBLEMSTILLING OG DELSPØRSMÅL	12
2. TEORI	14
2.1 TILPASSET OPPLÆRING GENERELT	15
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I M87 OG L97	16
2.3 ULIKE FORSTÅELSER AV BEGREPENE	17
2.4 TEORETIKERNES Plass I MODERNE PEDAGOGIKK OG GYLDIGHET	18
2.5 DE KLASSISKE TEORETIKERNES Plass I LÆREPLANENE	20
2.6 ROSSEAU OM DANNELSEN	20
2.6.1 <i>Oppdragelse og ansvar for egen læring</i>	21
2.6.2 <i>Elevsyn</i>	22
2.6.3 <i>Rousseau i læreplanene og Stortingsmelding 30</i>	23
2.6.4 <i>Dannelsesbegrepet I Løvlies trekantmodell</i>	24
2.6.5 <i>Oppsummering</i>	26
2.7 DEWEY OM INDIVIDPERSPEKTIVET OG SELVHJULPENHET	26
2.7.1 <i>Learning by doing</i>	27

2.7.2	<i>Bruken av konkreter</i>	28
2.7.3	<i>Dewey i læreplanene og Stortingsmelding 30</i>	29
2.7.4	<i>Oppsummering: Rousseau og Dewey, en pedagogisk utopi?</i>	30
2.8	VYGOTSKY OM DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET OG SOSIAL MESTRING	31
2.8.1	<i>Utviklingen av begreper</i>	32
2.8.2	<i>Vygotskij, Rousseau og Dewey</i>	32
2.8.3	<i>Vygotsky i læreplanene</i>	33
2.8.4	<i>Oppsummering</i>	34
2.9	SYSTEMPERSPEKTIVET	35
2.9.1	<i>Skolekultur: En lærende organisasjon</i>	36
2.9.2	<i>Det lærende teamet</i>	38
2.9.3	<i>Systemteori: betydningen av kunnskap om eget system</i>	38
2.9.4	<i>Kompleksitetsteori: hvorfor er relasjonen mellom aktørene viktig?</i>	39
2.9.5	<i>Teamsamarbeid – En arena for deling av kunnskap?</i>	40
2.9.6	<i>Innovasjonsperspektivet</i>	41
2.9.7	<i>Motstand og barrierer</i>	45
2.10	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITLET	47
3.	METODE OG VITENSKAPSTEORI	49
3.1.1	<i>Metodediskusjon</i>	49
3.1.2	<i>Utvalg og miljø</i>	50
3.1.3	<i>Intervju som kvalitativt metodevalg</i>	51
3.1.4	<i>Vitenskapsteoretiske perspektiver og forforståelse</i>	53
3.1.5	<i>Teorigrunnlag for datainnsamling</i>	54
3.1.6	<i>Forskningsetikk og gjennomføring</i>	55

3.1.7	<i>Hvordan kompensere for de svake leddene</i>	56
3.1.8	<i>Operasjonalisering</i>	57
3.1.9	<i>Reliabilitet</i>	58
3.2	VALIDITET	59
3.2.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	61
3.2.2	<i>Ytre og indre validitet</i>	61
3.3	OPPSUMMERING	62
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	63
4.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING	64
4.1.1	<i>Drøfting av funn: Lærernes forståelse av begrepene</i>	66
4.2	LÆREREN – ROLLEN OG UNDERVISNINGSPERSPEKTIV	67
4.2.1	<i>Drøfting av funn: Undervisningsperspektiver</i>	73
4.3	HVA HINDRER ELLER FREMMER TILPASSET OPPLÆRING	74
4.3.1	<i>Drøfting av funn: Faktorer som hindrer og fremmer T.O.</i>	77
4.4	FORSKJELLER OG LIKHETER BLANDT LÆRERNE SOM REPRESENTERER DE FORSKJELLIGE LÆREPLANENE. 78	
5.	KONKLUSJON, REFLEKSJON OG IMPLIKASJON	79
5.1	KONKLUSJON	79
5.2	REFLEKSJON OG IMPLIKASJON.....	80
	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	84
	VEDLEGG 2 – INFORMASJON TIL SKOLENS LEDELSE	85
	VEDLEGG 3 – INFORMASJON TIL LÆRERNE	86
	VEDLEGG 4 - SAMTYKKEERKLÆRING	87

Norsk sammendrag

Oppgavens fokus

Denne avhandlingen undersøker hvorvidt det eksisterer noen interessante forskjeller eller likheter mellom lærere som er utdannet under M87-reformen og lærere som er utdannet under L97-reformen. Med forskjeller og likheter menes variabler innenfor lærernes syn eller idealer på læring og undervisning opp imot tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er fagområdet for denne oppgaven. Det bygges altså her en sammenligning rundt hvordan de forskjellige lærerne definerer begrepet tilpasset opplæring. Samtidig skisseres det hvilke mulige konsekvenser lærernes samlede eller eventuelle splittede idealer kan ha for tilpasset opplæring i skolen, og hvilken betydning teoretiske kunnskaper kan ha for forståelsen av begreper i læreplanene.

Problemstilling og metode

Det ble valgt en kvalitativ intervjuundersøkelse av lærere for å innhente data som kunne belyse problemstillingen. Utvalget bestod av 18 informanter, samtlige fra barneskoler med beliggenhet sørøst i Norge. Det ble valgt semistrukturerte gruppeintervjuer, hvorav tre lærere med den samme reformbakgrunnen ble valgt inn til hvert intervju.

Dataene har blitt analysert opp imot, og med utgangspunkt i, de klassiske pedagogiske autoritetene; Rousseau, Vygotskij og Dewey. Grunnlaget for dette, er deres overlevelsessevne og vedvarende aktualitet i forhold til dagens pedagogikk. Lærernes kjennskap til- og refleksjoner rundt systemperspektivet, fortrinnsvis teamsamarbeid, belyses også.

Funn

Det foreligger mindre kunnskaper og bevissthet rundt tilpasset opplæring enn ønsket. Det er liten forskjell på hva L97 – lærerne sier om undervisningsperspektiver, tilpasset opplæring og system og hva M87 – lærerne sier om det samme. Uttalelsene og idealene hver lærer bærer med seg, har en overraskende liten forankring i teori og fagkunnskap.

Dette gjenstår

Det som ikke har blitt undersøkt i dette prosjektet er hvorvidt det er noen sammenheng mellom lærernes muntlige fremstilling av sitt virke i intervjukontekst og hva de faktisk gjør i praksis. Det kunne blitt gjort observasjoner av undervisningspraksis og teamsamarbeid for å triangulere intervjurundene. Ettersom kompetanseheving for lærere er svært så aktuelt i tiden, kunne man gått nærmere inn på å se i hvilken grad kunnskapsdeling mellom kollegaer kunne bidratt til å heve nivået på den generelle læringen og den tilpassede opplæringen i hvert enkelt klasserom, på hver enkelt skole, for å finne omfanget av forbedringspotensialet. Man kunne også gjort en type kvantitativ forskning på de overstående elementene, og på de elementene som inngår i denne oppgavens helhet.

Engelsk sammendrag (abstract)

Focus

The focus of this project has been to find out if it exist any interesting differences between teachers who is educated during the reform of 1987 (M87), and the teachers educated under the reform of 1997 (L97). The differences and similarities are variables on the teachers' views and perspectives on learning and adaptive learning, which is the subject in this text. Further on, this project is searching for possible consequences a collective or divided set of ideals between the teachers can have for adapted learning. This project also draws attention to the importance knowledge can have on the understanding of the terms in the curriculum in addition to which attitudes and ideals are common for the teachers in this inquire.

Problem and method

This project is based upon the interviews of 18 teachers, all from primary schools in the south- east area of Norway. All of the interviews were semi structured, where as three teachers with the same reformation background was chosen for each of the interviews. This data has been analyzed up against the classical pedagogy authorities; Rousseau, Vygotskij and Dewey, because of their surviving actuality and ability to survive all the way up to the pedagogy of today. Finally, this project sheds lights on what kind of knowledge and reflections the teachers have made upon the system, mostly concerning team working.

Findings

The desired knowledge and consciousness around adaptive education does not exist. There are small differences in perspectives and knowledge between teachers from the reformation of 97 and of 87. There are often surprisingly little knowledge or theoretical background behind the views of the teachers.

What remains?

What has not been explored in this project is whether or not there is any cohesion between the teachers oral display of their work and what actually is done in practice. This could have been explored through observations of what happens in the education situations of each classroom and how the teachers work together during team working, to triangulate the interviews as a method. It would have been interesting to see in what extent sharing of knowledge between co-workers could have improved the level of adaptive education and general learning in each and every classroom, in each and every school, to find the potential of improvement therein. It could also have been done a type of quantitative research on the elements above, and on other elements that are included in this project.

Forord

Denne oppgaven er et resultat av et halvt års intenst arbeid og talløse refleksjoner rundt teori og praksis som har påvirket meg de siste fem årene, og som fortsatt påvirker meg som yrkesutøver i pedagogikk. Å skrive denne oppgaven har vært gull verdt med hensyn til å kunne foreta et dypere dykk inn i primærlitteraturen som jeg føler har dannet mye av grunnlaget for allmennlærerutdanningen min, og som implisitt har en årsakspåvirkning til mine ervervede skoleerfaringer gjennom grunnutdanningen i forkant av høyskolestudiene. Den har også fått meg til å virkelig sette pris på teori som en grunnstøtte for praksis!

Uten hjelp og støtte fra min veileder, Stephen Dobson, og uten mulighet til kunnskapsdeling og frustrasjonsutløp med mine medstudenter, henholdvis Siv Sandvik og Ane Lien, ville denne prosessen forløpet seg ganske annerledes. Her vil jeg også nevne Joachim Rugsveen som skal ha takk for å ha tålt tidens tann, Kristin Nesterud, samt arbeidskollegaer i perioden. En stor takk til Elin Hermannsson ved Høyskolen i Hedmark for god administrativ hjelp med Endnote og arrangering av kilder, når frustrasjonen over disse to elementene har stått på som verst. Jeg vil også rette en takk til Randi Sætherstuen for gjennomlesing og vurdering av avhandlingen. Disse, samt informantene, som på tross av tidsklemme har villet stille opp på intervjuer, er jeg stor takk skyldig.

Jeg håper at denne oppgaven kan gi inspirasjon og kanskje også noen nye innfallsvinkler til tilpasset opplæring for de som leser den, slik at arbeidet jeg har gjort kan få en verdi, også for andre enn meg selv.

Hamar, mai 2008

Lillian Marie Eikefjord

1. Innledning

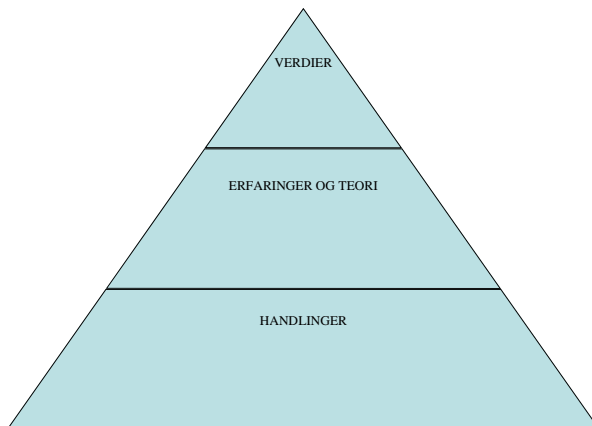
I innledningen presenteres bakgrunnen og formålet med oppgaven, oppgavens struktur, presentasjon av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål og en generell argumentasjon for disse.

1.1 Bakgrunn og formål

Tilpasset opplæring har blitt et mer og mer sentralt område i norsk skole gjennom utdanningsreformene. Med L97 og Kunnskapsløftet 06 har tilpasset opplæring fått en større rolle med hensyn til fagkunnskap og intellektuell utvikling, hvorav tilpasning på 70 – tallet var mer rettet mot en idé om trivsel i skolesamfunnet. Pedagogikken og didaktikkens utvikling fra 60 og 70 – tallet og opp til i dag, krever fornyelse og kompetanseheving av norske lærere. Medias fokusering på kvaliteten på opplæringen i norske skoler, samt reformendringene, legger et innovasjonspress på skolene. Denne avhandlingens formål er å undersøke hvilke tanker lærere fra L97 og M87 deler eller ikke deler i forhold til forståelsen av begrepet tilpasset opplæring og syn på undervisning. Det mest nærliggende i forhold til dagens skoleplaner ville vært å gjøre en sammenligning av lærere under L97/M87 og Kunnskapsløftet. Det er likevel enda ingen lærere som har en fullstendig lærerutdanning under Kunnskapsløftet og derfor utgår dette alternativet. I tillegg taes det utgangspunkt i kjensgjerningen om at det tar flere år før en ny skolereform er skikkelig innarbeidet i skolesystemet og derfor også i lærerutdanningen.

Denne avhandlingen retter seg mot lærerne i M87 og L97 – generasjonen i og med at det er disse lærerne de nyutdannede i K06 etter hvert kommer til å møte i en arbeidssituasjon. Representerer disse to reformgenerasjonene en samlet skolekultur, eller vil de kanskje vise seg som to idealister som ofte står på hver sin side i pedagogiske spørsmål og vurderinger? Gir dette seg til kjenne i lærernes *idealiser*te praksis? Hva mener disse lærerne hemmer eller bidrar til å hjelpe dem å drive den opplæringen de idealiserer, med tanke på systemperspektivet? Denne avhandlingen velger altså å ta for seg hvilke idealer lærerne har med hensyn til undervisningspraksis. Årsaken til dette er at jeg mener at det ligger mye informasjon om kvaliteten på opplæringen i distansen mellom hva lærerne vil gjøre og hva

de faktisk får gjort. Tankene vi gjør oss bakenfor begrepene, gir operasjonaliseringen av begrepene en bestemt retning.



Jeg støtter meg til også til Løvlies trekantmodell (Løvlie, 1974) i underbyggingen av hvorfor jeg mener verdiene og idealene hver enkelt lærer har, vil ha betydning for lærernes praksis. Derfor forankres mange av spørsmålene i intervjuguiden til idealer i læreplaner og Stortingsmelding 30. Slik kartlegges hvilke perspektiver lærerne har på tilpasset opplæring og læring, med hensyn til fagkunnskaper for å underbygge problemstillingen. Som man kan se av Løvlies trekantmodell ovenfor, er også erfaringer og teori en viktig variabel som påvirker lærernes praksis. Dette kommer frem videre i teorikapitlet.

I boken "Deconstructing special education and constructing inclusion" (Thomas & Loxley, 2001) fokuserer forfatterne på tenkningen bak spesialundervisning, slik som denne avhandlingen fokuserer på tankene som ligger bak begrepet tilpasset opplæring. Nettopp fordi jeg har valgt å bruke teoretikerne Vygotskij, Dewey og Rousseau, som grunnlag for denne avhandlingen, vil jeg sitere noen ord fra forordet til Thomas og Loxley:

" ..education should be guided more by the truths laid down by the great educators of yesterday – Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori – and continued in the twentieth century by the likes of John Dewey, Lev Vygotsky, John Holt and Frank Smith".

I skriveprosessen observerte jeg raskt at det ville vært hensiktsmessig og ikke minst interessant å gå nærmere inn på hvordan selve lærerutdanningen har utviklet seg, og også hvordan den var forskjellig fra M87 til L97. Årsaken til at dette er valgt bort som supplement til avhandlingen slik den står i dag, er rett og slett oppgavens begrensing i omfang.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på en slik måte at den speiler forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Derfor er det lagt vekt på begrepet tilpasset opplæring i den første delen av teorikapitlet, for så å fortsette med hvilket syn de valgte teoretikerne har på læring og undervisning. Tilslutt i teorikapitlet skisseres det hvordan forskjeller i perspektiver blant lærere kan påvirke tilpasset opplæring – da med vekt på teamsamarbeid. Årsaken til at det ble lagt mest vekt på teamsamarbeid er fordi dette var det emnet som kom oftest frem i diskusjonen om hemmende og fremmende faktorer i intervjuene som har blitt gjort.

I analysen av forskningsmaterialet trekkes det linjer tilbake til teorikapitlet. Her undersøkes det hva lærerne sier om begrepet tilpasset opplæring, og hvilket syn de har på læring. Valg av teori sprang i hovedsak ut fra resultatene fra intervjuene, samtidig som at de valgte teoretikerne dannet mye av grunnlaget for intervjuguiden.

1.3 Problemstilling og delspørsmål

Her presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene som avhandlingen er bygd opp av i stikkordsform, og så kommenteres og argumenteres det for valget av disse.

Den overordnede problemstillingens titulering:

- ✓ Hvilke perspektiver har lærere som er utdannet under henholdsvis M87- og L97 reformen på læring og tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmålene som underbygger denne problemstillingen:

- ✓ Hvilken forståelse har lærere for begrepet tilpasset opplæring og læring generelt?
- ✓ Er det noen forskjell på læreres syn på undervisning?
- ✓ Hvilke aspekter ved systemet, med vekt på samarbeid, støtter eller hindrer tilpasset opplæring?

Begrepsforståelse for tilpasset opplæring er viktig fordi det påvirker den idealiserte og den praktiske yrkesutførelsen til lærere og annet skolepersonell. En samlet forståelse er viktig, noe jeg kommer tilbake til lengre ut i denne oppgaven. Dette første forskningsspørsmålet ble

altså valgt fordi begrepsforståelsen på mange måter skaper grunnlaget for faglige diskusjoner og tilnærming til praksis rundt fenomenet tilpasset opplæring. Dette forskningsspørsmålet besvares i stor grad gjennom gruppeintervjuene, ved å stille spørsmål direkte knyttet til begrepene.

Dette bringer oss videre til det andre forskningsspørsmålet, som er spørsmålet om det eksisterer noen forskjell i lærernes syn på undervisning. Dette spørsmålet legger grunnlaget for valg av teori, og tilnærming til den de empiriske undersøkelsene som er gjort. Denne avhandlingen tar for seg lærernes idealer, og ikke praksis. Begrunnelsen for dette er allerede lagt, med hensyn til utgangspunktet i Løvliens trekantmodell. Denne modellen blir referert til senere ut i avhandlingen.

Systemforståelse vet vi også har en stor påvirkning på den tilpassede opplæringen, og innovasjonsperspektivet blir viktig med hensyn til arbeidsforholdene og skolekulturen, hvilket påvirker elevene, fordi skolen er i konstant innovasjon. Nye lærere kommer inn med ny pedagogisk tilnærming til undervisningen, men uten tyngde i praktisk erfaring. Om samarbeidet mellom disse to ressursene ikke er tilfredsstillende, står innovasjonsarbeidet og også kvaliteten på undervisningen i fare.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres teori og empiri som skal være en bærebjelke for oppgaven. Først fokuseres det på begrepet tilpasset opplæring og hvordan dette begrepet er innlemmet i læreplanene fra M87 (KUF, 1987) og L97 (KUF, 1996). Så skisseres hvilken betydning en felles forståelse av begrepene kan ha for tilpasset opplæring i skolen. Tankene og ideene til Vygotskij, Rousseau og Dewey blir stående som denne avhandlingens teoretiske grunnlag. Denne vinklingen skal skape et godt grunnlag for problemstillingen. Jeg vil ta utgangspunkt i disse kjente teoretikerne på den bakgrunn av at de lett kan plasseres innenfor læreplanideene denne avhandlingen retter seg mot, og ikke minst fordi de både har og fortsatt danner mye av det pedagogiske grunnlaget for den pedagogiske og didaktiske opplæringen under lærerutdanningen. Videre under dette avsnittet vil jeg også ta utgangspunkt i Stortingsmelding 30: Kultur for læring (UFD, 2003-2004), for å underbygge dette valget av teoretikere videre. Dette dokumentet har en annen status enn læreplanene med hensyn til at det er et offentlig dokument som skisserer utviklingsarbeidet som allerede skjer i norsk skole samtidig som den peker mot det ubrukte potensialet som ligger i skolen i lys av dagens praksis.

I teorikapitlet taes det utgangspunkt i tre hovedideer som går igjen i læreplanene av M87 og L97, nemlig; ansvar for egen læring, learning by doing og betydningen av den sosiale kontekst for å skape god læring. Årsaken til bruken av tre teoretikere, koblet mot de overnevnte ideene i læreplanene, er å forankre begrepene til akseptert teori og forlenge begrepet tilpasset opplæring innenfor skolens praksis. Jeg tror at dersom vi skal komme nærmere forståelsen og praktisk kvalitetssikring i prosessen mot måloppnåelsen av tilpasset opplæring, må vi søke å la ideen om den tilpassede opplæringen gjennomsyre alle deler av skolen, og ikke isolere begrepet som en utenforstående del eller et sidestilt verktøy for å sikre god læring i skolen.

I denne delen av avhandlingen omtales også skolekultur og innovasjonsperspektivet for å dekke teoretiske aspekter ved det tredje forskningsspørsmålet.

Begrepsforklaringer blir liggende implisitt i oppgavens struktur ettersom jeg tar for meg de viktigste begrepene i skisseringen av teoretikernes beskrivelse av dem.

2.1 Tilpasset Opplæring generelt

Denne delen av oppgaven (punkt 2.1, 2.2, og 2.3.) har som hensikt å legge grunnlaget for det tredje forskningsspørsmålet mitt:

- ✓ Hvilken forståelse har lærere for begrepet tilpasset opplæring og læring generelt?

I Opplæringsloven § 1-2, defineres tilpasset opplæring som at opplæringen skal "tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten." Dette prinsippet finner vi igjen i både L97 og M87. Begrepet tilpasset opplæring har lenge vært knyttet til individuell tilpasning med enkelteleven i fokus. Nå er trenden på vei over i den andre leiren, hvor tilpasning av større grupper, med den sosiale konteksten som fokus, blir viktigere - eller i alle fall like viktig. "Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet." (UFD, 2003-2004). Det er viktig at dette ikke blir en selvmotsigelse, men at vi må støtte oss til både den individuelle og den sosiale konteksten for å kunne gi elevene gode forutsetninger for læring og dannelse. I tillegg må opplæringen også være innlemmet og synlig i systemet. "Den tilpassede opplæringen bør være et resultat av gode, individbaserte tiltak som er solid forankret i et systemperspektiv" (Schultz, Hauge, & Støre, 2004:11). Schultz m/flere (Schultz et al., 2004) skriver svært knyttet til praksis og tar opp hvordan skolen og psykologisk- pedagogisk tjeneste (PPT) best mulig kan samarbeide om tilpasset opplæring. Den tar for seg områder som teamarbeid, tospråklig opplæring, utforming og organisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I forhold til spesialundervisning konkluderes det med at selv om mange norske og internasjonale studier dokumenterer en god virkning av spesialundervisningen, er imidlertid effekten av den avhengig av hvordan og under hvilke betingelser den gjennomføres.

Joron Phil og Håkon Schulzt er blant de profilerte debattantene rundt tilpasset opplæring som synliggjør bredden i begrepet når de innlemmer spesialundervisning, flerkulturell pedagogikk og tospråklig undervisning som viktige emner innenfor tilpasset opplæring i tillegg til den tilpasningen som omslutter individet og klassen som helhet. Joron Phil (Pihl, 2005) skriver om hvordan skolen håndterer etnisk mangfold, basert på arkivstudier av sakkyndige vurderinger i pedagogisk – psykologisk tjeneste i Oslo, vedrørende minoritets elever. Hun konkluderer med at kompetanseheving er nødvendig og bør fokusere på tospråklig utvikling og kunnskap om undervisning, skoleutvikling, skoleledelse og foreldresamarbeid i en flerkulturell skole. Kunnskapene er mangelfulle og holdningene for

dårlige i forhold til integreringen av minoritets elever i den norske skolen, konkluderer Phil med.

Faglitteraturen skiller noen steder mellom en bred og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er mer rettet mot individuell tilpasning, hvorav den brede forståelsen er rettet mot hele skolen og dens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006:7). Vi må ikke bare ha et blikk for den enkelte, men også mot helheten, hele klassen og samspillet deri, dersom vi skal komme nærmere måloppnåelsen av en mer tilpasset opplæring.

Men, tilpasset opplæring er et begrep som først og fremst er politisk og som kan være vanskelig å få noe skikkelig grep på. Kanskje er en av årsakene til dette at begrepet ikke er forankret i noen enhetlig teori?

2.2 Tilpasset opplæring i M87 og L97

Både M87 og L97 bruker begrepet Tilpasset opplæring, og nevner dette både i forhold til enkeltindividet, klassen og skolen som helhet. Ordlyden i disse to læreplanene varierer naturligvis noe, men likevel er det relativt lett å se at de begge styrer mot samme idéretning. L97's generelle del skiller seg fra oppsettet til M87, og ideen om eleven som en sammensatt og unik helhet er kanskje sterkere presisert her enn i M87. Begrepet "Enhetsskolen" kommer ikke til kjenne i M87, og dukker først opp i L97. På side 14 i M87 omtales imidlertid: "verdier skolen bygger på" og "god allmennkunnskap" Begge er også sentrale begreper i Stortingsmelding nr. 29 (1994-95) og omtales under avsnittet om enhetsskolen. Her utdypes det videre at skolen nå har fått et dobbelt siktemål. - Selv om retten til tilpasset opplæring fortsatt er bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av grunnskolen, innebærer aktiviseringen av begrepet "enhetsskole" en avveining mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til tilpasning.

Innledningen av stortingsmelding 30, viser til forskning og sier at evalueringen av Reform 97 "viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev." Selv om vi har mer kunnskap om grunnopplæringen enn vi noen gang har har før, er det "store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter."

Med hensyn til reformplanene generelt, vil jeg fokusere litt på kritikken av L97, som det henvises til i Stortingsmelding 30. Her sies det nemlig, under avsnittet ”2.2.2 Mulige årsaker til manglende læring” at: ”Evalueringen av Reform 97 har vist at de detaljerte og styrende læreplanene kan ha uheldige konsekvenser for opplæringen. Forskerne finner at lærerne vurderer innholdet i læreplanene positivt, men at de synes læreplanene for grunnskolen er for omfattende, og også for uklare. Når kravene er så mange at det er umulig å nå dem alle, vil det til syvende og sist være den enkelte skole og lærer som prioriterer hva det faktisk blir undervist i.” ”Det har også blitt hevdet at for mye av ansvaret for læringen skyves fra skolen og over på hjemmene. Dette bidrar til ulikhet i norsk skolen, fordi ulike grupper av foresatte har svært forskjellige forutsetninger for å ta dette ansvaret og gjennomføre de oppgavene de mer eller mindre eksplisitt blir tildelt.

2.3 Ulike forståelser av begrepene

Tilpasset opplæring er et begrep som i senere tid har fått samme undertone som begrepet ”demokrati”, som jo er en av grunnsteinene i læreplanene. Det har ofte blitt et meningsfattig honnørord som er blitt vanskelig å definere både for lærere og annet fagpersonell tilknyttet skolene. ”... dersom hver elev skal få en tilpasset opplæring, må alle involverte aktører i tillegg til å fokusere på eleven som den primære bruker også ha en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, samt ha en felles forståelse av hvordan dette best kan oppnås..” (Skogen, 2004:20). I L97 står det at ”Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. [...] Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod” (KUF, 1996:58). I M87 uttrykkes det at tilpasset opplæring er noe som får konsekvenser, ikke bare for valg av tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter, eller organisering av arbeidet, - men også for tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformene i skolen (KUF, 1987:26). Dette betyr at tanken om en tilpasset opplæring skal gjennomsyre hele skolen, medregnet systemplan, og at det da blir en forutsetning for alle involverte parter i skoleverket å ha gjort seg opp en klar mening om hva tilpasset opplæring er, og hvordan denne opplæringen skal etterstrebes i praksis. Vi må altså ha et likt forståelsesgrunnlag og en felles plattform å gå ut ifra med tanke på skoleutviklingen.

I L97 ble det lagt mye vekt på at den tilpassede opplæringen skulle nåes blant annet via differensiering. Denne differensieringen kunne for eksempel komme til syne gjennom at

elevene arbeidet med ulike arbeidsoppgaver til ulikt tempo på bakgrunn av lik læreplan, men med forskjellige egenforutsetninger. Dette gjaldt også andre sider ved undervisningen, og man kunne variere organiseringen av klasserom og være fleksible i forhold til den daglige organiseringen. Dette er elementer som K06 også bygger på. Men omfattende differensieringstiltak er likevel ikke en god nok forsikring i seg selv om at opplæringen blir godt nok tilpasset den enkelte. Det må mer til enn bare den enkelte lærers arbeid i klasserommet for at elevene skal kunne motta den opplæringen de har krav på. Spesielt gjelder dette i tilfeller hvor elever som mottar støtteundervisning, opplever å måtte sjonglere med flere lærere og pedagoger. Det er ikke bare læreren, men hele systemet som må være i besittelse av det K06 kaller *blikk for den enkelte*.

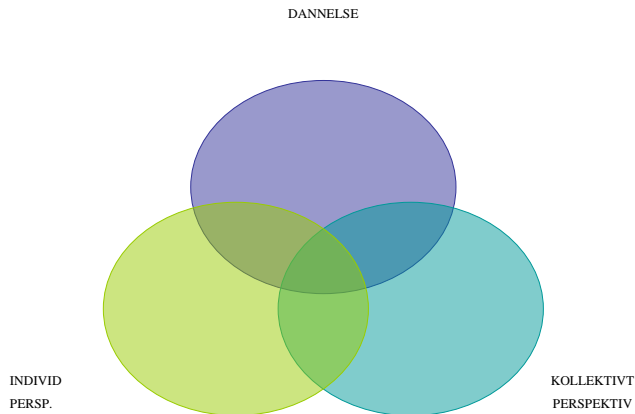
2.4 Teoretikernes plass i moderne pedagogikk og gyldighet

I denne seksjonen vil jeg ta for meg hvilken plass teoretikerne har i den moderne pedagogikken, og tar derfor utgangspunkt i det individuelle perspektivet, det sosiokulturelle perspektivet og verdiene, dvs. lærerrollen slik læreren oppfatter den og de idealiserte undervisningsmetodene. Her vil jeg først fokusere på å knytte en egendefinert modell til en forståelse av tilpasset opplæring som dekker både den smale og den brede oppfatningen av begrepet. Modellen som jeg har utarbeidet vil jeg relatere til Løvliens trekantmodell under punkt 2.6.4. Disse to modellene vil legge grunnlaget for det andre forskningsspørsmålet:

- ✓ Er det noen forskjell på læreres syn på undervisning?

Min egen modell skal danne grunnlaget for hvilke deler av læreplanene jeg velger å knytte til teoretikernes idealer om opplæring. Stortingsmelding 30: Kultur for Læring, sier: "For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet" (UFD, 2003-2004:[4]). I forhold til tilpasset opplæring kan vi se mot K06 (UFD, 2005) og finne uttrykket "blikk for den enkelte". Dette går igjen her, underliggende i ordvalget "enkeltmennesket". Som presisert tidligere, skiller faglitteraturen noen steder mellom en bred og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er mer rettet mot individuell tilpasning, hvorav den brede forståelsen er rettet mot hele skolen og dens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006:7). Vi må ikke bare ha et blikk for den enkelte,

men også mot helheten, hele klassen og samspillet deri, dersom vi skal komme nærmere måloppnåelsen av en mer tilpasset opplæring. Denne modellen søker altså å speile både en bred og en smal oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, og gjennom grunntankene til teoretikerne vil jeg konkretisere hver faktor av modellens innhold.



Jeg har forsøkt å speile Rousseau, Vygotskij og Dewey i denne enkle formuleringen. Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) skriver boken Emile: eller om oppdragelsen, og har dermed blitt representanten for begrepet dannelse. Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) snakker om viktigheten av det sosiale aspektet og Dewey (1859-1952) oppfordrer lærerollen til gi elevene mer spillerom, gjennom å lære av handling slik at de kan bruke vitebegjæret sitt til å lære mer. Her skisseres individperspektivet.

2.5 De klassiske teoretikernes plass i læreplanene

Her vil jeg gå igjennom hver enkelt av de teoretikerne jeg har valgt som grunnsteiner i teorikapitlet mitt. Jeg vil knytte dem opp mot trekantmodellen min, samt skissere hvilken plass de har i M87 og L97. Så vil jeg se på hva deres teori kan ha å si for idealet om tilpasset opplæring, i forhold til bestemte mål og verktøy som gjennomsyrrer læreplanene. Jeg har i den formening plukket ut tre mål som ofte dukker opp i forhold til skoledebatten, nemlig:

- ❖ ”Ansvar for egen læring”, som en del av dannelsesaspektet og Rousseaus filosofi
- ❖ ”Learning by doing”, som en del av individperspektivet og Deweys tanker.
- ❖ Det sosiokulturelle aspektet, relasjonen mellom lærer og elev, og teorien om den nærmeste (proksimale) utviklingszone som en del av Vygotskijs teori.

2.6 Rosseau om dannelsen

Emile: eller om oppdragelsen, er den av hans utgivelser som mange anser som hans hovedverk. Som teoretisk fundament for dannelsen vil jeg ta utgangspunkt i Rousseau. Rousseau er opptatt av oppdragelsens natur og barns utvikling med vekt på det følelsesmessige aspektet, hvorav utdanning skaper grunnlaget for oppdragelse. Stortingsmelding 30 sier i forordet at skolen skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Videre står det at disse grunnleggende ferdighetene ”er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid.” Videre fremhever stortingsmeldingen at det er vektlagt å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. ”Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt” (UFD,2003-2004:[4]).

Thor Ola Engen skriver om danning i ”Dobbeltkvalifisering og kultursammenligning” (1989) og understreker at fordi oppdragelses- og menneskesynet har vært berørt indirekte gjennom begreper som ”toleranse, vidsyn, åpenhet, frihet, fleksibilitet, oversyn og helhetsforståelse”, kan det bidra til at ordene blir ”tomme og uforpliktende honnørord, dersom de ikke knyttes til en mer prinsipiell forståelse av oppdragelsen av mennesket i samfunnet” (Engen, 1989:400-401). Engen knytter oppdragelse til danning tidligere i boken, og definerer en dannende oppdragelse som en oppdragelse hvor man vekker ”**ettertanken**

hos barna, slik at de kanskje begynner å forstå sin egen situasjon med **sin egen fornuft**, og begynner å stole på sin egen erfaring. Det innebærer å tilføre klargjørende begreper og teoretiske perspektiver, og å gi barna **tillit til sin egen fornuft** ved f.eks. å vise og akseptere at saker og ting er diskutabile. Sannheten er ikke nødvendigvis én, i hvert fall ikke før en har drøftet den. Og den som har fornuft og sannhet på sin side, trenger ikke å **indoktrinere**. Han kan prøve å vise at han har det ved å argumentere og gi grunner” (Engen, 1989:38). Dette sammenfaller med Rousseaus motstand mot at lærerens rolle skal være å styre eleven, noe Engen selv nevner i neste avsnitt. På side 39 underbygger Engen også dette med at oppdragelse kan være en høyst aktuell innfallsvinkel til danning i utdanningsøyemed, ved å snu argumentet til Rousseau andre veien og skrive ”Daning kan derfor gi alment innhold til et oppdragelsesbegrep som overskrider den kulturelle betinginga, fordi det også forutsetter kulturformidling og utvikling av en sjølvstendig bevissthet”.

2.6.1 Oppdragelse og ansvar for egen læring

Rousseau mener at erfaring går forut for belæring (Rousseau, Spangaard, & Fastrup, 1997:48). Han skriver også at barnet må læres opp til å være herre over seg selv og å handle etter egen vilje (Rousseau et al., 1997:50). Med hensyn til *ansvar for egen læring*, skriver Rousseau på en slik måte at det vil være naturlig å gå ut ifra at han ville ha sagt at dette er noe de må læres før de kan ta ansvaret selv. Mye av det som gir dem læring er de heller kanskje ikke bevisst, men springer ut fra naturmennesket. Han skriver blant annet om den naturlige berøringslyst vi ser hos barn (Rousseau et al., 1997:51), og at voksenpersonen da ikke må hindre denne lysten, men selv se at det er gjennom denne lysten at barn lærer seg hva som er kaldt, varmt, tungt, lett, og i alt sett tingenes kvaliteter. Her ligger det altså implisitt at barnet selv tar ansvaret for læring gjennom lysten til å berøre, hvortil læreren er den som gir friheten til at barnet utnytter seg av denne lysten og lærer.

”Børnenes første tårer er bønner, men hvis man ikke passer på, bliver de snart befalinger” (Rousseau et al., 1997:54). Rousseau mener at barn i utgangspunktet er svake, og at de må styrkes gjennom oppdragelsen. Bær barnet til gjenstanden heller enn å bringe gjenstanden til barnet sier Rousseau (Rousseau et al., 1997:55). Slik kan den voksende elev også lære seg å oppsøke tingene og bli aktive i sin egen læringsprosess, mer enn å være passive mottagere. Rousseau mener det riktige er å gi barna mer frihet og mindre makt. La de gjøre mer ved egen kraft og kreve mindre av deres omgivelser. Slik vil altså Rousseau kanskje beskrive

ansvar for egen læring. De må gjøre mer av egen kraft, og under rammer slik at det å være aktiv i egen læreprosess ikke gir så mye makt at det kan være skadelig for barnets personlighetsutvikling. I bunn av dette ansvaret, må læreren tilrettelegge for at viljen eller behovet til å være aktiv skal være tilstede.

På side 68 skriver Rousseau skriver at fremskrittet barna tar når de kan gjøre mer ved egen kraft, automatisk skaper mindre behov for beklagelse hos barnet og mindre hyppig bruk for å påkalle hjelp. ”Giv deres elev en behandling som svarer til hans alder”, sier Rousseau (Rousseau et al., 1997:86). Dersom pliktfølelsen ikke hører barnets alder til, vil eleven kun gjøre det rette i frykt for straff eller håp om belønning. Aldri befal et barn noe. Ikke gi ham inntrykk av at du har makt over han, men la det komme til syne at det han skal gjøre er en nødvendighet, og at denne nødvendighet ligger i tingenes natur (Rousseau et al., 1997:86-87). Rousseaus beskrivelser av oppdragelse kan altså knyttes til ansvar for egen læring, fordi dette er noe eleven må velge selv, gjennom erfaring, at er en nødvendighet. – man må la de selv forstå at de ikke kan lære noe, dersom de ikke selv tar ansvar for det. Frihet er nøkkelordet, tvang er et onde. I forhold til disiplinens plass i oppdragelsen, utdyper Dewey dette i ”Democracy and education” (Dewey, 1916:[seksjon 12]), hvor han skriver: ” It is hardly necessary to press the point that interest and discipline are connected, not opposed.” Altså, interesse og disiplin henger sammen. Dette kan hjelpe oss til å forstå dynamikken mellom å gi elevene mindre grad av styring, men fortsatt beholde et blikk mot disiplin, som en automatisk reaksjon av interesse. Dewey påpeker at han mener at disiplin er noe positivt, ikke et onde.

2.6.2 Elevsyn

Rousseau mener at vi fra fødselen er mottagelige for inntrykk og påvirkes på forskjellige måter av de gjenstander som omgir oss (Rousseau et al., 1997:16). Så snart vi har blitt oss bevisst våre inntrykk, blir vi tilbøyelige til å unngå eller nærme oss de gjenstander som fremkaller disse inntrykk. Selv om det implisitt ligger et valg i hva vi velger å unngå eller tiltrekke i denne sammenheng, kaller Rousseau dette for *naturen* i oss. Videre skriver han de ord som kanskje for mange av oss er kjent gjennom Ibsens ”Vildanden”: Naturmennesket *er seg selv nok* (Rousseau et al., 1997:17). Dette mennesket er en enhet, skriver han, som kun ser tingene i relasjon til seg selv eller sin likemann. Kulturmennesket er kun ” en brøk som går op i en fællesnævner” (Rousseau et al., 1997:17). ”Den som i det civiliserede samfund

vil lade de naturlige følelser have forrang, ved ikke hva han vil. Altid i modstrid med sig selv, stadig vakkende mellom tilbøyelighet og plikt bliver han verken menneske eller borger. Han bliver intet værd verken for sig selv eller for andre (Rousseau et al., 1997:17-18).

Rousseau snakker om naturmennesket som om dette var noe i mennesket som oppdragelsen søker å foredle. Dette faktum impliserer at barn kan befinne seg på ulike nivåer av danning, som igjen retter blikket vårt mot betydningen av tilpasset opplæring, også i samsvar med oppdragelsen.

2.6.3 Rousseau i læreplanene og Stortingsmelding 30.

Ansvar for egen læring var et av slagordene til L97, og den samme tanken har fortsatt ut i det nye Kunnskapsløftet. ”God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats” (UFD, 2005:10). L97 sier at ”God læring er avhengig av driv og vilje..” (KUF, 1996:27). Videre i teksten står det at god undervisning skal gi elevene ”..tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv” (KUF, 1996:29). Dette samsvarer godt med hva Engen legger i dannelsesbegrepet i tilknytning til oppdragelse, og Rousseaus tanker om det samme.

Et paradoks er det dog, at PISA- undersøkelsen viser at ”Resultater har sammenheng med tydelige krav og noe mindre elevansvar for egen læring”. Med hensyn til reformplanene, vil jeg fokusere litt på kritikken av L97, som det henvises til i Stortingsmelding 30. Her sies det nemlig, under avsnittet ”2.2.2 Mulige årsaker til manglende læring” at: ”Evalueringen av Reform 97 har vist at de detaljerte og styrende læreplanene kan ha uheldige konsekvenser for opplæringen”.

Jeg mener at noe av årsaken til at PISA – undersøkelsen representerer et paradoks, er at ansvar for egen læring er et begrep som ofte misforstås. – I spørsmålet om danning og ansvar, kan ikke ettergivenhet ha noen plass, selv om eleven behøver mindre grad av styring fra læreren, med hensyn til å ta aktiv del i å søke kunnskap selv. Aktørene rundt eleven har et vesentlig ansvar i forhold til tilpasning av opplæringen, oppfølging og tilrettelegging. Og med alt dette ansvaret er det fort gjort å miste fokuset på eleven i forsøket på å evaluere egen praksis. En gylden regel for skolepersonell og andre aktører som er tilknyttet skolen må være at vi skal fungere som sunne rollemodeller for barna og la ungene utvikle seg i sitt eget tempo til sin egen tid. Det er altså vårt ansvar som aktører i skoleverket å gå fram med et

godt eksempel også når det gjelder innovasjon og utvikling av egen praksis og virke, med evne til å kunne vise en god slump tålmodighet for arbeidet. "Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære" (UFD, 2003-2004:[4]).

Det er som sagt viktig å presisere at selv om Rousseau og Engen snakker om å utvise forsiktighet med hensyn til å styre eleven i for stor grad, er ikke dette samsvarende med at læreren skal forveksle mindre styring med å være ettergivende. "Ettergivenhet som undervisningsstrategi innebærer at lærerne primært ser seg selv som gjennomførere av opplæring, uten å ta ansvar for at elever også skal lære. På denne måten reduseres også lærernes forventninger til elevenes innsats og deltakelse i læringsarbeidet, og elevene holdes ansvarlige for at de ikke forstår eller deltar aktivt. Når lærerne er ettergivende, bidrar de til å senke kvaliteten på opplæringen" (UFD, 2003-2004:15).

"Det viser seg at ansvar for egen læring har svært positive effekter på elevenes læring når læreren opptrer som leder i samspill med eleven, og fremmer kontroll og valg tilpasset den enkelte elev. For å skape en læringskontekst der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, kreves en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill" (UFD, 2003-2004:15). Dette understreker også Rousseau og Vygotskij i sine formuleringer av hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er.

2.6.4 Dannelsesbegrepet I Løvlies trekantmodell

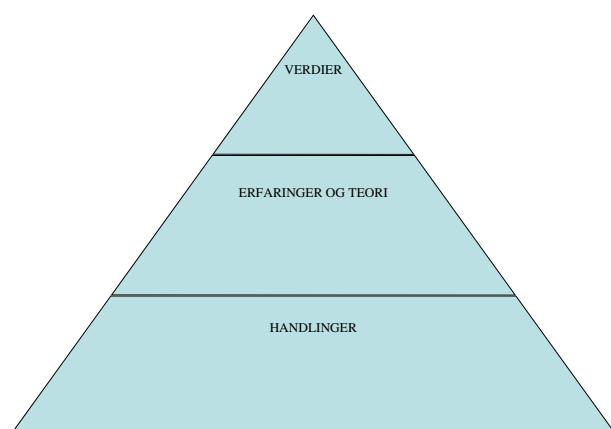
M87 forteller at skolens oppgave er å gi elevene grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter som de trenger "i sin personlige utvikling og for å kunne velge utdanning og yrke og seinere skjøtte yrkes- og ansvarsfunksjoner i hjem og samfunn" (KUF, 1987:17).

Rousseau legger hovedvekten av hva vi trenger i vårt liv som voksne, på kvaliteten av oppdragelsen: "Alt det, som vi savner ved fødselen og får bruk for som voksne, gives oss gjennom oppdragelsen. Denne oppdragelse får vi dels af naturen, dels af menneskene og dels af tingene (...) Den indre udvikling af vore organer og åndsevner er naturens opdragelse. Den rette brug af disse organer og åndsevner beror på menneskenes opdragelse. Ervervelsen af egne erfaringer gennem de ting der omgiver os, er tingenes opdragelse" (Rousseau et al., 1997:14-15).

Her oppsummerer Rousseau også de tre punktene i min modell. Jeg velger å la Rousseau snakke for naturen, Vygotskij for menneskene og Dewey for tingene. Dette er også noe av

grunnen til at jeg plasserer dannelsen øverst i min egen modell. Dannelse er noe overordnet som kommer inn i eksistens, først når det sosiale og individuelle aspektet har dannet grunnlaget. Dannelse er målet, - (ut)danning, og skapes ut av en syntese av flere faktorer, hvor det må foregå en samhandling. – først og fremst gjennom det sosiale og det individuelle aspektet, eller den smale og den brede oppfatningen av tilpasset opplæring som beskrives i forskningsdokumentet til Bachmann og Haug.

Rousseau mener at det kun er naturens oppdragelse vi ikke selv er herrer over, og at det derfor er denne faktor som må være ledende for de to andre (Rousseau et al., 1997:15). En lignelse til det Rousseau skriver om naturens, menneskenes og tingenes oppdragelse, kan vi finne igjen i Løvlie's trekantmodell (Løvlie, 1974). Verdiene representerer da naturens oppdragelse, som er ledende for de to andre. Menneskenes oppdragelse speiles i erfaringer og teori, hvor vi i stor utstrekning er avhengig av det sosiokulturelle perspektivet. Hvor vi erverver disse erfaringene fra, springer ut fra individets handlinger som igjen bestemmes av individets motivasjon og valg.



Marit B. Børresen navngir denne modellen ”praksistrekanten” i forhold til arbeid med pedagogisk veiledning. Jeg velger her å bruke hennes korte beskrivelse av modellen. Som skissert ovenfor, har trekantmodellen tre nivåer. Nivå 3 (P3) representerer veisøkers verdier. P2, eller nivå to, representerer veisøkers erfaringer og teorier – altså begrunnelser for handling, og nivå en (P1) representerer handlingene til veisøker – dvs. det mest håndgripelige eller materielle av situasjonen (Børresen, 2005:42).

I Børresen (2005) blir nivå 1 formulert som det mest håndgripelige eller materielle av en situasjon. Her ser vi automatisk en speiling mot Dewey og hans meninger om bruken av

konkreter i forhold til handling og individperspektivet. Dette er grunnlaget for mitt valg av Dewey som talsperson for individperspektivet, likesom Vygotskij blir talsperson for det sosiokulturelle aspektet. Rousseau snakker om dannelsen i "Emile: eller om oppdragelsen", og sier selv at han mener dette aspektet er overstående for de to andre.

2.6.5 Oppsummering

Et gammelt hermetisk ordtak sier at "When the student is ready, the teacher will appear". Slik jeg tolker dette ordtaket, insinuerer det at læreren allerede er til stede, men at det ikke blir synlig for eleven før eleven selv er klar til å se det. "Det at læring er et ansvar, et arbeid, har store konsekvenser. I praksis er dette arbeidet ofte et rent tankearbeid, et uttrykk for å søke etter meningsfulle løsninger i forhold til den utfordring du har møtt eller fått, altså problemløsning" (Bjørgen, 2001:274). Her refererer Bjørgen til hva han kaller "å søke meningsfulle løsninger" i forhold til ansvar for egen læring. Dette står helt i samme retning som det Rousseau underbygger i "Emile". Elevene må søke mening i å ta ansvar for egen læring, og læreren må legge forholdene til rette for at elevene skal forstå nødvendigheten og meningsfullheten i lærdom.

2.7 Dewey om individperspektivet og selvhjulpenhet

Dewey lanserte uttrykket "learning by doing", som har manifestert seg i dagens pedagogikk og også påvirket læreplanene. Det har blitt et slagord og gikk imot tanken om at undervisning bare var et spørsmål om å instruere barn. Dette har blitt et viktig redskap for læring og ikke minst for tilpasset opplæring. Elevene skal lære gjennom erfaringer og egenaktivitet. Dewey mente også at kunnskapsstoffet må unngå å arrangeres etter for faste kriterier, men være mer relativt og knyttet opp mot elevenes interesse og dermed også kunnskapens nytte (Thuen & Vaage, 1989:129). Her viderefører altså Dewey Rousseaus tanker om mindre styring av eleven, men konkretiserer dette bedre opp imot hvordan kunnskapsstoffet bør arrangeres og organiseres. Selv om jeg lar Dewey snakke for individperspektivet, betyr ikke dette at Dewey ikke hadde blick for det sosiale. Tvert imot. Dewey så individet som "den fundamentale sosiale enhet" (Thuen & Vaage, 1989:147). Dewey er mer individfokusert enn Vygotskij, men er likevel ikke låst i å undervurdere den sosiale kontekst. Vygotskij tar likevel steget mot det sosiale lenger enn hva Dewey gjør,

derfor velger jeg å la Dewey være talsmann for det individuelle perspektivet i denne oppgaven. Om vi igjen tar et blikk på Løvlies trekantmodell, ser vi at der Rousseau er talsmann for dannelsen eller verdier, er Dewey talsmann for handlingene. Vygotskij er talsmann for kunnskapen og erfaringene i den forstand at det sosiale aspektet bidrar til å omgjøre erfaringer og handlinger til kunnskap.

2.7.1 Learning by doing

“The material of thinking is not thoughts, but actions, facts, events, and the relations of things. In other words, to think effectively one must have had, or now have, experiences which will furnish him resources for coping with the difficulty at hand” (Dewey, 1916:[seksjon 12]). Som dette utdraget viser, mener Dewey at: ”The material of thinking is not thought”. Tenkningens materielle er ikke tanke, men handling, fakta, hendelser og relasjonen mellom ting.

Dewey skriver at det er grunn til å tro at det i skolen enten blir gitt for mye, eller for lite informasjon fra andre. Du blir enten bedt om å tenke selv, uten å ha de nødvendige materialene for tenkning – eller du får for mye informasjon, slik at du ikke blir nødt til å håndtere problemet selv. Dewey skriver at akkumuleringen av informasjon til bruken av reproduksjon i resitering og eksaminering er for ofte i bruk. Videre skriver han at en slik undervisning ikke bidrar til å lærende utvikling (Dewey, 1916:[seksjon 12]). Dette er interessant å se i forhold til hvordan forskningen som jeg har referert til tidligere viser at god læring er best synlig i situasjoner hvor elevene har mindre elevansvar, men at en viss grad av styring eller faste rammer likevel er viktig og nødvendig for opplæringen, slik Rousseau beskriver det.

Dewey mener at den kreative delen av tanken ikke gir seg til kjenne i bruken av materialer, men i å bruke de etablerte faktaene, som bruken av de dagligdagse materialene og situasjonene har etablert, på en ny måte som ikke har blitt tenkt på før. Her referer han blant annet til Newton som et eksempel på en slik nytenker. Lærerne har altså et ansvar i å gi elevene en lærende kontekst, hvorav berikende nye erfaringer spiller en viktig rolle.

2.7.2 Bruken av konkreter

Det er praktisk talt umulig å overse Dewey`s oppfatning av konkretenes betydning i pedagogikken. I *The school and society*, skriver han at ”Igjen, vi kan ikke overse den pedagogiske betydning av den nære, førstehånds kjennskap til naturen, med virkelige ting og materialer, med de konkrete behandlingsprosesser og med kunnskapen om deres sosiale nødvendighet” (Thuen & Vaage, 1989:158).

Bruken av konkreter er helt tydelig et viktig virkemiddel innefor læringstilnærme i den norske skolen i dag, og særlig i den tilpassede opplæringen. Dewey underbygger også viktigheten av interesse for at lærdom skal skje. Og han mener at interesse er noe som eksisterer mellom individet og for eksempel lærestoffet, ikke utelukkende i eleven selv. Dette er også tanker vi kan knytte til tilpasset opplæring. Ved å gjøre kunnskapen mer konkret og mindre abstrakt er det lettere å treffe eleven både kognitivt og interessemessig.

Dewey påpeker at ingen noen gang har forsøkt å forklare hvorfor barn er så fulle av spørsmål utenfor skolen, gjerne til en slik grad av at de går de voksne på nervene. Samtidig, fortsetter han, som nysgjerrigheten overfor det samme emnet er mistenkelig fraværende i skolens undervisningstimer. Deweys eget svar på spørsmålet om hva som mangler for å bringe den samme nysgjerrigheten barna har hjemme inn i skolen er at det må være mer faktisk materiale og muligheter til å *gjøre* (Dewey, 1916:[seksjon 12]).

Dewey skriver at det må være mer materiell, flere ”ting”, flere tillegg, og flere muligheter for å gjøre. Når barn er engasjerte i å gjøre ting og diskutere de emner som oppstår i kjølvannet av å gjøre, bidrar dette til at elevenes etterstrebeelse av kunnskap blir flere og mer spontane, og at løsningsforslagene blir mer avanserte, varierte og smarte.

Som en konsekvens av fraværet av materialer og situasjoner som genererer virkelige problemer, blir elevens problem ikke hennes eller hans. Det er hans problem som elev, men ikke som et menneske. De skolene som har flere arenaer for læring, for eksempel laboratorier, hagelandskaper etc., har større muligheter for å reprodusere situasjoner som speiler det virkelige liv. Og her ligger altså nøkkelen til hva Dewey ser på som god læring.

Det må være et supplement til individuell tenkning for at man kan løse spesielle problemer, sier Dewey. ”Teachers following a "developing" method sometimes tell children to think things out for themselves as if they could spin them out of their own heads (Dewey,

1916:[seksjon 12]). Dette utsagnet speiler hva Thor Ola Engen referer til når han snakker om at “elevene ikke kan løfte seg selv etter håret” (Engen, 2007).

Dermed ser vi likhetstrekk mellom Dewey og Vygotskij. Det må være en ekstern variabel utenfor elevens eget hode til å hjelpe eleven videre i sin utvikling. Der Vygotskij står sterkt på den sosiale kontekstens betydning, mener Dewey at konkreter kan gi samme nytte.

Dewey understreker betydningen av en aktiv lærerrolle, og formulerer dette videre i setningen ” the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher (Dewey, 1916:[seksjon 12]). I en delt aktivitet, skriver Dewey, jo mindre bevissthet det eksisterer i enten å gi eller motta instruksjon, jo bedre. Dette underbygger også den positive påvirkningen det kan ha på læringsmiljøet dersom elevene kan lære hverandre. – Og her ser vi altså likheten mellom Vygotskij og Dewey med hensyn til at det sosiale aspektet av læring blir et viktig verktøy.

Med hensyn til tenkningens metode, vil det viktigste elementet være at tenkning er metoden til en lærende erfaring. Altså, å ta utgangspunkt i en erfaring for så å la eleven pludre med problemet på egenhånd og selv teste validiteten av en hypotese eleven selv har kommet fram til.

2.7.3 Dewey i læreplanene og Stortingsmelding 30

Under avsnittet ”Tilpasset opplæring” i L97, understrekes det at skolen må ha ”blikk for den enkelte”, og at ”Læringsmiljøet skal både være humant og tro mot barns nyfikenhet” (KUF, 1996:29). Om vi skal følge Deweys filosofi, vil dette da bety at læringsmiljøet må være farget av å inneholde de konkreter og læringsarenaer hvor det er lett å gjenskape ekte situasjoner, og at barnas ”nyfikenhet” kan vekkes til liv gjennom disse konkretene og læringsarenaene.

I M87 står det at: ”Skolen må gi elevene hjelp til å lære seg å lære..”(KUF, 1987:72). Denne hjelpen blir dermed, gjennom Dewey, konkretisert via konkreter, læringsmateriell og gjenskaping av flere forskjellige læringsarenaer. ”Læremidlene har avgjørende betydning for læringsarbeidet” (KUF, 1987:56). ”Skolen skal stimulere elevenes aktivitetstrang og gi dem mulighet til å bruke egne erfaringer i læringsarbeidet” (KUF, 1987:48).

Også stortingsmelding 30 understreker betydningen av læringsmiljøet for å skape grunnlaget

for god læring: ”En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner” (UFD, 2003-2004:12).

2.7.4 Oppsummering: Rousseau og Dewey, en pedagogisk utopi?

Lars Løvlie skriver om Dewey at han velger å ”se hans filosofi som *oppdragelsestenkning*” (Thuen & Vaage, 1989:148). Han skriver videre at dette er i overensstemmelse med at Dewey selv brukte å snakke om pedagogikk som filosofi. Dette gjør Dewey mer lik Rousseau enn Vygotskij, selv om også Dewey snakker om tenkning som et instrument og om språket som redskapenes redskap (Thuen & Vaage, 1989:147-148) og dertil introduserer en helt ny talemåte innenfor pedagogikken. Rousseau omtaler selv, i forordet til ”Emile: eller om oppdragelsen” at boken er en ”samling af betraktninger og iakttagelser, som er nedskrevet uden orden og næsten uden sammenheng..” Senere ut i forordet omtaler han utgivelsen som en samling av ideer: ”Og hvis jeg, selv om mine ideer er dårlige, kan fremkalde gode ideer hos andre, har jeg dog ikke fuldkommen spildt min tid.” I innledningen til ”Emile”, skriver Grue-Sørensen at ”..*Emile* kan meget vel kaldes en pædagogisk utopi”. Dette står godt til problemstillingen min, ettersom målet med oppgaven var å komme frem til hvilke idealer lærerne hadde om undervisning, og å se disse opp imot disse tre teoretikerne, samt sammenligne lærerne fra hver generasjon (M87/L97). Både Rousseau og Dewey er altså sterke idealister og filosofer innenfor pedagogikken.

Intelligens eller fornuft, er i Deweys egen formulering, en ”gjenskaping av det gamle gjennom forening med det nye”, skriver Løvlie (Thuen & Vaage, 1989:147). Dewey så kunnskap, ikke som innhold men, som handling. - Derav *learning by doing*. Dette forsterker trekantmodellen til Løvlie atter en gang. Vi ser at handling er P1 i modellen, og dertil den faktoren som ligger til grunn for erfaringer og kunnskaper. Det er slik vi skaper verdier. Løvlie skriver om Dewey at ”Vi *får* ikke kunnskap, men vi *gjør* en erfaring ved å etablere en ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidligere er blitt forrykket” (Thuen & Vaage, 1989:151).

2.8 Vygotsky om det sosiokulturelle perspektivet og sosial mestring

Vygotskij støtter seg til egne empiriske undersøkelser og skriver hvordan disse påviste at det som ligger i den nærmeste (proksimale) utviklingszone på et gitt alderstrinn, realiseres og ”flyttes over i den aktuelle utviklingszone på et følgende alderstrin. Med andre ord, det som barnet kan utføre i dag i en samarbeidssituasjon, kan det utføre selvstendig i morgen” (Vygotskij, Lurija, Diderichsen, & Larsen, 1971:289).

Samarbeidssituasjoner blir altså av kritisk betydning for innlæringen, og det er ytterst viktig at læreren tar på seg en aktiv rolle, slik også Dewey påpeker.

Med hensyn til spørsmålet om hva som er god læring, mener Vygotskij at ”En innlæring er kun god, dersom den går forud for utviklingen. I så tilfælde vækkes en hel række funktioner, der befinner sig på et modningsstadium, og som ligger i den nærmeste udviklingszone” (Vygotskij et al., 1971:291). Samtidig er det viktig å understreke at Vygotskij mente at den nærmeste utviklingssonen befant seg i distansen mellom hva elevene klarer alene og hva de kan klare med hjelpen, uten å miste motivasjonen ved å ha blitt introdusert for for vanskelige oppgaver. Selv potensialet eleven har med hjelp fra en voksen har sine begrensninger. Vygotskij skriver også at ”Pedagogikken må orientere sig mod morgendagen i barnets utvikling og vende sig bort fra gårsdagen” (Vygotskij et al., 1971:290). Vygotskij retter kritikk mot at pedagogene orienterer seg mot hva eleven allerede kan utføre selvstendig, og ikke regner med den mulighet at barnet kan fortsette videre herfra, til det eleven ikke kan utføre selvstendig. (Vygotskij et al., 1971:290). Med hensyn til den skolepraksisen vi ofte hører snakk om i dag, er det interessant å se Vygotskijs foregående utsagn i forhold til tilpasning av innhold i skolen, nivådeling osv. Her er fokuset ofte lagt på hva eleven kan klare å mestre i individuelt arbeid. Man tar utgangspunkt i hva eleven kan, og forholder seg til elevens nærmeste utviklingszone, tror man. – Men man glemmer at læringen skjer idet eleven trer ut sitt eget skall og det han kan fra før, og inn i den proksimale utviklingssonen hvor han kan lære av samhandling med, eller støtte fra andre. Dette må knyttes opp mot Stortingsmelding 30, under målet ”sosial mestring”. Dersom det er av avgjørende betydning for elevens utvikling at det eksisterer samhandling med andre, avhenger denne samhandlingen av sosial mestring. Sosial kompetanse har gjennom både M87 og L97 vært implementert som mål for opplæringen. Men hvilken målsetning har denne sosiale kompetansen hatt? Hvor stor bevissthet finnes det blant lærerne om hva denne sosiale

mestringen skal brukes til i undervisningsøyemed? Mestring bør være forbundet til undervisning og læring.

2.8.1 Utviklingen av begreper

Uten å gå nærmere inn på begrepsteoriene til Vygotskij, vil jeg raskt presisere at Vygotskij skilte mellom hva han kaller hverdagsbegreper, og vitenskapelige begreper. Hverdagsbegrepene blir tilegnet gjennom spontan kommunikativ deltakelse i hverdagslivet, mens de vitenskapelige begrepene tilegnes gjennom systematisk opplæring (Vygotskij et al., 1971).

Spørsmålet om utviklingen av vitenskapelige begreper i skolealderen er ”først og fremmest et praktisk spørsmål, der har enorm betydning- ja, kanskje den aller største betydning – set ut fra de oppgaver, som skolen står overfor at skulle løse i forbindelse med innlæringen af et vitenskabeligt system af kundskaber” (Vygotskij et al., 1971:216). Vygotskij viser at undersøkelsene som ligger til grunn for boken ”Tænkning og sprog” (Vygotskij et al., 1971), demonstrerer hvordan en bevisst innlæring i skolealderen av nye begreper og ordformen kan ”blive en kilde til en endnu højere udvikling af barnets allerede tilegnede begreper.” (Vygotskij et al., 1971:223).

Dette understreker hvilken betydning Vygotskij mente at begrepene har for opplæringen.

2.8.2 Vygotskij, Rousseau og Dewey

Vygotskij har mange likhetstrekk med Dewey, likesom han har likhetstrekk til Rousseau med hensyn til viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev. Rousseau skriver om viktigheten av et godt forhold mellom lærer og elev og mener at dersom det ikke eksisterer noe virkelig *vennskapsforhold* mellom de to, vil eleven aldri bli særlig lærevillig (Rousseau et al., 1997:36). Vygotskij mener at det er fundamentalt for barnet ”at det ved imitasjon kan utvikle sig videre du af et samarbejde, idet imitasjonen er kilden til alle bevidshetens specifikke menneskelige egenskaber, dvs. barnet kan utvikle sig videre du af en innlæringssituation” (Vygotskij et al., 1971:288). Dette gir gjenklang til Dewey på den måten at Dewey snakker om betydningen av å kunne reprodusere læringssituasjoner som ligger tett knyttet til det virkelige liv. Dette blir på samme måte som Vygotskij snakker om læring, en *imitasjon* av det virkelige. Vygotskij implementerer dette imitasjonsbegrepet inn i

diskusjonen om den proksimale utviklingssone, og forteller videre at ”Heri ligger inlærings betydning for utviklingen; dette er hvad vi forstår ved den nærmeste utviklings zone. Imitation, i bredeste forstand, er midlet, hvorigennem inlæringen indvirker på utviklingen” (Vygotskij et al., 1971:288-289).

”educit obstetrix, sagte Varro, educat nutrix, instituit pædagogus, docet magister. Altså, oppdragelse, vejledning og undervisning er tre ting, hvis formål er lige så forskjellig som ammen, skolelæreren og hovmesteren. Men denne deling er uheldig; skal barnet ledes på rette måte, bør det kun følge en enkelt vejleder” (Rousseau et al., 1997:20). Dette bryter helt med organiseringen av dagens skole, hvor man ofte har forskjellige lærer i forskjellige fag, og hvor man må forholde seg til forskjellige oppdragelsesmetoder i hjemmet og på skolen. Dette utsagnet søker til en undervisningssituasjon hvor man har én lærer å forholde seg til, eller i det minste at det er grove likheter i undervisningsmetoder, og at oppdragelsen i hjemmet og på skolen må være like. I mangel på en reell oppfyllelse av idealene til Rousseau, er det nødvendig med sterkere samarbeid mellom skolene og hjemmene, og innad på skolene.

2.8.3 Vygotsky i læreplanene

Vygotskij er, og bør være et kjent navn for alle som jobber i skoleverket. Hans modell av ”den proksimale utviklingssone”, understrekingen av begrepenes betydning og sammenhengen mellom tenkning og språk, har lagt mye at grunnlaget for dagens pedagogikk. Betydningen av det sosiale aspektet for elevers læring har Vygotskij eksemplifisert gjennom modellen om den nærmeste utviklingssone, og dette har fulgt pedagogikken gjennom debatter og skolereformer helt frem til i dag. Det er praktisk talt umulig å overse hans teori og dens påvirkning i M87 så vel som i L97 og K06.

I L97 står det også at ”En persons evner og identitet utvikles i samspill med andre” (KUF, 1996:40). I M87 står det at ”Elevene har rett til opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. ” (KUF, 1987:26). Videre står det også at ”Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir.”

M87 legger også vekt på nærheten til det virkelige i undervisningen og forteller at ”For at skolegangen skal bli praktisk og livsnær, må skolen arbeide for å gjøre undervisningen mest mulig konkret og aktuell i alle fag og emner” (KUF, 1987:45). ”..elevene bør oppmuntres til

å søke hjelp hos hverandre og samarbeide om oppgaver i det daglige arbeidet” (KUF, 1987:51).

2.8.4 Oppsummering

Både Dewey og Vygotskij snakker om behovet for støtte til elever i undervisningssituasjonen. Dewey snakker primært om støtte gjennom tingene, mens Vygotskij understreker betydningen av en sosial kontekst. Cummins er blant dagens teoretikere som på lik linje illustrerer hvordan graden av kontekstuell støtte og oppgavens vanskegrad har betydning for elevenes mulighet til å forstå undervisningen (Cummins, 2000:68). Dette er også aspekter vi ser er understreket i læreplanene.

”Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente” (KUF, 1996:29). I neste avsnitt finner vi at: ”Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser.” Senere står det at ”Undervisningen må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse.” Under avsnittet om ”Allsidig utvikling for alle” (KUF, 1996:30), refereres det her videre i retning ansvar ved uttrykk ved at elevene må ”ta ansvar for egen atferd og væremåte.” Jeg mener dette på mange måter oppsummerer ideologien til de tre teoretikerne som er valgt ut til å representeres i teorien i denne oppgaven. Og det finnes flere likhetstrekk til læreplaner og styringsdokumenter. Disse dokumentene og læreplanene er praktisk talt spekket av omformuleringene til Dewey, Vygotskij og Rousseau. Ikke rart at disse teoretikerne har fått klassikerstatus blant lærere. Det som er interessant er å se hvor sjeldent disse teoretikerne blir referert til i løpet av intervjuene mine i de empiriske undersøkelsene som ligger til grunn for denne oppgaven.

Lærerne er skolens ”viktigste ressurs”, står det i Stortingsmeldingen. ”Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer” (UFD, 2003-2004:[4]). Videre står det i Stortingsdokument 30 at dersom vi skal lykkes i å realisere visjonen om en kultur for læring, må ”evnen og lysten til å lære bli bedre”. Dette er direkte i samsvar med Rousseaus ånd. Vitebegjæret må stå sentralt. Dette er også fokus hos Dewey. Han sier at problemet med undervisning er å finne måter å gjøre elevene interesserte og engasjerte (Dewey, 1916:[seksjon 12]).

Med hensyn til samarbeidet eller relasjonen mellom lærer og elev, elev og elev, må det påvises at det foreligger en form for *interdependens* eller en gjensidig avhengighet i dette forholdet. Læreren er avhengig av samarbeidet for å skaffe seg det nødvendige kjennskapet til elevenes motivasjon og læringsberedskap, ved å vurdere i hvilken grad eleven faktisk kan nyttiggjøre seg hjelp og støtte. På dette grunnlaget kan læreren enten forsterke eller trappe ned sin egen rolle – eventuelt å la barnet prøve på egen hånd, gjennom selvhjulpenheten som nevnes i Stortingsmelding 30 og som speiler Deweys teori om ”learning by doing”. Eleven er imidlertid like avhengig av samarbeidet, rett og slett for å kunne bevege seg fra sitt aktuelle til sitt potensielle nivå. Ingen – heller ikke elever – kan løfte seg selv etter håret” (Engen, 2007).

2.9 Systemperspektivet

Denne delen av oppgaven legger grunnlaget for det tredje forskningsspørsmålet mitt:

- ✓ Hvilke aspekter ved systemet, med vekt på samarbeid, støtter eller hindrer tilpasset opplæring?

Systemperspektivet er viktig, nettopp fordi den gjensidige påvirkningen mellom aktørene i systemet og elevene, mellom aktørene i systemet og mellom elevene, er helt avgjørende for kvaliteten på opplæringen. Nå er det engang slik at kravene til pedagogisk tilrettelegging for elevene forandrer seg med elevenes forutsetninger. Disse forutsetningene er i konstant utvikling, og det er derfor altså nødvendig at elevene og den gjeldende praksis blir revurdert gjentatte ganger i løpet av et skoleår. Dette krever igjen god kompetanse, og samarbeid mellom de involverte aktørene som nevnt ovenfor. Individperspektivet er spørsmålet om hva vi kan forvente av eleven, hvilke forutsetninger eleven har, og hvordan vi skal tilrettelegge for at undervisningen skal være så effektiv som mulig for den gitte eleven. Det sosiale og det individbaserte fokus må balanseres og samles. Systemets forståelse og praktisering av tilpasset opplæring må speile den praksis og ideologi som ligger til grunn i hvert enkelt team, i hvert enkelt klasserom.

Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone er preget av tanken om at læring skjer gjennom samarbeid. Det eleven får hjelp til i dag, klarer han selv i morgen. Og på mange måter kan vi si at dette samarbeidet eller kommunikasjonen mellom elev og lærer, er like

viktig som samarbeidet mellom aktørene høyere opp i skolesystemet. Teorien om den nærmeste utviklingssonen er et eksempel på hvordan samarbeid danner en av grunnsteinene til tilpasset opplæring. Hovedutfordringen med hensyn til tilpasset opplæring er tross alt å ”utvikle skoler hvor lærerne i samarbeid med elevene skaper læringsbetingelser og læringssituasjoner hvor elevene får utnyttet sine muligheter for læring” (Skogen, 2004:9-10).

2.9.1 Skolekultur: En lærende organisasjon

”In building learning organizations there is no ultimate destination or end state, only a lifelong journey” (Senge, 2006:16).

I forordet til Stortingsmelding 30, presiseres det med hensyn til elevene at "Kvaliteten på den skolen de møter, vil være avgjørende for deres videre utvikling." Skal vi lykkes, må vi selv være en "lærende organisasjon", sier stortingsmeldingen, og utdyper videre at det trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Bare slik kan skolens ambisjoner om å tilpasse seg mangfoldet av elever og foresatte fanges. Vi må også tilegne oss et bredere mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, for slik å speile målet om tilpasset opplæring. I Kap. 3 av ”Kultur for læring”, menes det at det må ligge tre grunnleggende forhold til rette for at skolene skal lykkes i å bli bedre rustet til å takle et mer mangfoldig, kunnskapskrevende samfunn:

- i. Skoleledere og lærere må ha kompetanse.
- ii. Skolen må skaffe seg kunnskap om sin egen virksomhet og lære seg å se svake og sterke sider ved denne virksomheten, samt se forbedringspotensialet og ha tilgang på et godt støtte- og veiledningsapparat.
- iii. Skolen må selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

Under punktet 3.4.1. listes det opp forhold som hemmer kultur for læring ved den enkelte skole. Dokumentet henviser til forskningsresultater når disse punktene skal begrunnes:

- ✓ Organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling.
- ✓ Manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet.
- ✓ Føyelege ledere.

Schultz m/ flere (Schultz et al., 2004) henviser til Dalin og hans skissering av hvorfor skolen vanskelig kan bli en "lærende organisasjon". Disse punktene er skissert her, og må nødvendigvis sees i forhold til Senges fem disipliner, som jeg kommer tilbake til senere:

- ✓ Skolen er neppe preget av systemtenkning, og det meste er ad hoc.
- ✓ Personlig mestring er et uoppnåelig ideal fordi etter- og videreutdanninger er for få og utilstrekkelige.
- ✓ Teamlæring er underutviklet, ofte grunnet dårlig organisering.
- ✓ Det er vanskelig å frigjøre seg fra vanetenkning og etablerte sannheter.
- ✓ Å bygge en felles visjon er ofte "utypisk" for skolene.

"Kultur for læring" er et dokument som forsøker å illustrere det mangfoldige utviklingsarbeidet som allerede skjer i norsk skole og fagopplæring, men viser samtidig til det ubrukte potensialet som finnes i den norske skolen i dag. Innledningsvis peker dokumentet til evalueringen av Reform 97, som viser at vi "ikke har lyktes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev." Likevel er det mye positivt i utviklingsarbeidet i norsk skole i dag. Dette er spesielt gjeldende for de enkelte instanser som har utviklet et kritisk blikk for egen organisering og praksis. Og det står også i Kultur for læring, punkt 3.4.2. at "Dette danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling." Videre viser dokumentet til at de skolene som besitter denne evnen til å se egne svake og sterke sider av sin egen virksomhet i større grad oppfyller elevenes krav om tilpasset opplæring. Skolens tilbud blir også bedre når kompetanseutviklingen baserer seg på dialog mellom lærere og ledelse, skole og kommune- slik at vi utnytter den kunnskapen og erfaringen som allerede ligger i systemet.

Å bli en "lærende organisasjon" er altså et av trappetrinnene som må bestiges på veien mot en skole som vil drive tilpasset opplæring. Og for å oppnå en lærende organisasjonsvirkelighet, er det flere variabler som må ligge til grunn, blant annet samarbeid blant aktørene.

"Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid blant skolepersonale" (Kultur for læring, 3.4.1.) Med hensyn til samarbeid mellom aktørene, må vi også se på virksomheten i et bredere blikkfang. Samarbeidsinstitusjoner som BUP, PPT etc., må også innlemmes som en viktig del av det store bildet. Stortingsmelding 30, kapittel 11

nevner også hjemmet som en viktig variabel og sier at samarbeidet mellom skole og hjem bør være organisert av skolen på den måten som passer den enkelte skole best, samtidig som departementet vil ”stimulere til et bedre samarbeid mellom hjemmene og skolen ved å åpne for økt lokalt handlingsrom.”

2.9.2 Det lærende teamet

”I et lærende team vil medlemmenes samlede kompetanse overgå hvert enkelt medlems individuelle muligheter” (Schultz et al., 2004:137). Teamet skal søke å støtte medlemmene innad i gruppa, og motivere til videre samarbeid gjennom kreativ inspirasjon og stimuli, slik at medlemmene oppnår et personlig og faglig utbytte. Forutsetningene for et lærende team, oppsummerer Schultz m/flere i de samme punktene som Senge gjør. Nemlig: systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, utvikling av en felles visjon og teamlæring. Selv om Senges fem disipliner ikke er blitt bekreftet i empirisk forskning, har den sin verdi fordi disiplinene peker på variabler innenfor organisasjonsbildet som er viktige faktorer for en lærende organisasjon.

Hva er så barrierene for et lærende team? Schultz referer til Fullan (Schultz et al., 2004:144), og peker på disse tre grunnene til at endringer i skolen ofte mislykkes i utgangspunktet:

- ✓ Læreren er bundet av dagens gjøremål og krefter som vedlikeholder situasjonen slik den er i dag.
- ✓ Spillerommet for fornyelse er lite, og press utenfra blir ofte motarbeidet.
- ✓ Tendensen er å endre så lite som mulig for å overleve.

2.9.3 Systemteori: betydningen av kunnskap om eget system

Ved å tilegne seg kunnskap om hvordan et system fungerer, kan man lettere forstå menneskene i systemet, samt funksjonene til systemet generelt. Med hensyn til lærerrollen vil dette innebære at det gjelder å skaffe seg oversikt og å redusere kompleksiteten i det sosiale systemet som omfatter klassen, skolen, teamet osv. Nettopp fordi læreren er omgitt av disse forskjellige sosiale systemene til enhver tid, er det viktig å kunne bruke kunnskap om systemperspektivet for å forstå disse systemene. Med sosiale systemer, menes et system som er bestående av flere mennesker hvor interaksjonen mellom disse er tydelige. At

relasjonene aktører mellom har mye å si, er en selvfølgelighet. Innenfor sosial systemteori generelt er det også en grunnleggende tanke at den enkelte aktør innenfor et system ”påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten.” I tillegg er det slik at ingen kan unndra seg påvirkning fra de sosiale systemer vi deltar i. ”Sosial påvirkning finner sted enten vi ønsker det eller ikke” (Nordahl, 2007).

2.9.4 Kompleksitetsteori: hvorfor er relasjonen mellom aktørene viktig?

Kompleksitetsteorien er en tradisjon fra 90-tallet som har fått større og større plass i innovasjonsarbeid de siste årene. Kurt Lewin står som en av inspiratorene for systemet og fokuserte allerede på 30-tallet på ”*interaksjonen* mellom mennesker, og mellom menneskene og miljøet, som det sentrale når det gjelder hemmende og fremmende krefter i innovasjonssammenheng” (Skogen, 2004; 39). Lewin mente også at systemer ikke er stabile, men fluktuerende (ustabile) og at man ikke kan forutse noe ved hjelp av en lineær forståelse. Dette er også kompleksitetsteoriens bakgrunn og forutsetning. Teorien vektlegger også stor grad av egenorganisering som igjen forutsetter bred deltakelse og engasjement i organisasjonen. Sentrale fenomener i denne sammenhengen er, slik Skogen fremstiller dem:

- ✓ Tilpasning
- ✓ Åpne systemer
- ✓ Læring
- ✓ Tilbakemelding, og
- ✓ Kommunikasjon.

En viss grad av *tilpasning* er nødvendigvis forankret i behovet for å kunne overleve. Her blir det altså snakk om hvor åpen organiseringen er og om skolekulturen er åpen nok for medlemmene til å kunne være seg selv. Denne åpenheten til å kunne være seg selv gir også rom til å kunne vurdere seg selv med kritiske øyne uten å hele tiden måtte se seg selv over skulderen, eller føle seg isolert fra muligheten til å kunne endre praksis som trenger fornyelse. Med *åpne* systemer menes systemets muligheter til å interagere eller samarbeide med andre instanser. I skolen har det eksempelvis vært økende fokus på at de ulike arenaene og aktørene i større grad skal samarbeide og samordne sine tjenester. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet iverksatte eksempelvis i 2000 et 3-årig praksisrettet program for

kompetanseutvikling; ”Samtak”. På samme tid ble det foretatt en nasjonal styrking av PP-tjenesten.

Læring er det neste punktet under kompleksitetsteorien. Den er en naturlig variabel i forhold til kvalitetsutvikling, kompetanseheving og innovasjon. ”Gode faglige resultater oppnås i skoler og hos lærere som prioriterer læring foran generell elevaktivitet” (Nordahl, 2007). Samtidig er det en kjensgjerning at de skolene som har en lærende skolekultur, ofte har lettere for å bedrive innovasjonsarbeid og kommer nærmere målet i forhold til å kunne tilby elevene sine tilpasset opplæring.

Hyppig og konstruktiv tilbakemelding fra/til kollegaer, elever, andre lærere, PPT, foreldre, eller andre aktører i skolen er også et viktig element av et innovasjonsprosjekt. Her minskes risikoen for misforståelser på lik linje med at kommunikasjonen styrkes og at det sikres en kontinuerlig vurdering av elevenes forutsetninger og lærerens og andre aktørers virke og praksis. En slik tilbakemeldingskultur krever naturligvis også en god kommunikasjon som er det siste punktet på lista. Skogen nevner tre sammenhenger som han mener skal sikre gode resultater (Skogen, 2004; 42):

- ✓ En interaktiv og toveis kommunikasjon
- ✓ Kommunikasjonen skal foregå både formelt og uformelt
- ✓ Aktøren skal gi, få og søke informasjon

2.9.5 Teamsamarbeid – En arena for deling av kunnskap?

Michael West definerer et team som en ”gruppe mennesker som deler felles mål” (Schultz et al., 2004:155). Hans forskning på teamsamarbeid og teamutvikling på 90-tallet ga klare indikasjoner på at samarbeid på team gir større effekt enn at individene arbeider alene. Kort og godt kan vi si, med empirisk bakgrunn, at flere hoder tenker bedre enn ett. På bakgrunn av denne forskningen, skisserte West opp tre kriterier som ofte kjennetegner et velfungerende team:

- i. Teamet har stor grad av måloppnåelse
- ii. Mental helse, trivsel, vekst og utvikling hos teammedlemmene
- iii. Det er en kontinuitet og en sannsynlighet for at medlemmene vil fortsette og opprettholde sin funksjon og interaksjon over tid.

Kultur for læring forteller at lærere som samarbeider nært med kollegier opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det (UFD, 2003-2004). Teamarbeid har alltid hatt en sentral plass i skolen, og kanskje ble den posisjonen teamarbeid hadde enda sterkere etter skolereformene på 90-tallet. Likevel er det grunn til å tro at teamarbeid fortsatt har et uutnyttet potensial (Skogen & Holmberg, 2002:80).

Følgende har betydning for å få iverksatt samarbeid, mener Skogen og Holmberg (2002):

- ✓ Det må lønne seg å samarbeide.
- ✓ Det må være en gjensidig forståelse og sammenfallende virkelighetsoppfatning.
- ✓ Det må være personlig engasjement og vilje til prioritering.

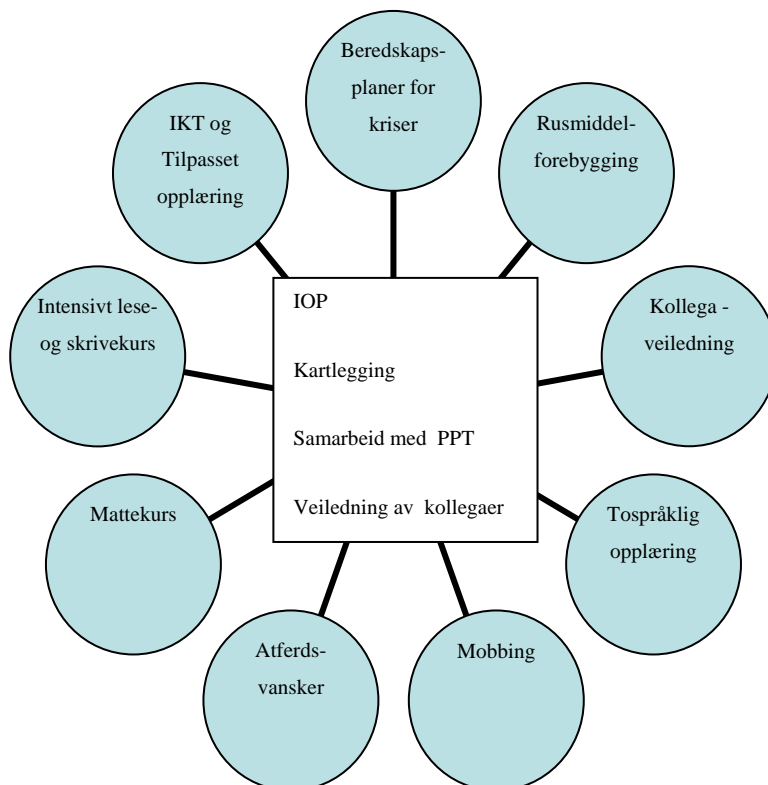
Forfatterne oppsummerer i denne boken med at det i virksomheten mot å oppnå dagens politiske mål i skolen, ikke er nok med god faglig tematisk kunnskap og god didaktisk kompetanse, men at kunnskaper og ferdigheter om endringsarbeid også er en nødvendighet for å kunne lykkes. Videre er det viktig å kjenne til fenomener som motstand og barrierer mot endringer.

2.9.6 Innovasjonsperspektivet

Skogen (2004:49) definerer innovasjon slik:

”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.” Videre skriver han at nøkkelen for innovasjonsarbeid er *endring*. Denne endringen skal da altså rette seg mot en forbedring av det som allerede eksisterer av praksis, tankemønster etc. og forutsetter at alle involverte parter samarbeider fra en felles plattform mot et felles mål. Nedenfor skal jeg legge frem noen modeller for innovasjon til presentasjon og drøfting, for så å se på litt på systemteori i forhold til aktørene i skolen på generelt grunnlag.

”Innovasjon i skolen” av Kjell Skogen, er bygd opp rundt en modell Skogen kaller ”Utvikingsløyfen” og som faller innenfor metoden PBL.¹ (Skogen, 2004; 11) Den illustrer hvordan et problem i det daglige liv danner utgangspunktet for kompetanseheving og kvalitetsutvikling (mitt oppsett):



Dette diagrammet kan lett sees i forhold til en annen modell for kvalitetssikring, TQM (Total Quality Management) som ble utviklet av Shoji Shiba (Skogen, 2004:15), og de fire elementene ”fokus på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk.” Fokuset på brukeren, som i denne debatten naturligvis er eleven, finner vi også igjen i Kunskapsløftet som nevner dette med å ha ”blikk for den enkelte”. Vi må ha det klart for oss hvorfor vi ønsker innovasjon og utvikling, og hvem som til en hver tid må være fokuset, nemlig eleven. Rent personlig vil jeg tillegge en viss skepsis til bruken av modellene til Skogen og Shoji Shiba. Tilpasset opplæring som fenomen, beskriver Skogen

¹ Problembasert læring: læring som forankres i praktiske erfaringer på det aktuelle fagområdet. (Skogen, 2004; 33)

som et fenomen som er ”lettfattelig i prinsippet, men som er uopnåelig i praksis” (Skogen, 2004:19). Med dette mener han at vi kun kan ta sikte på å nærme oss visjonen om en tilpasset opplæring for alle, noe som forutsetter en trinnvis og kontinuerlig forbedring og utvikling. Dette mener jeg er sunn holdning som kan bidra til å sikre en konstant søken etter forbedringer av praksisen ved den enkelte institusjon. Shoji Shiba og medarbeidere bruker dog betegnelsen ”problemløsende prosess” om dette forholdet, hevder Skogen (Skogen, 2004:19). Og her stiller jeg meg altså skeptisk til ordlyden og fokuset på det negative i innovasjonsprosessen. Etter mine egne vurderinger, bør innovasjon og skoleutvikling ikke bare ta utgangspunkt i det negative, men også søke etter de positive elementene av skolens virksomhet for å beholde et fokus på å opprettholde den praksisen som fungerer, i tillegg til å se på hva som bør endres.

I introduksjonskapitlet til Senge (2006), kritiserer forfatteren TQM-metoden gjennom Dr. W. Edwards Deming som mener at denne metoden har blitt en overfladisk merkelapp for verktøy og teknikker for innovasjonsarbeid. Det virkelige arbeidet, kaller han for ”the transformation of the prevailing system of management” (Senge, 2006:10). Denne forandringen mente Deming lå utenfor ledelsenes målforestilling om en kortvarig forbedring av virksomheten ved institusjonen, og at sikker kunnskap var hovedforutsetningen for suksess. Senge har selv konstitusjonert fire disipliner som han mener må mestres og sammenfattes før den femte disiplinen (systemtenkning) kan oppnås.

Disse er:

- i. Byggingen av felles visjoner
- ii. Mentale modeller
- iii. Teamlæring, og
- iv. Personlig mestring

Byggingen av felles visjoner mener Senge skaper en nødvendig langtidsforpliktelse hos de involverte aktørene. De mentale modellene fokuserer på åpenheten som trengs for å avdekke hindringene og praksisen som gjør at man kommer til kort. Teamlæring utvikler en gruppekompetanse for å kunne se det store bildet forbi individperspektivet. - Og personlig mestring gir liv til personlig motivasjon til å kontinuerlig lære hvordan våre handlinger påvirker verden rundt oss. Uten personlig mestring, blir mennesker ofte påvirket av egne

skyggelapper og tankemønstre og søker å projisere skylden over på alle andre enn seg selv og skremmes derfor av systemperspektivet.

Med hensyn til Senges punkter om hva som er viktige disipliner i forkant av den femte, ligner disse veldig på den modellen jeg selv har skissert i teorikapitlet av denne oppgaven. "Mentale modeller" hører Dewey til. "Teamlæring" går under det sosiokulturelle aspektet som dekkes av Vygotskij, og "personlig mestring" hører under Rousseau. På mange måter eksemplifiserer dette hvordan det som skjer i klasserommet må speile det som skjer på teamet og det som skjer på skolen allment, og vice versa. Vi kan altså overføre mange av tankene rundt systemteori til klasseromspedagogikk og organisering.

Noen av de faktorene som kan bidra til å fremme læring, og også tilpasset opplæring, er kompetanseheving og samarbeid. Med utgangspunkt i et av Shoji Shibas elementer av sin modell, sosiale nettverk, belyser Skogen hvor viktig det er at aktørene samarbeider seg i mellom og utvikler en kultur for spredning av kunnskap og erfaringer. "Læring generelt og spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og mellom organisasjoner" (Skogen, 2004:22)

Skogen (2004) henviser til Darling- Hammond og skriver at det foreligger en "tung dokumentasjon som viser at det i skolesammenheng nettopp er **læreren som er den mest betydningsfulle profesjonelle aktør**, og som vi derfor bør satse på å gi kompetanseheving" (Skogen, 2004:22). Jeg er helt enig med Skogen om at læreren definitivt fungerer og bør fortsette å fungere som en betydningsfull aktør, men ser også at med den strukturen i organiseringen på mange skoler hvor flere lærere deler ansvaret for opplæringen av en klasse- blir samarbeidskompetansen like viktig å utvikle som lærerens utvikling av individuelle egenskaper og faglig innsikt.

Forholdet mellom menneskene eller aktørene i skolen vil altså ha mye å si for skoleutviklingen framover nettopp fordi vi lærer og utvikler oss i en sosiokulturell kontekst (jmf. Vygotskij). Det kreves at aktørene tilegner seg de demokratiske verdiene som skolen er bygd opp av, og at vi behandler hverandre med likeverdig respekt og forståelse så vel i systemet som i klasserommet. Det kreves at alle har klare målsetninger og at det foreligger en felles forståelse i forhold til hvor vi er og hvor vi skal for at vi ikke skaper hinder for læring. Blant annet, kan "et uoversiktlig og direkte forvirrende læringsmiljø" være hemmende (Skogen, 2004:20).

2.9.7 Motstand og barrierer

I de aller fleste bøker og dokumenter om innovasjonsarbeid fremlegges også realiteten om at det under ethvert utviklingsarbeid som krever endring av tradisjon for praksis og tankegang, vil forekomme motstand. Det er ikke lett å foreta forandringer i et system som allerede er opprettet og hvor aktørene allerede har funnet sin plass og sitt virke. Det er naturlig at mennesker vil mislike, forsøke å motarbeide eller sabotere for endringer som truer deres teorigrunnlag og praksis. Fire kategorier om vi ofte møter i innovasjonssammenheng er (Skogen, 2004:75 – 89):

1. Psykologiske barrierer
2. Praktiske barrierer
3. Verdibarrierer, og
4. Maktbarrierer

Psykologiske barrierer som kan oppstå har som oftest grobunn i enkeltpersoners psyke. Dette kan manifestere seg som motstand grunnen frykt for tap av makt eller frykt for underkastelse. Skam, skyldfølelse, behov for anerkjennelse og trygghet er andre faktorer som spiller inn. Informasjon og kommunikasjon er to elementer som kan bidra til å minske de psykologiske barrierene som kan oppstå. Om alle blir godt forberedt og involvert i innovasjonsarbeidet, minsker enkeltmenneskenes frykt, og samarbeidet kan tilta uten unødvendige maktkamper.

De praktiske barrierene er kanskje lettere å hankses med ettersom disse er av mer konkret art. Tid, ressurser, uklare mål og system er de faktorene som viser seg å være de hyppigste årsakene til brems i forandringsprosessene. Her er det viktig å huske på TTT- regelen som også Skogen refererer til (Ting Tar Tid). Dette er høyst gjeldende innenfor innovasjonsarbeid, og det er individuelt fra skole til skole hvor lang tid det kan ta og få i gang en innovasjonsprosess.

Økonomiske ressurser har vist seg å være av betydning med hensyn til oppstarten av innovasjonsprosesser i og med at det ofte trengs penger til nytt utstyr, skolebøker etc., men likevel er ikke økonomisk kapital en tilstrekkelig faktor for å få i gang endringer. Penger er kun et hjelpemiddel, og en variabel for hele regnestykket. For å unngå uklarhet i skoleutviklingen, må målene klargjøres slik at alle forstår og vedtar dem.

Kun på denne måten kan innovasjonsarbeidet tilta, ettersom det er avhengig av en bred deltakelse. Skogen og Holmberg (2002:120) understreker betydningen av åpenhet fra innovatørens side, og lister opp fem elementer for hva som bør være eksplisitt i informasjonsbehandlingen:

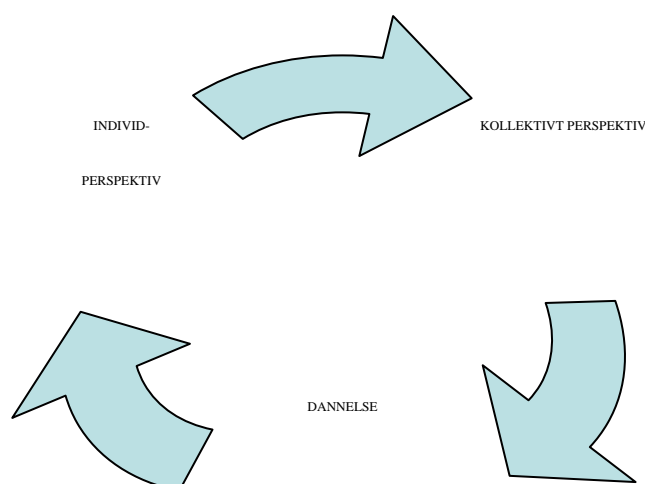
- Hva den involverte ideen går ut på
- Hvilke strategier som skal brukes
- Hvem som er målpersoner
- Hvem som vil tjene/ tape på forandringen
- Hvor lang tid en regner med at innovasjonen vil ta

God kommunikasjon mellom organisasjonsstrukturen og de andre involverte er også en forutsetning for et mer smertefritt innovasjonsarbeid. Enkelte former for konflikter og gnisninger er strengt talt vanskelig å unngå i et innovasjonsarbeid. Det viktigste er å beholde en klar ledelse og en god kommunikasjon, i tillegg til å ta steg for steg og ikke kaste inn håndkleet ved første hinder.

”Ett tallstyranniet”, dvs. skoler som organiserer opplæringen i èn og èn time, ett og ett klasserom, èn og èn lærer, vil ha en organisering som vil være relativt dårlig egnet til å skape en lærende institusjon, og kan som sådan være til hinder for innovasjon i skolen. En slik organisering vil også ha vanskeligere for å utnytte lærerens spisskompetanse eller personlige egenskaper og undervurderer den læringen som kan skje i et lærerkollegium hvor kunnskap spres og deles. ”Skal læreren i skolen kunne bidra til at den enkelte elev får en tilpasset opplæring (..) forutsetter det at alle involverte trekker i samme retning” (Skogen og Holmberg, 2002:130).

2.10 Oppsummering av teorikapitlet

For å skape liv i modellen jeg skisserte i starten av teorikapitlet, trenger vi nå å revidere denne for å skape en dynamisk fremstilling av nøkkelordene ”dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet”. Videreutviklingen blir gjort i form av en sirkelkomposisjon hvorav individperspektivet danner grunnlaget for det sosiale perspektivet som igjen bidrar til dannelse. Dette er ment som en oppsummering av teorien som presenteres gjennom Dewey, Vygotskij og Rousseau. Om man kunne ha kombinert disse to forskjellige fremstillingene av nøkkelordene sammen med Løvlies trekantmodell, kunne man tenke seg at disse tre aspektene ved eleven er aspekter vi må kombinere og strukturere. Med dette mener jeg at det er nødvendig å tenke mot å ta steg for steg mot dannelsesmålet, men samtidig ikke være blind for å ha flere tanker i hodet samtidig, og å være åpen for å se interaksjonen mellom de to aspektene; selvhjulpenhet og sosial mestring, kuliminere i dannelsen av nye kunnskaper og holdninger.



Med både hensyn til teori som dekker den direkte undervisningen, og det som går på systemperspektivet, har jeg valgt å vektlegge samarbeid. Hvordan kan samarbeid fremme/hemme tilpasset opplæring? Samarbeid er etter mitt syn nøkkelen for tilpasset opplæring. Læring og utvikling er noe som initierer foregår i en sosiokulturell setting (jf. Vygotskij og den proksimale utviklingszone) og dette gjør oss totalavhengige av interaksjon og samhandling. Samarbeid må til på alle plan. - Mellom lærer og elev, mellom system og individ, ledelse og team. Senge (2006) refererer til Demings i det innledende kapitlet, hvor han sammenligner forholdet mellom lærer og elev til forholdet mellom en sjef og en underordnet. ”The teacher set the aims, the student responds to those aims”. Altså må man

kunne kjenne igjen like funksjoner i de forskjellige delene av et system, og ikke se seg blind på at et sosialt system er unikt i forhold til et annet, selv om det selvfølgelig finnes ulikheter fra system til system.

Kunnskapsdannelse er viktig, både i omfang av læringsteori og systemteori ettersom den ene på mange måter støtter og utfyller den andre. Dersom vi skal unngå at tilpasset opplæring blir et nakent honnørord uten retning og konkrete mål og arbeidsmetoder, må vi danne oss kunnskap som ikke forsvinner i vindkastet av neste læreplan og neste sett med vakre ord og løse målsetninger. Derfor mener jeg at vi bør rette et blikk til den kunnskapen som allerede eksisterer og bringe denne kunnskapen opp i en ny faglig diskusjon opp imot de nye ideene som ”ansvar for egen læring”, ”tilpasset opplæring” osv. Vi må fylle disse honnørordene med konkret innhold, slik at vi kan starte en faglig diskusjon og ikke drukne i leken med å definere og redefinere begrepene!

3. Metode og vitenskapsteori

”...academics have an ethical responsibility to analyze evidence as objectively as possible...”
(Cummins, 2000:201)

Vitenskapsfilosofien kan kategoriseres under metavitenskapelige disipliner fordi den studerer den vitenskapelige aktiviteten, kunnskapen og disse to forutsetninger utenfra (Gilje & Grimen, 1993:11). I dette kapitlet søker jeg å gjøre nettopp dette, og å legge alle kortene på bordet som det heter seg. Målet med dette er å kunne gi leseren et så gjennomskiktig innsyn i oppgaven som overhodet mulig og samtidig kvalitetssikre eget arbeid gjennom å presentere en objektiv oversikt på hva jeg har gjort, samt gi et inntrykk av hvilke forutsetninger jeg møtte oppgaven med. Her skriver jeg litt om utgangspunktet i problemstillingen og hvilke fenomen som skal belyses. Jeg diskuterer også metoden som er valgt og gjennomføringen av denne. Til slutt en diskusjon av operasjonalisering, reabilitet og validitet.

3.1.1 Metodediskusjon

I utgangspunktet ville jeg ha et kombinert kvantitativt og kvalitativt forskningsdesign for å skape bredde og dybde i oppgaven. Dette mente jeg også ville bidra til å øke validiteten (gyldigheten) av oppgaven. Det er gode grunner til å regne kvalitative og kvantitative metoder som supplerende i forhold til hverandre (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002). De har hver sine sterke og svake sider. Tanken bak å bruke ferdige kvantitative forskningsdokumenter var for å unngå muligheter for lav svarprosent, og derfor også bortkastet arbeid, noe jeg med stor sannsynlighet ville fått om jeg skulle ha organisert en egen kvantitativ undersøkelse. Skoler er i utgangspunktet skeptiske til undersøkelser ved egen skole, og spesielt dersom de ikke har kjennskap til forskeren. Ettersom jeg er relativt nyutdannet som lærer, og at denne oppgaven ikke er tilknyttet andre aktørers forespørsel, visste jeg at jeg mest sannsynlig ville få mange negative svar på forespørsler om å innhente data ved skoler jeg ikke har noen forbindelse til. Risikoen som var forbundet med dette simpelthen var for stor. Dessverre fantes det ingen empiriske kvantitative data jeg kunne ta utgangspunkt i, i forhold til problemstillingen min på dette tidspunktet. Dette fikk jeg vite etter å ha forhørt meg med Thomas Nordahl. Alternativet mitt slik jeg så det da var å enten beholde problemstillingen og miste muligheten til å triangulere kvalitativt data med

kvantitativt materiale, eller å gå bort fra problemstillingen jeg hadde bestemt meg for og starte på nytt. Jeg valgte å beholde problemstillingen.

Jeg gikk etter hvert også bort fra å bruke observasjon som metode. Dels på grunn av plass- og tidsklemma, men også fordi jeg i utgangspunktet var interessert i å gjøre et dypdykk i hvilke idealer lærere har til læring og ikke nødvendigvis hva som skjer i praksis. Valg av metode ble nå fastsatt på bakgrunn av problemstillingens premisser. Hvilket verktøy egnet seg best til å besvare problemstillingen min? Jeg rådførte meg med professorene på studiet mitt, og kom fram til at gruppeintervjuer kunne være naturlig for en slik problemstilling. Jeg var interessert i å finne ut hva lærere så på som viktig ved læring, hvilke idealer de hadde og hva ved systemet de følte var til hinder eller fremmet deres egne interesser og idealer. Jeg var også interessert i å prøve å finne forskjeller og likheter ulike aldre ved å intervjuer to grupper lærere med forskjellig alder – erfaring, - og utdanningsbakgrunn. Disse ble således gruppert inn etter læreplanene M87 og L97. Resultatene fra intervjuene skulle sees hver for seg og så settes opp mot hverandre og teorier og forskning om tilpasset opplæring og læring.

3.1.2 Utvalg og miljø

Utvalget mitt bestod av 18 informanter fordelt på tre barneskoler. Bakgrunnen for å begrense intervjuene til barneskoler var rett og slett at jeg har mest erfaring fra å jobbe på barnetrinnet selv, og så at det ville være lettere å sammenligne resultater fra en ”homogen” gruppe i den forstand at informantene jobbet ved barneskoler. For å anonymisere skolene intervjuene ble foretatt på, vil jeg ikke utdype noe videre bortsett fra at dette er barneskoler av stor størrelse for sitt distrikt (med hensyn til elevtall og ansatte) og ligger plassert i terreng som fusjonerer urbant miljø og landlig strøk. Alle skolene som var involvert, ligger i indre østland. Det ble tatt et utvalg på seks lærere ved hver skole, hvorav tre av lærerne utdannet seg under L97 – reformen og de tre andre ble utdannet under M87 – reformen. Rektorene ved hver skole fikk i oppdrag å selv velge ut informantene etter dette kriteriet. Disse gruppene på tre lærere ble intervjuet hver for seg.

Valg av størrelsen på utvalget ble tatt opp til vurdering opptil flere ganger. Jeg ville at utvalget mitt skulle være spredt nok og stort nok til å gi en viss bredde til oppgaven, men likevel realistisk for meg å gjennomføre. Jeg tenkte i utgangspunktet at dette var et utvalg jeg skulle klare å ta hånd om. Der tok jeg grundig feil, og av de 3 skolene jeg selv oppsøkte, fikk jeg innpass på en skole. Selv om rektorene, eller de såkalte *portvaktene* som Hammersley og

Atkinson beskriver de som (Hammersley & Atkinson, 1996:64), var positive da jeg tok personlig kontakt, var det altså vanskelig å få et klart ja i ettertid. Deretter måtte jeg ved hjelp av veileder skaffe de resterende 12 informantene.

Av mine informanter, oppstod det en feilprosent på to lærere som var syke da intervjuene ble gjort hvor jeg fikk beskjed av ledelsen på skolen at det ikke fantes muligheter til å gjenta intervjuene ved en senere anledning. På tross av dette føler jeg at utvalget jeg endte opp med var godt med hensyn til en viss likhet i størrelse, elevtall og beliggenhet. Det ble ikke gjort noen kjønskvotering utover at det ble lagt frem et ønske til rektorene ved hver skole om å tenke på fordeling av kjønn ved valg av intervjuobjekter. Dette endte med en nogenlunde balansert kvotering: av 16 informanter var 9 kvinner, og 7 menn. Fordelt på reformer var det 8 informanter innenfor hver reformplan, hvorav det i m87 har blitt intervjuet 6 kvinner og to menn. Mens det i L97 reformen har blitt intervjuet 3 kvinner og 5 menn.

3.1.3 Intervju som kvalitativt metodevalg

I kvalitative metoder prioriteres det ulikt fra det gjør i kvantitative metoder med hensyn til datainnsamling og tolkning av resultater. Hovedforskjellen i de to metodene finner vi kanskje i forhold til nærhet og distanse i forholdet mellom forsker og informanter. Forskning som gjøres kvalitativt er ofte mer ustrukturert enn en kvantitativ forskning er. Dette gjør at forskningen blir mer fleksibel, og resultatene mer dyptgående enn hva kvantitativ forskning gjelder. (Hjardemaal et al., 2002:22-23). Disse fakta gjenspeiler seg i min oppgave.

I det semistrukturerte intervjuet har det på forhånd blitt utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Denne intervjuformen har den fordelen at den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg får vi også større dybde enn gjennom det strukturerte intervjuet. (Fuglseth & Skogen, 2006:119-120).

Årsaken til hvorfor jeg valgte gruppeintervjuer til fordel fra enkeltintervjuer ligger i spørsmålet om makt. Brandth (Brandth, 1996:158) påpeker at en overvekt av informanter kan hjelpe til å forskyve makten fra intervjueren til de som blir intervjuet, slik at informantene kan føle seg tryggere i situasjonen. Den reduserer forskerens rolle- og definisjonsmakt, og informantene kan lettere føle seg som subjekter og ikke objekter i situasjonen. Kvale (Kvale, 1997:89) skriver også om gruppeintervjuenes fordel ved at det i

faglige samtaler foreligger et asymmetrisk maktforhold, som lettere kan balanseres ut ved en større andel informanter. Dette danner grunnlaget for valg av gruppeintervjuer, i motsetning til å ta intervjuer med en og en informant.

Pga. at forskeren blir et viktig instrument i kvalitative undersøkelser, ligger både svakheten og styrken i metoden min i hermeneutikken, eller fortolkningene jeg har gjort meg underveis i prosessen. Hvilke erfaringer og fordommer jeg har gjort meg på forhånd har hatt en fremtredende rolle, spesielt i arbeidet med intervjuguiden. Samtidig ble analysen jeg har gjort av intervjuene farget av meg som individ. (Hjardemaal et al., 2002:22-24). Kleven skriver at skillet mellom innsamlings- og analyseprosess er mindre tydelig ved kvantitativ forskning. Dette gjør at også analysen av dataen blir mer preget av forskerens person og subjektive element i analyseprosessen ved kvalitative metoder. Forskeren og hans subjektivitet kan være både en styrke og en svakhet i kvalitative metoder, men så skal det også sies at kvalitative metoder legger vekt på plussene i stedet for minusene. Her er fokuset motsatt fra det som det legges nekt på ved kvantitative metoder.

Kvalitative metoder er fruktbare når man vil prøve ut eller teste hypoteser, skriver Kleven. I mitt tilfelle var hypotesen min at det eksisterte store forskjeller i læringsperspektiver blant lærere fra M87 og L97 reformen. Dette la også grunnlaget for valget mitt med å beholde en kvalitativ tilnærming. ”Når det skal velges mellom kvalitative og kvantitative metoder i en undersøkelse, er det altså større grunn til å ta valget på basis av vurderinger av hva metodene kan tilby i forhold til problemstillingen enn å la valget tas på et rent vitenskapsfilosofisk grunnlag” (Hjardemaal et al., 2002:24).

Vi kan skille mellom hypotesedannende og hypotesetestende forskning. Den siste skal stille påstander på kritisk prøving, og den hypotesedannende fasen kan lede forskningsfasen videre og hjelpe til med å komme fram til gode hypoteser. Disse fasene er ikke nødvendigvis atskilt i tid, men kan separeres ettersom de kan sies å ha hver sin logikk. I forhold til denne oppgaven, ville jeg at undersøkelsene jeg gjorde først og fremst skulle ha en hypotesetestende funksjon. Men selv om delspørsmålene ble satt opp før selve intervjurunden ble gjort, var jeg veldig bevisst på at intervjuene ville angi hvilken retning oppgaven skulle ta. Med hensyn til at intervjuene også ble hypotesedannende, virkeliggjør dette seg i teoriens fordypninger mht. analysen av intervjuene.

Cummins (Cummins, 2000:201-229) skriver at positivismens krav til forskning fortsatt står veldig sterkt i USA. Små studier, og da særlig de små kvalitative studiene som denne, ansees som mindre betydelig empiri. Forfatteren selv snur på dette, og understreker at for å komme frem til en pedagogisk læringsteori som kan favne alle retningene under ett, er vi avhengige av alle små forskningsbidrag vi kan få tak i. Jeg støtter meg til denne tanken i avgjørelsen om å gå bort fra en triangulering av både kvalitativt og kvantitativt forskningsmateriale som under andre omstendigheter med mindre begrensninger ville være å foretrekke, og ser at selv om denne oppgaven ikke nødvendigvis står i stil med positivismens strenge metodiske krav til validitet, vil den likevel være av nytteverdi.

3.1.4 Vitenskapsteoretiske perspektiver og forforståelse

Hermeneutikkbegrepet forklares av Kleven (Hjardemaal et al., 2002:40) som *forklaringskunst*, eller *å fortolke*.

Innenfor hermeneutikken, mener Popper bestemt at vi aldri gjør observasjoner med en teoriløs bakgrunn, ståsted, eller uten forventninger om hva vi kommer til å finne. Hermeneutikken har altså en grunntanke om at vi aldri møter verden forutsetningsløst og at vi er preget av våre egne erfaringer, meninger og interesser (Gilje & Grimen, 1993).

I formuleringen av mine egne forventninger til datainnsamlingen, må jeg gå tilbake og se på problemstillingen min og tankene jeg gjorde meg før selve skriveprosessen ble igangsatt. Heldigvis er det slik at jeg selv føler meg privilegert i forhold til å være omgitt av gode kollegaer i skolen, uansett alder og tidligere erfaring disse kollegaene har hatt. Jeg har som oftest følt meg i stand til å kunne være meg selv, komme med nye ideer, bli hørt og sett i enhver sammenheng. I perifere arbeidsforhold, og gjennom samtaler med andre nyutdannede lærere, har jeg likevel observert en viss fortvilelse i forhold til samarbeid med andre lærere. Ofte gir denne tendensen seg til kjenne i diskusjoner omkring elev- og læringssyn. Dette har så absolutt gjort meg skeptisk til hvor godt teamsamarbeid mellom lærere fungerer. Dette inspirerte meg til å undersøke mer rundt idealer lærere har, på tvers av alder og utdanningsreformer, når det kommer til læring. Jeg ønsket nok å finne resultater som kunne speile mine egne subjektive tanker rundt problemstillingen, men forsøkte samtidig å forholde meg objektiv til saken. Teorikapittelet hjalp meg til å holde bena mer plantet på jorda, selv om også utvalget av teori kan spores tilbake til egne interesser innenfor fagområdet.

Kleven skriver: (Hjardemaal et al., 2002:35): "Som Popper selv sier:" (..)

"Så snart dine øyne var åpnet, så du bekreftende eksempler overalt: verden var full av verifikasjoner av teorien. Uansett hva som skjedde, ble teorien bekreftet (Gilje & Grimen, 1993:69)." Her henviser han til hvordan Popper kritiserer såkalte pseudovitenskapelige teorier. Han mener at flere kjente teorier, som bl.a. Freuds psykoanalyse, har problemer med å leve opp til kravet om falsifiserbarhet.

"Vi kan ikke hevde at alle svaner er hvite selv om de 100 svanene vi har observert er det. For hva om den 101. svanen ikke er hvit?" (Hjardemaal et al., 2002:54). Man kan ikke bevise et universelt utsagn fra observasjon av enkelttilfeller. Med andre ord ville det vært ulogisk å generalisere noe som helst ut ifra mine empiriske data. Og samtidig må jeg være forsiktig og ha friskt i minne, tanken om placebo – effekten. Forskeren finner ofte det han/hun selv vil finne. Oppgaven min har sin svakhet i dette, selv om jeg gjorde meg få forventninger på forhånd og ha forsøkt å være så objektiv som mulig.

Jeg må innse og være ærlig om at jeg bærer på en del erfaringer og fordommer inn i oppgaven. Disse forutsetningene vil være med å styre oppgaven i en viss retning. Dette kommer blant annet fram av teorivalget mitt. Utfordringen blir å kunne analysere hvilke forutsetningen jeg selv kommer med og legge disse på bordet slik at oppgaven kan være så gjennomsiktig som mulig for en leser. Vygotskijs tanker og referanserammer har alltid fasinert meg og vært et teoretisk og filosofisk holdepunkt gjennom hele lærerutdanningen og praksisen min. Derfor vil hans tanker om læring også gjennomsyre denne oppgaven.

3.1.5 Teorigrunnlag for datainnsamling

Herunder mye primærlitteratur: John Dewey (Dewey, 1916), Jean-Jacques Rousseau (Rousseau et al., 1997) og Lev S. Vygotskij (Vygotskij et al., 1971). Disse dannet bakgrunnen for spørsmålene i intervjuguiden min i sammenheng med Stortingsmelding 30, L97 og M87.

3.1.6 Forskningsetikk og gjennomføring

Kvale (Kvale, 1997) omtaler tre vesentlige etiske regler for forskning på mennesker: samtykke, konfidensialitet og samtykke.

Samtykket vedrører planleggingsprosessen og inngår som en del av dette. Personene det forskes på må gi sitt samtykke til å delta i en undersøkelse på et informert grunnlag. Det vil si at de vet hva hovedmålsettingen er for undersøkelsen, fordeler og ulemper ved å delta, at de vet at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg. Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) setter spesifikke krav til samtykke. Det skal være frivillig, uttrykkelig og helst skriftlig, og det skal informeres tilstrekkelig til at vedkommende vet hva hun eller han deltar i.

Intervjuene er gjort på subjektens egne premisser utenom intervjuguiden, og med en tilhørende respekt for individene og systemet (respekt for demokratiet). Alle subjektene er spurt på forhånd, gjennom ledelsen ved skolen, og har avgitt samtykkeerklæring. Alle parter har mottatt informasjonsskriv, både ledelsen ved skolen og intervjuobjektene. Gjennom informasjonsskrivet har informantene blitt gitt muligheten til å trekke seg fra deltakelsen i prosjektet i ettertid, før innlevering av oppgaven.

Metoden jeg brukte var semistrukturerte gruppeintervjuer med tilhørende intervjuguide som ble utarbeidet på forhånd. Intervjuene er gjort med båndopptaker som har blitt oversatt skriftlig (transkribert) i ettertid og analysert så objektivt som mulig. All informasjon som er blitt gitt gjennom intervjuene er behandlet konfidensielt og slettet etter hvert som oppgaven har tatt form.

Målet var å sette svarene fra undersøkelsen opp mot teorigrunnlaget som er valgt og nyere forskning om tilpasset opplæring og læring for å finne motsvarende eller korresponderende resultater mellom disse og mellom informantene

Overveielser av konsekvenser det kan være for deltakeren å delta i forskningsprosjektet skal være med igjennom hele forskningsprosessen. I planleggingsfasen og tematisering av prosjektet kan dette være med i metodevalg, teorivalg og perspektivvalg. I forhold til intervju som metode, kan måten intervjuet blir foretatt på gi informantene stressopplevelse eller påvirke eller forandre deres selvbylde (Kvale, 1997:67).

Konfidensialiteten er en etisk side som går igjennom hele forskningsprosessen, men i særlig i transkriberingsprosessen og i rapporteringen (Kvale, 1997:67). De uttalelsene som informantene har gitt om seg selv og sin skole som kan gi en leser muligheter til å spore uttalelsene tilbake til en bestemt skole eller lærer er derfor slettet fra transkriberingen.

Også i analyseringen er konsekvensoverveielserne viktige. Hvor kritisk og hvor dypt intervjuene analyseres, kan få personlige konsekvenser for intervjupersonene eller for yrkesgruppen eller forskeren. De etiske reglene jeg har nevnt skal også settes i forhold til forskningens grunnprinsipper som forskerens ansvar og forskeruavhengighet (Kvale, 1997:69). Jeg har begrenset transkriberingen min til nøyaktig hva jeg ville undersøke, og hva som angår problemstillingen min. Alle aspekter ved intervjuet som går på informantenes atferd under intervjuene er derfor også slettet fra transkriberingen. Selv om selve intervjuprosessen kunne ha vært interessant å utdype i seg selv, er dette noe som ikke angår denne oppgaven..

Det kom tydelig fram etter det første gruppeintervjuet, at intervjuguiden min vanskelig skulle la seg følge. Det er så mye engasjement rundt spørsmålene om tilpasset opplæring og skolehverdagens hemmende og fremmede elementer for læring, at det kreves en enorm klarhet og bestemthet fra intervjuerens side å holde seg til et veiledende dokument som en intervjuguide. Samtidig kom dilemmaet om hvor mye jeg skulle la lærerne føre samtalen selv, og hvor mye jeg skulle ta styringa. Jeg opplevde at det førstnevnte ga intervjuet en veldig naturlig og dynamisk flyt. – Hvordan intervjuet hadde blitt dersom jeg hadde holdt meg strengere til intervjuguiden, vet jeg ikke. –Men jeg vil tro at selve prosessen ville blitt mer oppstykket og klinisk. Fordelen ved å gjøre det som jeg valgte, var at lærerne fikk utløst sitt engasjement for skolen og lærerrollen, noe jeg tror ga meg veldig ærlige svar.

3.1.7 Hvordan kompensere for de svake leddene

Det største usikkerhetsmomentet i den kvalitative tilnærmingen anså jeg å være meg selv, slik hermeneutikken samtidig stadfester at dette også er en styrke. For å minimere en subjektiv farging av intervjuene, valgte jeg å ta i bruk en båndopptaker slik at jeg kunne analysere intervjuet i ettertid uten å være redd for å feilsitere eller unnlate viktige elementer i intervjuet. Jeg gjorde meg også et kort notat etter hver intervjurunde hvor jeg dokumenterte elementer ved intervjuene som ikke kommer fram av opptak eller oversettelse til dokumentform. Med tanke på at det meste av kommunikasjonen vi gjør består av ikke-verbal

kommunikasjon, vet jeg at mye informasjon forblir usikker. Likevel valgte jeg å ta med disse notatene for å gi intervjuene en ny dimensjon. Jeg konkretiserer dog at disse notatene er rent subjektive og kan ha blitt misforstått eller farget veldig av meg selv, og har valgt å bruke disse notatene i minst mulig grad i analysen. Intervjuguiden ble diskutert med veileder, og jeg gjorde også flere(3) prøveintervju med en medstudent før intervjuene ble igangsatt. Alt dette påvirker reabiliteten til oppgaven min.

3.1.8 Operasjonalisering

I spørsmålet om hvordan jeg skulle operasjonalisere, måtte jeg først ta tak i begrepet som er overordnet i denne masteroppgaven, nemlig tilpasset opplæring. Gjennom teorikapitlet mitt har jeg formulert det Kleven kaller *observerbare indikatorer* på det begrepet jeg har ønsket å måle eller registrere (Hjardemaal et al., 2002:62), både gjennom den læringsteorien og den systemteorien som er valgt. I prosessen med å produsere en god intervjuguide, gikk jeg inn i den teorien som dannet grunnlaget for oppgaven, og utviklet spørsmål som speilet disse indikatorene, slik at svarene jeg fikk fra informantene mine skulle være gyldige for problemstillingen og delspørsmålene mine. Teorien som ligger til grunn for oppgaven har altså fungert som et verktøy for å få tak i det datamaterialet jeg søkte etter og som var viktig.

Fordi problemstillingen min i hovedsak søkte å svare på hvilke *idealer* og hvilken *forståelse* lærerne har med hensyn til tilpasset opplæring, og ikke hvilken *praksis* de faktisk utviser, var intervju som metode et naturlig valg. Og nettopp fordi den overordnede problemstillingen speiler et utvalg bestående av lærere som er utdannet under M87 og L97, måtte altså begreper som er knyttet til disse to læreplanene inkluderes i intervjuguiden. For å svare på problemstillingen min måtte jeg undersøke hvordan lærerne forstår og knytter disse begrepene til tilpasset opplæring. Dette ble gjort gjennom direkte spørsmål med støtte i en intervjuguide.

En svakhet ved intervjuguiden min, og noe jeg i ettertid ser kunne vært gjort annerledes i utviklingen av intervjuguiden, var at jeg ikke formulerte et presisert spørsmål på bakgrunn av Vygotskij's teori om den proksimale utviklingszone. Jeg gjorde meg en formening om at spørsmålet om hvilken læringsteori lærerne brukte i undervisningen, om noen, automatisk ville besvares med Vygotskij og spesielt den nærmeste(proksimale) utviklingszone. I etterkant av intervjuene mine, ser jeg at dette var en klar feilvurdering fra min side. Jeg skulle nok også ha formulert et klart spørsmål som gikk på hvordan vi kan oppøve til

vitebegjær i skolen. Selv om jeg spurte generelt om vitebegjær i intervjuene mine, burde spørsmålet vært bedre formulert. Noen spørsmål ble også slettet fra intervjuguiden min i prosessen med transkriberingen. Blant annet spørsmål som gikk på morsmåls- og tospråklig undervisning. Bakgrunnen for dette var for det første at jeg ikke rakk å stille disse spørsmålene til alle intervjugruppene, og for det andre pga. omfangsbegrensninger av oppgaven.

3.1.9 Reliabilitet

I kvalitativ forskning hvor det er innsamlet data gjennom intervju påvirkes reliabiliteten av i hvilken grad intervjueren stiller ledende spørsmål eller om spørsmålene blir forstått (Kvale, 1997:164-165). Reliabilitet forstås her som pålitelighet, noe det oftest oversettes med. Dette var en av grunnene til at jeg lagde en intervjuguide og gjennomførte et prøveintervju på forhånd av selve intervjurunden. Intervjuguiden presiserer også at jeg spør informantene mine om de har forstått spørsmålet mitt før jeg ber dem om å svare. Dette skal begrense antall feilmålinger, selv om man må ta med i betraktningen at informantene kan gi uttrykk for at de har forstått et spørsmål de egentlig ikke forstår eller at det er en misforståelse i tolkningen av spørsmålet. På grunn av dette må hvert spørsmål i intervjuguiden være presisert så klart som mulig med minimale åpninger for feiltolkning.

Styrken i intervjuguiden min er at begrepene som er innlemmet i intervjuguiden allerede er kjent for lærerne. Oppdragelse, ansvar for egen læring og learning by doing, er begreper som er implementert i både lærerutdanningen og i læreplanene av M87 og L97. Dette faktumet bidrar til å minimere feilmålinger i den forstand at informantene ikke forstår spørsmålene i intervjuguiden. Samtidig var spørsmålene som ble stilt veldig åpne, for å forsikre meg om at jeg nærmest garantert ville få svar på det jeg spurte om. Mange av spørsmålene hadde en formulering som f. eks; *Hva legger du i begrepet/Hva legger du i ordlyden..?*

Nøyaktigheten av undersøkelsene mine, og om hvorvidt alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, forsikres via intervjuguiden min. Og en nøyaktig gjengivelse av data ble sikret gjennom bruk av båndopptaker. Slik kunne jeg også transkribere intervjuene nøyaktig. Bruk av båndopptaker var absolutt nødvendig i forhold til den metoden som ble valgt innenfor den kvalitative tilnærmingen.

I spørsmålet om reliabilitet er det også viktig å sikre en mulighet for å kunne gjenta undersøkelsen. Her representerer intervjuguiden dette grunnlaget. Likevel må vi se tilbake på hva som kjennetegner intervju som metode og innse at forskerens rolle i slike undersøkelser er så fremtredende at det blir vanskelig å si om en annen person hadde fått de samme resultatene som meg. Med hensyn til den kvalitative tilnærmingen min forteller Hammersley og Atkinson (Hammersley & Atkinson, 1996:27-37) at en diskusjon om reliabilitet er mindre aktuelt nettopp fordi menneskelig atferd ansees som uforutsigbar. Nye målinger kan derfor ikke forventes å gi de samme resultatene. Et *ex post facto* design, som vist her, avgrensner seg i tid og har ingen etterprøving. Et slikt design egner seg godt til kartlegging, variansanalyser og korrelasjoner men er lite egnet til å gi svar på kausalitet eller endring.

3.2 Validitet

Validitetsbegrepet for seg selv, henspiller mot samsvar mellom teoretiske begreper og planlagt operasjonalisering. Kleven snakker om sannhetsbegrepet når vi spør oss om forskningsresultatene valide. Om vi ikke kan sikre sannheten i våre konklusjoner gjennom logisk gyldige slutninger, står vi igjen med et behov for å teste våre hypoteser. Vi sier av og til litt for lettvindt at vi må teste gjennom empirisk forskning om hypotesen stemmer med virkeligheten. ”Hvis vi uttrykker oss slik, bruker vi den vitenskapsfilosofien som kalles *korrespondanseteorien*.” (Hjardemaal et al., 2002:25-26). Korrespondanseteorien sier at en påstand er sann dersom den stemmer overens med virkeligheten, mens koherensteorien sier at en påstand er sann dersom den stemmer overens med hva vi ellers vet. Disse teoriene må kombineres i praktisk forskning, når vi skal vurdere sannheten i våre konklusjoner. Den hypotesetestende fasen må altså se med kritisk blikk mot både empirisk data og på det som ellers regnes som gyldig kunnskap på området. – vi må altså begrunne hypotesens påstand både rasjonelt og gjennom empiriske data (Hjardemaal et al., 2002:26).

Poppers falsifikasjonsprinsipp forteller oss likevel at: Det ligger innebygd i den vitenskapelige logikk, en begrensning som gjør at man strengt talt aldri vet når man har funnet ”sannheten”. Teoriene som ligger til grunn for forskningen må være mest mulig valid i forhold til problemstillingen og den empiriske forskningen. Det vil alltid være uenighet om teoriene og hvilken teori som har høyst verdi. De ulike teoriene bør derfor sees på som konstruksjoner, ufullstendige kart over terrenget, og ikke terrenget selv (Hjardemaal et al., 2002:26). Dette var jeg veldig bevisst på i forhold til valg av teori og utelukker derfor ikke at

dette valget kunne vært mer gjennomtenkt eller supplert med mer eller annen teori. Tidsbegrensningen for denne oppgaven gjorde det imidlertid vanskelig å bruke lengre tid på å vurdere valg og supplement av teori. De teorier som det er best begrunnelse for er de som er mest valide og regne. I forhold til problemstillingen min og argumentasjonen for teoretisk grunnlag, mener jeg at teorivalget som er tatt er representabelt for de empiriske undersøkelsene som har blitt gjort.

Det er en gjensidig avhengighet mellom empiri og teori. Disse to påvirker hverandre gjensidig, akkurat som valg av design, metode og analyseteknikker er avgjørende for om hvorvidt konklusjonen blir slik eller slik. Imre Lakatos utviklet den såkalte *sofistikerte falsifikasjonisme*, og mente at en teori ikke uten videre bare må forkastes dersom kjensgjerninger taler imot den. Det er snakk om å prøve å utvikle ny teori. En teori kan ikke sees på som isolerte fenomener men inngår alltid i større systemer av teorier og metoderegler. (Hjardemaal et al., 2002:37). Nå er ikke målet mitt for denne oppgaven å skape ny teori, men å belyse problemstillingen ved hjelp av et dypdykk via intervju med fagpersonell. Likevel ser jeg at mine empiriske data kan ha en verdi utenom å skape ny teori eller generalisere ut ifra mine egne datainnsamlinger. Mine data kan brukes til å analysere korrespondanser og ujevnheter i forhold til den teori som allerede finnes. Slik kan jeg også rette søkelyset mot ett/flere elementer i terrenget – Noe som vil være interessant i seg selv.

Når vi snakker om validitet, er det samtidig tre sider av dette vi må kommentere. Det vil si begrepsvaliditet, ytre og indre validitet. Begrepsvaliditeten kan defineres det som uttrykker samsvar mellom de teoretiske begrepene og den gjennomførte målingen. I hvilken grad en konklusjon kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner, altså hvorvidt funnene som er gjort i feltarbeidet har overføringsverdi til andre kontekster, er et spørsmål om ytre validitet. Indre validitet er, på den andre side, et lokalt fenomen som er knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor. En undersøkelse har derfor god indre validitet dersom resultatene i undersøkelsen kan gjøres gjeldene for de personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling (Hjardemaal et al., 2002:141).

3.2.1 Begrepsvaliditet

For å sikre begrepsvaliditeten i oppgaven brukte jeg tid på å utarbeide intervjuguiden min i samsvar med en allerede fastsatt teoretisk ramme. Denne rammen bestod på dette tidspunktet av teoretikere som hadde sammenheng med både pedagogisk praksis og som nevnes i både læreplanen L97 og Mønsterplanen 87. Spørsmålene i intervjuguiden ble delt opp i tre kategorier som speiler de tre delspørsmålene mine og som til sammen belyser den overnevnte problemstillingen. Mange av disse spørsmålene var knyttet til spesifikke begreper som kjennetegner de tre teoretikerne som er valgt som teorigrunnlaget for oppgaven og som kjennetegner emnet for oppgaven, nemlig tilpasset opplæring. Hensikten med å ta utgangspunkt i disse begrepene var for å kunne knytte dem eksplisitt opp mot både teoretikere og læreplaner, samtidig som at jeg ville at disse begrepene skulle igangsette en diskusjon blant lærerne som deltok på intervjuene. Denne diskusjonen skulle igjen gi et inntrykk av hvilke idealer lærerne satt med. Med denne bakgrunnen sikrer jeg en sammenheng mellom det teoretiske fundamentet for oppgaven og de gjennomførte målingene.

3.2.2 Ytre og indre validitet

Styrken til kvalitative analyser ligger i den helhetlige vurderingen av enkeltkasus. Svakheten ligger i at de vanskelig kan brukes til å sammenligne ulike kasus. De er også vanskelige å gjennomføre på større datamengder. Det er altså vanskeligere å generalisere ut ifra enkeltkasus hvor det er brukt en kvalitativ metode, enn ved en kvantitativ tilnærming. (Hjardemaal et al., 2002:?). I denne sammenheng vil altså denne oppgaven ha en sterk indre validitet, men en svakere ytre validitet. Grunnlaget for styrken i den indre validiteten av oppgaven ligger i at det er store samsvar mellom hva informantene fra M87 og L97 forteller meg. Det foreligger ingen store forskjeller blant informantene mine, og disse er høyt relevante for oppgaven min.

3.3 Oppsummering

Målet mitt med dette metodekapittelet var å ”legge alle kortene på bordet” så ærlig og rett fram som overhodet mulig. Det mest utfordrende med å legge alle disse kortene på bordet, er å skape den gjennomsiktede retorikken som behøves for å unngå misforståelser og sikre åpenhet i fremstillingen av metodevalg og gyldigheten av materialet. Alt i alt er jeg svært fornøyd med operasjonaliseringen min. Det viste seg svært hensiktsmessig å bygge opp et visst teorigrunnlag i forkant av prosessen med å gjennomføre intervjuene. Gjennom å bygge opp en intervjuguide som allerede hadde et teorigrunnlag, forsikret jeg meg om at spørsmålene jeg stilte under intervjuene ville besvare delspørsmålene mine. I ettertid ser jeg at jeg på tross av dette kunne brukt mer tid på å formulere gode spørsmål. Spesielt var det vanskelig å stille spørsmål rundt Vygotskij uten å gjøre intervjuguiden for gjennomiktig for informantene mine. Jeg ville unngå å komme i en situasjon hvor informantene mine skulle komme til å svare på en måte de trodde jeg ville at de skulle, i stedet for å svare ut fra sine egne kunnskaper, idealer og holdninger.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Forskningsspørsmålene mine for denne oppgaven var:

- ✓ Hvilken forståelse har lærere for begrepet tilpasset opplæring og læring generelt?
- ✓ Er det noen forskjell på læreres syn på undervisning?
- ✓ Hvordan støtter eller hindrer eventuelle forskjeller i perspektiver, og dertil samarbeid, tilpasset opplæring?

Disse spørsmålene skulle hjelpe meg mot å komme nærmere den overstående problemstillingen som lød: Hvilke perspektiver har lærere som er utdannet under henholdsvis M87- og L97 reformen på læring og tilpasset opplæring?

Tidligere i denne oppgaven har jeg forsøkt å innsnevre ordlyden av det andre forskningsspørsmålet mitt; ”syn på undervisning”, ved å forholde meg til de tre aspekter som jeg har ansett som viktigst i forhold til at min forståelse for begrepet tilpasset opplæring skal integreres i viktige formuleringer i læreplanverkene. Disse tre aspektene ble altså: det sosiokulturelle aspektet ved læring, ansvar for egen læring og learning by doing (sosial mestring, dannelse og selvhulpenhet). Slik brakte jeg også de tre klassiske pedagogiske teoretikerne Rousseau, Dewey og Vygotskij inn i oppgaven. Senere i teorikapitlet har jeg drøftet systemteori, for å dekke noen aspekter ved det tredje forskningsspørsmålet mitt som tar for seg systemets støttende eller hemmende påvirkning av tilpasset opplæring. Analysen av egen empiri blir således en sammenligning, og en skissering av, hva som ligger i distansen mellom teorien og informasjonen jeg har innhentet gjennom intervjuene mine. Jeg velger å dele inn informasjon jeg drar inn fra transkriberingen min, i M87 og L97. Dette er dels for å strukturere av eget arbeid og dels for leserens interesse. Disse ekserptene er også uthevet i kursiv med en annen skriftstørrelse for å gjøre utdragene mer tydelige, og teksten mer leselig for leseren.

4.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Det første spørsmålet som ble stilt til alle mine informanter var: ”Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?”

Den store majoriteten av informantene mine vegrer seg for å være den første til å gi sin forståelse av begrepet, og det oppstår en lengre tenkepause før noen tar ordet i samtlige intervjuer. I et av intervjuene mine, brytes denne stillheten 10 sekunder etter at spørsmålet er stilt med: ”*Himla mye jobb*” (M87), etterfulgt av et latterbrøl. I alle intervjuene som har blitt gjennomført har informantene forsøkt å beskrive begrepet via ord som ”tilrettelegging” eller ”tilpasning”, oftest i forhold til mengde og nivå.

Det eksisterer noen ujevnheter i forhold til hvilken målgruppe begrepet retter seg mot. Noen informanter sier at de tilpasser for ”de som trenger det”, og utelukker derfor et innhold i begrepet tilpasset opplæring som favner alle, på bakgrunn av at alle er forskjellige. Det er også forskjeller på hvorvidt lærerne ser på tilpasset opplæring som en del av, eller noe annet enn spesialundervisning. Ingen nevner tilpasset opplæring i forhold til flerkulturell, eller tospråklig opplæring. Noen understreker at de tenker på spesialundervisning som noe annet enn tilpasset opplæring, mens andre mener at tilpasset opplæring også dekker spesialundervisningen:

M87:

”Ja, for jeg synes det må være en forskjell på tilpasset opplæring i klasserommet og spes. ped. - At det er to forskjellige ting. Altså.. spes.ped er sterkere oppfølging på enkelte ting, f. eks om de sliter med lesing. - Og da tar de elevene ut av gruppa og konsentrerer seg om det I klasserommet kan det jo være tilpasning i mengde eller nivå. Det er jo avhengig av hvor langt de er kommet.”

”Tilpassa opplæring.. Altså, det er vi jo pliktige til å drive med i skolen. Vi skal tilpasse til hver enkelt ut ifra evner og foresetninger. - Og det med å tilpasse for hver enkelt For å skape en likhet så må det liksom være en ulikhet i det. Altså, det er jo et spørsmål som stilles ofte, om det bare er de med spes.ped som skal ha tilpassa opplæring, for det er det jo ikke.”

L97:

”Jeg tenker at man tilpasser og tilrettelegger for de elevene som trenger det”

Et annet viktig element som kommer frem gjennom intervjuene mine, er at mange av informantene mener at tilpasset opplæring har tatt en for smal retning i pedagogikken. Dette kommer frem i alle intervjuer som er gjort med informantgrupper med lærere som er utdannet under L97-reformen, men blir ikke nevnt ved disse termene i noen av intervjuene som er gjort med lærere fra M87-reformen.

L97:

”Jeg tenker smalt, bredt med en gang. Tenker du smalt så er det individualisering. Tenker du bredt så er det å jobbe i gruppe.. lære i gruppe. Jeg føler at vi jobber for mye smalt. Det er fryktelig mye vi kan gjøre inni klassen. Vi må ha en mellomting mellom smal og bred tilnærming.”

En av informantene mine fra L97, setter ord på at hun synes det er vanskelig å kommentere begrepet. Hun underbygger det ved å kartlegge hvordan pendelen har svinget i pedagogikken de siste årene:

”Nå har jeg akkurat vært på kurs med det, med Thomas Nordahl. Jeg har alltid trodd at tilpasset opplæring er individuell tilpasning med individuelle planer osv. Om jeg bruker Nordahl sine begreper så er dette en smal tolkning, mens en bred tolkning vil være at du kjører alle sammen som en gruppe, og at gruppa blir løfta av hverandre. Så per dags dato syns jeg det er vanskelig å svare på hva jeg syns, for jeg har fått en veldig plutselig oppvekning.”

Den smale formen for tilpasset opplæring, er den formen som lærerne oftest observerer på egen arbeidsplass:

L97:

”Om man tenker svært vidt så tenker vi på læringsstiler og sånn. Men her på huset tenker vi mest mengde og nivå.. ikke hvordan. Det er vi jo også pålagt i følge lovverket.”

4.1.1 Drøfting av funn: Lærernes forståelse av begrepene

Mange av informantene innenfor M87- reformen (to av tre informantgrupper), nevner spesialpedagogikk som et fradelt aspekt eller noe annet enn tilpasset opplæring. Dette bryter helt med hva for eksempel Schulzt og Phil definerer som tilpasset opplæring. Phil retter sterk kritikk mot PPTs sakkyndige vurdering i en flerkulturell pedagogisk situasjon med blikk mot den tilpassede opplæringa (Pihl, 2005), og Schulzt definerer tilpasset opplæring som ”et overordnet begrep” som ”omfatter all opplæring som foregår i regi av skolen. ”Det vil si at tilpasset opplæring omfatter all formidlingspedagogisk aktivitet. Tema- og prosjektorganisert læring (herunder også den tospråklige opplæringen), og spesialundervisning” (Schultz et al., 2004:20).

Det at mange lærere i L97-gruppa som setter fokus på den smale og brede oppfatningen, som både Thomas Nordahl og også Bachmann og Haug skisserer (Bachmann & Haug, 2006), viser at kunnskapen om bredden i begrepet Tilpasset opplæring er begynnende. Det er likevel et tankekors at denne diskusjonen kun oppstår i samtaler med lærere fra L97, og at det ikke eksisterer noen samlet forståelse for denne brede og smale oppfatningen blant lærerne. Som den ene av informantene mine sier, syns hun det er vanskelig å sette ord på egen forståelse for begrepet ettersom hun har *fått en veldig plutselig oppvekning. (L97)*.

Det er også et tankekors at majoriteten av lærerne nevner tilpasset opplæring som en tilpasning i mengde og nivå, hvor de herunder ofte refererer til jobbing med arbeidsplaner. Tre av lærerne fra L97 kommenterer med en gang egen frustrasjon over manglende ressurser (flere typer læringsmateriell) til å drive tilpasset opplæring i en sosial kontekst, og mener det er synd at tilpasningen blir så individuell. I forhold til teorien som denne oppgaven er basert på, vitner dette om et overfokus på individuell tilpasning og ”ansvar for egen læring”, hvor graden av selvhjelpenhet blir så nødvendig for elevene at det skaper problemer for de elevene som trenger drahjelp fra en støttende sosial kontekst. Her blir det viktig å kommentere at denne oppgaven søker å undersøke hvilke idealer lærerne har i forhold til tilpasset opplæring. De tydeligste idealene som dukker opp under intervjuene mine er at mange av lærerne ønsker å tilpasse bredere enn de sier det faktisk blir gjort.

”Giv deres elev en behandling som svarer til hans alder”, sier Rousseau (Rousseau et al., 1997:86). På barneskolenivå vil utstrakt bruk av arbeidsplaner og ”kontorarbeid” aldri samsvare med barns behov for fysisk aktivitet og variasjon i læreprosessen. Jeg vil her gjenta

noen av argumentene mine fra punkt 2.6.3. hvor jeg henviser til PISA-undersøkelsen som sier at: ”Resultater har sammenheng med tydelige krav og noe mindre elevansvar for egen læring”. Stortingsmelding 30 sier i forordet at "Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære". Jeg tror det er viktig å spørre om hvorvidt utstrakt bruk av arbeidsplaner er veien å gå i forhold til å lære elevene å lære. ”Det viser seg at ansvar for egen læring har svært positive effekter på elevenes læring når læreren opptrer som leder i samspill med eleven, og fremmer kontroll og valg tilpasset den enkelte elev. For å skape en læringskontekst der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, kreves en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill” (UFD, 2003-2004). Dette understreker også Rousseau og Vygotskij i sine formuleringer av hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er.

4.2 Læreren – rollen og undervisningsperspektiv

Jeg har valgt å strukturere dette delkapitlet uavhengig av intervjuguiden min. Grunnen til dette er at jeg har valgt å fokusere på de gode svarene, samt de svarene som har et forhold til teorien jeg har lagt til grunn for denne oppgaven.

Bruker du noen læringsteori bevisst i forhold til tilpasset opplæring?

Med hensyn til spørsmål om lærerne tok i bruk noen spesiell læringsteori ift. egen undervisning, var svarene jeg fikk ofte sparsommelige, og mange av informantene viste usikkerhet på teori som skaper grunnlaget for lærerutdanningen. Mange av informantene henviser til kjente pedagoger som Piaget, Dewey og Vygotskij, men med hensyn til å operasjonalisere de pedagogiske teoriene utover i samtalen, er resultatene avvikende. Det foreligger også forvirring rundt hvilken teoretiker som har utarbeidet hvilken teori:

L97:

”Det bør jo være Piaget på en måte.. at du begrunner alt du gjør.”

”Også dette med læringssona.. det er jo noe med opplæringa som er vanskelig.. å finne den sona. Var det Piaget som hadde det med den proksimale utviklingssona?”

”..Jeg tenker litt sånn støttende stilas.. var det Dewey? Det er ikke så farlig men.. Elevene har enorme forutsetninger i seg sjøl, så hvis jeg bare er flink til å veilede de, så kan de få vanvittig vanskelige oppgaver. Struktur i klasserommet.. elevene får til utrolig mye via egenaktivitet.. der finner de motivasjonen.”

På tross av minimal forankring i teori, er mange av svarene jeg får en tydelig beskrivelse av at hver enkelt lærer har sine egne idealer som i stor grad styrer undervisningen deres, selv om disse idealene kanskje ikke deles av resten av lærerkollegiet:

M87:

”Jeg har ikke lest fagped. siden jeg gikk ut av lærerskolen så jeg har rett og slett ikke språket eller ordene inne. Altså, jeg er jo av de som mener at elevene lærer best når de får lov og lære sånn som de vil lære. I mine timer kan man ligge under pulten, eller man kan sitte i en stol eller man kan gjerne sitte opp-ned på en stol hvis det er stillelesning for den saks skyld. – Fordi det er det som gjør at man leser. Jeg har ikke 90 graders vinkel på alle barn til enhver tid. For vi har fått høre her at barna skal sitte pent fordi det er en estetisk forferdelse når de ikke gjør det.. Who cares? Jeg tenker også på Maslow jeg! Det er noen grunnleggende behov som må være på plass før noe kan læres. Jeg er en mer omsorgsperson og bruker det ganske bevist i forhold til tilpasningen. Jeg kommer på innsida slik at jeg vet hva de trenger og ikke trenger.”

Lærer 1: *” Mye er planlagt.”*

Lærer 2: *”Men midt oppe i det er jo mye intuisjon..”*

Lærer 1: *”Erfaringer og verdier, det vi har med i ryggsekken, har stor påvirkning.”*

Lærer 3: *”..også ser vi på hva som fungerer og hva som ikke funker.”*

Dette siste utsagnet synes jeg er interessant.. Lærer 1 nevner erfaringer og verdier, mens lærer 3 beskriver at analysen av egen praksis, egne handlinger, legger mye av grunnlaget for hva som skjer i praksis og hvilke aspekter lærerne bygger opp sine idealer på. Handlinger, verdier og erfaringer er nøkkelord vi finner igjen i Løvliens trekantmodell. Kunnskaper dog, uteblir i denne ligningen.

To av informantene mine fra L97-gruppen, gir direkte og klare svarene på spørsmålet som ble stilt vedrørende læringsteori de tar i bruk i egen praksis. Slik opphever de dermed ubalansen i at mange av de andre lærerne fra L97-gruppen viser et noe "hullete" kunnskapsgrunnlag:

"Jeg bruker Vygotskijs proksimale utviklingszone. Både med enkeltelever, om jeg har tid til å gi de oppgaver som ligger spesielt for dem, og også i basisgrupper ved å la elevene lære hverandre. Og i bunn så ligger jo Maslow da! Det er viktig at elevene får lov til å gå på gangen og spise om de trenger det, og vi har ikke noen regler på at ungene ikke får lov til å gå på do."

"Det er greit å se i teorien om du har et problem som er spesielt for en elev. Det har jeg veldig gode erfaringer med- for å gi meg ideer om ting jeg kan prøve ut."

Flere av informantene fra M87 gruppen utdyper lærer-elev-relasjonen som viktig i forhold til egen undervisningspraksis:

"Vygotskij.. Den stige pedagogikken bruker vi i alle fall i spes.ped.. disse ringene som.. Altså, de kan bare klare så mye alene, men med litt hjelp så kan de klare en større ring. Og det bruker vi på den måten at det kan stå en voksen ved siden av og hjelpe de. Tavleundervisning er veldig bra, for da kan vi vise dem først, også klarer de kanskje litt mer neste gang, og så klarer de kanskje alt alene til slutt."

"Jeg tenker på det i forhold til det for eksempel Thomas Nordahl sier, om i forhold til det og være i relasjon til en elev for å kunne skape et læringsutbytte."

"For å kunne skape rom for læring, uansett hvilken tilpasning du skal ha, så må du på en måte ha fått en link først, for å nå inn til der ungen er! For å kunne tilpasse så må du på en måte vite noe om hvor ungen er, – og hvordan du kan gripe fatt i det, og da krever det at du skaper deg en relasjon til den ungen slik at du vet hva slags strenger du kan spille på."

Hva legger lærerne i begrepet "learning by doing"?

I forhold til begrepet i seg selv, er dette tydelig en idealisert form for undervisningspraksis som flere av lærerne understreker at de ikke får gjort nok av.

L97:

"Vi får ikke gjort det vi vil av learning by doing. Det sier i alle fall jeg klart nei til. Jeg skulle ønske vi gjorde mer av det."

Majoriteten av lærerne nevner flere aspekter ved en slik tilnærming til lærestoff som positiv og fremmede for tilpasset opplæring:

M87:

”Også er det de som ikke er så aktive med blyant og papir som i disse situasjonene blir mer aktive. Da ser vi at vi treffer flere.”

”Jeg bruker veldig mye barn- lærer- barn, jeg. Jeg tror det at av og til så .. Barn er de beste lærerne. Og det er fordi de kan forklare ting på en bedre måte enn meg. Det er den erkjennelsen jeg har kommet til. Også er det noe med at i den prosessen hvor barn lærer andre barn noe, så lærer de så utrolig mye sjøl. For der ligger det så innmari mye læring. Learning by doing: Jeg lærer bort til andre, slik at de kan lære av det. Bare det også gi den tilliten.. for eksempel til en ukonsentrert elev at den kan lære en annen elev hvordan det skal virke, hvordan de skal lære en ting. De blir så mye mer konsentrert ut av det.”

Learning by doing er et begrep som svært tydelig bragte mye engasjement frem blant informantene mine. Svarene jeg fikk på dette spørsmålet kan lett overføres til systemperspektivets hemmende og fremmede faktorer for tilpasset opplæring, for selv om nærsagt alle informantene mine vil drive learning by doing, er dette noe som samtlige ser på som problematisk i forhold til tid, ressurser, lærertetthet, rammer og skolekultur:

M87:

”Learning by doing er veldig avhengig av den gruppa du har.. for noen går slike arbeidsformer litt opp i taket. Det avhenheger litt av hvor mange voksne du har for å.. slik at du kan få noe mening ut av det. Mening er viktig. At det ikke blir en type aktivitet som ungene ikke veit hvorfor de gjør, men at det blir godt forklart, at du gjør det og at det blir oppsummert etterpå.”

L97:

”Rammene setter jo begrensninger. Det trenger jo ikke alltid å være slik at du trenger flere ressurser.. men ofte så gjør du jo det. Om du trenger å jobbe med volum f.eks så får du ikke gå på sløyden å hente materiale som er innkjøpt til sløyd..” ”...Det har nok litt med skolekultur og gjøre også. Dette er kunst og håndverk. Du må ikke komme her og komme her! Og learning by doing krever jo også mye av elevene, at de klarer å holde de rammene som er og ikke faller utenfor.”

"Men gi oss konkretene da! Gi oss det! - Sånn at vi kan gjøre mer praktiske ting.. Gi dem mulighet til å undre seg."

"Her igjen kommer tid til å lage, forberede.. med konkretiseringsmateriell. Og her er jo ingenting systematisert. Det er jo latterlig dårlig."

Her følger et utdrag fra ett av intervjuene mine hvor to lærere diskuterer emnet:

M87:

Lærer A: *"Det er ikke så lett å få det til alltid."*

Lærer B: *"..fordi du må ha unger som du stoler på.. du må kunne stole på det at når du roper så kommer de."*

Lærer A: *"Du må jo være trygg i situasjonen, og med store grupper så er det jo vanskelig."*

Lærer B: *"Jeg husker jo at du i fjor sa at du ikke turde å ta dem med ut og det var noe jeg visste at du var veldig god på. Men du turde ikke. Det var elever som du ikke hadde kontroll over. Du er jo avhengig av å ha en viss ro når du gjør sånne ting."*

Lærer A: *"Om du må gå på tå og hev, så blir det en utrygg situasjon men også en utrygg stemning."*

I de to påfølgende sitatene, kommer det tydelig frem at mangel på tid er kritisk i forhold til å tilrettelegge undervisning på Deweys premisser:

M87:

"Før hadde vi jo mulighet til å sette frem ting på forhånd, men nå kommer vi jo til gymsalen sammen, og da blir det verre. Om vi skal gjøre det sammen så tar jo det halve timen også blir det veldig mye rot Det har noe med alle de friminuttene som forsvant.. vi har ikke tid lenger."

"Learning by doing, det er såpass tidkrevende at det er av og til veldig lettvindt å hoppe bukk over det, og gjøre det for dem, forklare det eller vise det. Og det tar jeg meg i, i en travel hverdag, at jeg gjør for å spare tid."

Hva legger lærerne i ordlyden ”ansvar for egen læring”?

De fleste lærerne i informantgruppa knytter ansvar for egen læring til elevens egeninteresse for emnet og relasjonen mellom lærer og elev. Det kommer frem av sitatene at lærerne har et positivt menneskesyn med hensyn til at de mener elevene har det iboende i seg å ta ansvar for seg selv:

M87:

”Jeg tror barn er ansvarlige mennesker jeg, og hvis de vil lære seg noe, så tar de ansvar og lærer seg det. Hvis de har lyst. Hvis de ser nytteverdien av det. Men jeg er litt sånn sjøl jeg at.. har jeg bruk for dette her? Nei, ok. Da gidder ikke jeg å bruke energi og lære det, for det er totalt uvesentlig for meg. Derimot ser man nytteverdiene, og der tror jeg at skolen har en jobb og gjøre da.”

Informantene mine mener også at begrepet ansvar for egen læring har fått en negativ ordlyd i mange tilfeller, og at det implisitt ligger mye ansvarsfraskrivelse i begrepet:

M87:

”Jeg tror at ansvar for egen læring, i enkelte grupper, har blitt et skjellsord. I den forstand at man tror at elevene får en skolebok, også lærer de seg sjøl hva som står i den. At læreren ikke har noen rolle lenger da.. mens i andre grupper så er det slik at, elevene oppmuntres til å være MED. Og ta ansvar for seg sjøl rett og slett i forhold til det.”

L97:

”Ansvar for egen læring det har jeg i strupen. Jeg hater det begrepet, for det er.. uansett hvor gammel man er i et studieløp så er man elev eller student og man skal få råd, veiledning og hjelp.”

”Jeg synes det ligger så mye ansvarsfraskrivelse i det begrepet.. også kan du fraskrive ditt ansvar som pedagog.. Altså, det er jo undervisning vi driver med!”

4.2.1 Drøfting av funn: Undervisningsperspektiver

Oppsummerende føler jeg at denne delen av intervjuene var gjennomsyret av en mer uformell tilnærming til elevene, og kanskje mer i Rousseaus ånd, enn noe annet. Det var mange følelser rundt bordene, og dette ble ofte speilet i ord. Blant annet ble det nevnt flere ganger; "Vi er jo først og fremst mennesker"- og dette med hensyn til spørsmål som dreide seg om de individuelle elevene og den individuelle lærer. På spørsmål som dreide seg om undervisningsstrategier og læringsteorier, var svarene ofte rettet mot et naturlig handlingsmønster mer enn en bevisst læringsteori:

M87:

"Det er som lærer x sier, at vi gjør så mange usynlige ting. Vi tilpasser jo i alle mulige retninger uten at vi er klar over det."

"Og det går tilbake til det jeg sa tidligere.. altså, det er ingenting mer ulikt enn å behandle ulike mennesker likt."

Det var vanskelig å få i gang en faglig diskusjon, med teoretisk tilknytning rundt undervisningsperspektivene på grunnlag av spørsmålene jeg stilte. Samtidig er det mye synsing rundt disse spørsmålene, og liten eller ingen teoretisk begrunnelse for svarene som blir gitt. Dersom lærerne begrunner egne synspunkter, skjer det oftere ved henting av erfaringer enn teori. Det foreligger også flere eksempler på at lærerne ser på egne erfaringer og verdier som grunnlag for egen idealisert yrkespraksis. Kunnskapsidealet uteblir ofte, og er ofte understilt erfaringer.

Det jeg savner mest ved svarene jeg fikk i denne delen av intervjuet, er det fraværende fokuset på den faglige samtalen med elevene. Mange av lærerne, spesielt de fra M87 gruppa nevner relasjonen mellom lærer og elev som viktig i forhold til læring, men utdyper heller denne kommunikasjonen som en del av det sosiale arbeidet med eleven, enn det faglige.

Jeg er også kritisk til at ordlyden ansvar for egen læring, ofte blir til ansvarsfraskrivelse for læreren. "Det viser seg at ansvar for egen læring har svært positive effekter på elevenes læring når læreren opptreter som leder i samspill med eleven, og fremmer kontroll og valg tilpasset den enkelte elev. For å skape en læringskontekst der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, kreves en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill." stortingsmelding 30. Dette understreker også Rousseau og Vygotsky i sine

formuleringer av hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. I teorikapitlet mitt har jeg knyttet Rousseaus tanker om disiplin til ordlyden ansvar for egen læring. Dewey nevner også dette med at interesse og disiplin er to aspekter som utfyller hverandre, ikke som stående motsetninger.

4.3 Hva hindrer eller fremmer tilpasset opplæring

De fleste informantene mine fokuserer på de hemmende faktorene for tilpasset opplæring, og med hensyn til team, eller samarbeid med andre lærere, dukker disse uttalelsene opp:

M87:

”Altså, team og sånn.. det er jo veldig okay det, men noen team skal på død og liv jobbe sammen. Altså, vi voksne får det jo ikke til engang, ikke sant. Det er helt utrolig at elevene får det til. Det må læres det.”

”Noen mener jo det at.. Vi har jo vært i diskusjoner om hvorvidt ungene skal lese Donald. Å, skrekk og gru! La nå ungene lese! All lesing er lesetrening!”

L97:

”Vi har et veldig oppløst team om dagen pga sykemeldinger, men vi har en veldig god tone oss imellom selv om vi er slitne. Før brukte vi mer tid på å diskutere elevtilfeller og så videre. Vi hadde oppe en del elevsaker. Men nå har arbeidspresset vært så stort at vi har ikke hatt mulighet for det. Men vi vet jo at vi kan snakke med hverandre om vi har behov for det.. vi vegrer oss likevel kanskje litt for det fordi vi vet at de andre har nok å gjøre fra før.”

”Det er jo sånn at folk sitter her på skolen og sier: ”dette er mitt”. Vi trenger å dele mer blant kollegiet.”

”Å ha en felles forståelse for hvordan ting gjøres er kjempeviktig. For eksempel for elever med konsentrasjonsvansker, så er det jo kjempeviktig med forutsigbarhet og at den eleven vet at alle sammen gjør en ting likt.”

Lærertetthet er en hemmende faktor som nevnes ofte i forhold til å drive den tilpassede opplæringen lærerne vil drive:

L97:

”Det er en utfordring å tilrettelegge så godt som mulig. Og det syns jeg er mye fordi lærertettheten er lav..”

Tid og penger blir også nevnt som hemmende faktorer for tilpasset opplæring. – Spesielt i forhold til å nærme seg en opplæring slik Dewey beskriver den, hvor man har behov for konkrete og å skape læremiljøer:

L97:

”Har du en homogen gruppe på 16 elever så er det jo mye du kunne ha gjort.. men det er tid og ressurser som er et hinder. Også penger da! Vi skulle jo gjerne hatt et eget vitenskapssenter her på skolen! Men det har vi ikke råd til. Men vi prøver å bygge banker da, som vi kan dra fram.”

Skolekultur blir også nevnt som en hemmende faktor for tilpasset opplæring, da særlig i forhold til å prøve ut nye ting. Dette er det i hovedsak lærere fra L97-gruppen som nevner:

L97:

”Det er for lite tid til å snakke om ting. Man blir litt kasta ut i det. Sykefraværet er stort. Prøv og feil. Du prøver å gjøre det mest mulig likt de andre, og henge på det som allerede er fastsatt. Du får beskjed om at skolen er en enhet.. vi vil at du skal jobbe sånn og sånn her. Du får jo prøve nye ting, men samtidig så er det jo en risiko forbundet med det.”

Slik beskriver en av lærerne fra L97-gruppen sitt møte med skolen da han først begynte som lærer:

”Jeg ble mer eller mindre kasta ut i det. Fikk vel et par mentorer etter hvert.. noe som skjer automatisk når du snakker med folk. Men jeg fikk jo ikke noe fast fadder som jeg kunne spørre om ting eller som viste meg rundt.”

På spørsmål om hvilke uenigheter som oftest dukker opp i teamsamarbeid, svarer lærerne dette:

M87:

”Forskjellige oppfatninger av hva god læring er.”

”Altså, nå jobber jeg med en som sier at ALT jeg gjør er tilpassa opplæring. Men alle skal gjøre de samme oppgavene på den samme måten på den samme tiden, på den samme stolen, på den samme pulten. Og jeg sier åpent at det er ikke jeg enig.”

I denne delen av intervjuet kommer det også tydelig frem at det er mye lærerne vil gjøre som de føler at de ikke får gjort:

M87:

”Jeg jobber på et team hvor vi har veldig likt elev- og læringsssyn, så for oss så er det tidsfaktoren som er begrensende. Vi har så mye som vi har innmari lyst til å gjøre. Og vi er ikke mange nok lærere tilgjengelig til enhver tid til å gjør det. Men vi ØNSKER å gjøre det. Vi ønsker å tilpasse mye mer! Og vi ønsker å strekke oss mye lengre og resultatet er at vi blir drit slitne med litt sykefravær innimellom og.. så vi dekker opp for hverandre. Det som er begrensningen vår, det er tidsfaktoren!”

En interessant del av intervjuet er den delen hvor lærerne kommenterer hverandre:

M87:

”Vi reagerer jo veldig på unge lærere som kommer inn og tror at her er det jeg som kan alt. Jeg har akkurat kommet ut av skolen... og erfaring er ikke så farlig.. men det er jo det!”

L97:

”Jeg har tenkt mange ganger på det at idealene mine blir trua hele tida. Nye lærere kommer ofte med et enormt engasjement. Det husker jeg at jeg sleit skikkelig med.. det er ting jeg brenner for som jeg.. jeg tør ikke si ifra. Skolekulturen er der.. Og eldre lærere, det er noe som overrasker meg mest.. at jeg ser at mange eldre lærere gjør grunnleggende feil. Det er vanskelig når du kommer rett fra lærerhøgskolen, har hatt praksis og blitt opplært veldig strukturert også ser du at det blir gjort åpenbare feil. Komme alt for seint til timen for eksempel, men kanskje det har litt med personlighet også og ikke nødvendigvis det tallet som sier hvor gammel du er.. jeg vet ikke jeg.”

”Jeg har jo mer respekt for de eldre lærerne også. om jeg kommer på et team med to gamle, garva lærere, men jeg ville jeg nok hatt bedre muligheter til å utvikle meg og utfordre meg på et team med yngre. Mange av de eldre de gjør jo ting som de alltid har gjort det, og vil ikke prøve noe nytt.”

”Man er litt på tå hev og redd for å trække noen på tærne og komme på kant med noen.”

”Andre klager på at elevene er urolige.. jeg tror at små grep kan bedre situasjonen mye.. da tør ikke jeg å si ifra til lærerne.”

”Noen lærere kommer for seint til timene.. og det er jo en hindring i seg sjøl.”

4.3.1 Drøfting av funn: Faktorer som hindrer og fremmer T.O.

Det kommer tydelig frem av intervjuene mine at de hemmende faktorene for tilpasset opplæring er mange! Lærerne viser en felles forståelse for dette. Det er også en utbredt forståelse for at disse informantene mener at det ikke eksisterer noen felles pedagogisk plattform i den grad det burde være, slik at elevene kan dra utbytte av det. En av informantene mine sier at: *”Hvis du både har et ulikt syn på tilpassa opplæring og på hvor eleven er, så skjærer det seg”(M87)*. Dette harmonerer fullstendig med teorigrunnlaget mitt, og Senges fem disipliner. For at vi skal kunne strekke oss mot idealet om tilpasset opplæring, må det bygges felles visjoner på teamet. Hvordan vi skal gå for å skape dette felles verdigrunnlaget, vil jeg skissere et forslag på i konklusjonen av denne oppgaven.

4.4 Forskjeller og likheter blandt lærerne som representerer de forskjellige læreplanene.

Alle intervjugruppene viser innsikt i at tilpasset opplæring er lovpålagt. Schultz m/ flere (ingen ut av rekka går) kommenterer dette med at det er ”nødvendig med god innsikt i lovgrunnlaget som hjemler retten til tilpasset opplæring” som en del av nødvendigheten for å knytte tilpasset opplæring opp mot systemperspektivet. (s.11).

En annen fellesnevner for L97- og M87-gruppen er at det foreligger en snever teoribakgrunn for lærernes egne undervisningsidealer. Teori er viktig, ikke kun en formalitet for å få papirer på endt utdanning og tilegnelse av yrkestittel. Det jeg reagerer mest på etter å ha transkribert og analysert intervjuene mine, er at spørsmålet mitt om teorigrunnlag ofte besvares uten henvisning til teori. Teorien er glemt, eller sett på som underdanig erfaringer, og slik oppstår det heller ingen faglig diskusjon utover sammenligninger av elevsyn og vurderinger av spesielle elevsituasjoner. Dette er et hinder for tilpasset opplæring og støtter regjeringens forslag om at lærerutdanningen må utvides og at lærerne må heve kompetansen sin.

De forskjellene som står klart mellom L97 generasjonens lærere og M87 generasjonens lærere er at L97-gruppa fremstår som den gruppa som stiller seg mest kritisk til individuell tilpasning og som ønsker å tilpasse bredere. L97-gruppa nevner også at de føler at skolekulturen er spesielt hemmende i den forstand at de ikke føler seg trygge nok på å si sin mening eller prøve ut nye metoder i undervisningen. M87-gruppa derimot, fokuserer mer på relasjonen mellom lærer og elev enn L97-gruppa gjør. M87-gruppa er også den gruppa som oftest separerer spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Alt i alt foreligger det få forskjeller i undervisningsidealer mellom L97- og M87-gruppa. Det er i den samlede forståelsen rundt opplæringen, begrepene og systemet, det interessante er å finne.

5. Konklusjon, refleksjon og implikasjon

Her vil jeg gi en konkluderende oppsummering av funnene mine i direkte forhold til problemstillingen som ble satt på forhånd, nemlig:

- ✓ Hvilke perspektiver har lærere som er utdannet under henholdsvis M87- og L97 reformen på læring og tilpasset opplæring

Del spørsmålene som skulle underbygge denne problemstillingen, var:

- ✓ Hvilken forståelse har lærere for begrepet tilpasset opplæring og læring generelt?
- ✓ Er det noen forskjell på læreres syn på undervisning?
- ✓ Hvilke aspekter ved systemet, med vekt på samarbeid, støtter eller hindrer tilpasset opplæring?

I punkt 5.2: Refleksjon og implikasjon, vil jeg presentere noen av de tankene jeg har gjort meg opp selv i etterkant av undersøkelsen.

5.1 Konklusjon

I kapittel 1.1. Bakgrunn og formål, åpnet jeg med å forklare hvordan tilpasset opplæring har blitt et mer og mer sentralt område i norsk skole gjennom utdanningsreformene. Med L97 og Kunnskapsløftet 06 har tilpasset opplæring fått en større rolle med hensyn til fagkunnskap og intellektuell utvikling, hvorav tilpasning på 70 – tallet var mer rettet mot en idè om trivsel i skolesamfunnet. Mine funn viser derimot at selv om L97 og K06 nå vil dirigere begrepet tilpasset opplæring mot fagkunnskap og intellektuell utvikling, foreligger det for lite kunnskap og bevissthet rundt læringsstrategier som er forbundet med teori til at vi kan si at målet er nådd. Bachmann og Haug viser for så vidt også at L97 ikke stod til kravene, og evalueringen av L97 sier det samme. Det jeg savner mest ved gruppeintervjuene mine er en faglig diskusjon, og ikke en diskusjon basert på allmenn syning og ubehøvlet vektlegging på erfaring. Vi kan gå tilbake til Løvlies trekantmodell å se at erfaringer teller like mye, og blir rangert på samme plassering som kunnskap - men det bør altså også foreligge et samspill mellom disse to variablene, ikke en ubalanse på vektskålen som unnskylder fagpersonell å unndra seg ansvar for å kunne begrunne og vurdere strategier gjennom teori. Dette står for

meg som et hinder for tilpasset opplæring. Det må jobbes mer strukturert, og vi må ha en faglig diskusjon om hvordan voksenpersonell ved skolene kan legge til rette for best mulig læring, uten å drukne i en diskusjon om erfaringsmessige forutsetninger. Vi må vektlegge sosial mestring og selvhjulpenhet på en balansert måte, med dannelse som det overordnede målet og ikke falle i den fellen å tenke på kunnskap som noe underprioritert fra sosial mestring.

I forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine ser jeg at lærerne har en nokså delt forståelse av begrepene læring og tilpasset opplæring, og at mange også deler like idealer i forhold til perspektiver på undervisning.. Problemet er at disse perspektivene sjeldent er strukturerte, noe som har en direkte årsak i manglende teoretisk forankring. Dette er også fremtredende med hensyn til hvilke faktorer som hemmer tilpasset opplæring, ettersom den største barrieren viser seg å være en manglende samlet pedagogisk plattform.

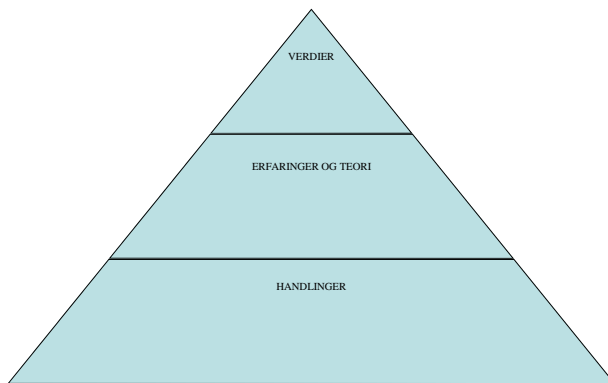
5.2 Refleksjon og implikasjon

Med hensyn til den pågående debatten om behov for videreutdanning av lærere, kompetanseheving og utvidelse av lærerutdanninga, har jeg ofte vært svært kritisk. I mine øyne så jeg for meg at problemet lå i kunnskapsdelingen på skolen, innad i skolekulturen, og at potensialet her var så ubrukt og stort at mye av kompetansehevingen kunne sløyfes til fordel for kunnskapsdeling på hver enkelt institusjon. Her tok jeg grundig feil, for intervjuene mine viser at bare det å få i gang en faglig diskusjon er vanskelig- ikke fordi lærerne ikke vil dele kunnskapen, men fordi de ikke deler noen grunnleggende teori til å bygge diskusjonen på.

Inntrykket jeg får av lærernes forståelse av tilpasset opplæring gjennom intervjuene som er gjort i tilknytning til denne oppgaven, er at begrepet ofte er innhyllet i et slags honnørteppe som på mange måter har bidratt til å skjule innholdet i begrepet, og dermed setter en stopper for en faglig diskusjon. Samtidig virker det som om tilpasset opplæring er noe som ikke er skikkelig integrert i skolen/systemet og derfor heller ikke har blitt et overordnet fokus for lærerne, men et sidestilt, nytt og eksotisk virkemiddel innenfor pedagogikken. Hvor lenge vil den tilpassede opplæringen være i skuddet? Alt dette mener jeg underbygger hvor viktig det er å sette fokus på tilpasset opplæring i flere aspekter ved opplæringen enn kun i seg selv som et isolert verktøy og målområde i skolen. For å komme nærmere måloppnåelsen av

tilpasset opplæring må vi lære å bruke verktøyet i en bredere forstand og innlemme begrepet i praksis, aspekter ved læreplanen, og i systemforståelse og teamsamarbeid.

Det er veldig tydelig at systemperspektivet er en del av skolehverdagen som forarger mange av lærerne. Dette kommer også frem i den delen av intervjuet som ønsker å få tak på lærernes undervisningsidealer. Idealene og hensiktene samsvarer som regel godt til teorien som er presentert i teorikapitlet, selv om lærerne viser klare mangler på teoretisk kunnskap. Problemet er likevel ikke bare mangel på teori, men også mangel på en felles pedagogisk plattform og et felles verdigrunnlag ved hver enkelt skole. Jeg tror at dersom vi ser tilbake på Løvliens trekantmodell, kan vi kanskje bruke denne i arbeidet med å skape denne felles plattformen.



Her ser vi at dersom vi skal kunne bygge opp et felles verdigrunnlag, må nødvendigvis dette verdigrunnlaget hjemles i en oppsummering av erfaring og teori som skal kunne fungere som en støttepillar for disse verdiene. I bunn av alt dette må det skje en handling. Jeg tror at for at vi skal kunne sette i gang en positiv bevegelse mot målet om et felles verdigrunnlag, må vi begrense oss i hvordan vi ettertrykkelig har satt fokus på en redefinering av begreper og bunnløse samtaler om hva som ikke fungerer. I stedet for å bruke tid på dette, må vi skape de læringsmiljøene og konkretene Dewey og lærerne fra denne undersøkelsen etterlyser. Kun på denne måten vil vi vil ha noe konkret å jobbe ut ifra, som lærerkollegiet kan se stolthet i, og som elevene kan benytte seg direkte av. Som teorigrunnlag mener jeg, slik Thomas og Loxley (2001) også presiserer det i sitt forord, at vi må se tilbake til de pedagogiske autoritetene som for eksempel Rousseau, Dewey og Vygotskij. Men viktigst av alt må vi internalisere tankene og filosofien til disse pedagogene ved å operasjonalisere dem!

Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bjørge, I. A. (2001). *Læring: søken etter mening*. Trondheim: Tapir.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I (s. S. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, M. B. (2005). *Veiledning i barnehage og skole: vekst eller frustrasjon?* Vallset: Oplandske bokforl.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, J. *Democracy and education*. Boulder, Colo.: NetLibrary.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education, fra Institute for learning technologies: <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, Grete Dalhaug Berg og Kari Nes: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- KUF. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1. utg.). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiske lærere. *Pedagogen* 1/74.
- Nordahl, T. (2007): Et situasjons- og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring. (artikkel, under utgivelse)
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rousseau, J.-J., Spangard, K. D., & Fastrup, A. (1997). *Emile: eller om oppdragelsen*. [København]: Borgen.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M., & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforl.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thuen, H., & Vaage, S. (1989). *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UFD. (2003-2004). *Kultur for læring*.

UFD. (2005). *Kunnskapsløftet*.

Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A., & Larsen, S. O. (1971). *Verker*. København: Reitzel.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: BEGREPSFORSTÅELSE

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: UNDERVISNINGSPERSPEKTIVER

- Bruker du noen læringsteori bevisst i forhold til tilpasset opplæring? Hvilken?
- Hvor mye kommunikasjon, og hva slags kommunikasjon har du med hver enkelt elev i løpet av dine timer?
- Hvordan arbeider du med begreper?
- Hva legger du i begrepet ”learning by doing” og hvordan vil du bruke dette i undervisning?
- Hva legger du i ordlyden ”ansvar for egen læring?”
- Hvilken plass mener du oppdragelse har i undervisningen?

FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: SYSTEMTEORI

- Hvilke deler av systemet hjelper deg mest/støtter deg i forhold til å drive tilpasset opplæring/tilrettelegge for alle elevene i et klasserom?
- Hvilke deler av systemet føler du er til hinder?
- Hva føler du må skje innenfor et lærerteam for å bygge oppom tilpasset opplæring?
- Hvilke problemer støter dere oftest på innenfor ditt team/på din skole mht. å drive tilpasset opplæring?
- I samarbeid eller dialog med andre lærere, føler du at det er noen distinkte forskjeller på synet på undervisning? Hvilke i så fall?
- Hvordan ble du sosialisert inn i skolen hvor du jobber?

Vedlegg 2 – Informasjon til skolens ledelse

FORESPØRSEL OM PROSJEKTDELTAKELSE

Gjennom arbeidet med min masteroppgave tilknyttet Høgskolen i Hedmark, ønsker jeg å foreta en intervjurunde ved flere barneskoler. Dette er en forespørsel om tillatelse til å hente ut 6 av lærerne ved den aktuelle skole, for deltakelse i to separate gruppeintervjuer og et begrenset antall individuelle gruppeintervjuer.

Tre av lærerne må være utdannet under L97 – reformen, og de siste tre må være utdannet under M87.

Informantene skal få et eget informasjonsskriv om hvordan undersøkelsen skal foregå (se vedlegg), hvor det også skal undertegnes en samtykkeerklæring.

Med hensyn til kvaliteten på intervjuene ønsker jeg å kunne disponere et uforstyrret rom når intervjuene skal gjøres. Jeg ønsker også at lærerne som skal intervjues får anledning til å bruke tre kvarter (en skoletime) uavbrutt til intervjuet.

All informasjon som blir samlet inn under intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og skolene vil få informasjon om oppgaven når denne er avsluttet.

Oppgaven skal leveres 1.mai 2008

Jeg skal selv lede prosjektet. Stephen Dobson, professor i pedagogikk, har det daglige ansvar.

Studiet mitt heter ”Master i tilpasset opplæring”, og oppgaven vil naturlig nok dreie seg om områder innenfor dette forskningsfeltet.

Lurer du på noe angående prosjektet eller intervjuene, kan eventuelle spørsmål rettes til undertegnede og/eller veileder ved prosjektet.

Vedlegg 3 – Informasjon til lærerne

FORESPØRSEL OM PROSJEKTDELTAKELSE

Gjennom arbeidet med min mastergradsoppgave ved Høgskolen i Hedmark, ønsker jeg å ta intervjuer av inntil 18 lærere ved forskjellige barneskoler i Østlandsområdet.

For eventuell deltakelse i prosjektet, innebærer dette å la seg intervju i en gruppe på tre lærere. Intervjuet vil ta ca. 60 min. Inntil seks lærere vil senere bli bedt om å stille til et individuelt dybdeintervju. Her følger temaene som blir tatt opp i intervjuene:

- ✓ Tilpasset opplæring i skolen
- ✓ Beskrivelse av hindringer og tilrettelegging for tilpasset opplæring
- ✓ Dine perspektiver på læring

Av praktiske hensyn, vil det bli brukt en båndopptaker under intervjuene. Disse lydsporene vil bli behandlet konfidensielt og slettes innen oppgavens avslutning.

Du vil ikke bli spurt om å oppgi personlig informasjon som kan brukes til å spore opp deg eller skolen du jobber i.

Vit at du har rett til å trekke seg fra dette engasjementet når som helst uten begrunnelse, dersom du samtykker.

Oppgaven skal leveres 1.mai.

Lurer du på noe angående prosjektet eller intervjuene, kan eventuelle spørsmål rettes til undertegnede og/eller veileder ved prosjektet.

Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjonsskrivet og ønsker å delta i prosjektet gjennom og la meg intervju. Prosjektet ledes av Lillian Marie Eikefjord, hvorav Stephen Dobson har det daglige ansvar.

Jeg samtykker herved i at opplysninger jeg gir i intervju kan brukes i dette prosjektet.

Underskrift og dato:

..... / / 2008

.....

